



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.37

JULHO/2024





INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.37

JULHO/2024

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC - ISSN/2675-520



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 37ª ed. Julho/2024. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 37ª ed. Julho/2024
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORIA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Prof. PhD Vanessa Sales

Editores

Prof. PhD Hélio Sales Rios

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva

Prof. Dr. Francisco Rogério Gomes da Silva

Prof. Dr. Fábio Terra Gomes Júnior

Prof. Dr. Daniel Laiber Bonadiman

Técnica Editorial

Rayane Souza

Auxiliar Técnica

Rayane Rodrigues

Editores Auxiliares

Reviane Francy Silva da Silveira

James Melo de Sousa

Priscila de Fátima Lima Schio

Lucas Teotônio Vieira

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (48) 4042 1042
<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE

Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC - ISSN/2675-520

**CIÊNCIAS
HUMANAS** HUMAN SCIENCES



ed.37

JULHO/2024

CIÊNCIAS HUMANAS

- AFETIVIDADE E EMOÇÕES NO PROCESSO ENSINO –APRENDIZAGEM.....12**
Autor: VALDIRENE MARIA MENDES BITENCOURT
Contato: valdirene-indiaroba@hotmail.com
Orientador: José Carlos Guimarães Júnior
 AFFECTIVITY AND EMOTIONS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS
 AFECTIVIDAD Y EMOCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....19**
Autor: VALDIRENE MARIA MENDES BITENCOURT
Contato: valdirene-indiaroba@hotmail.com
Orientador: José Carlos Guimarães Júnior
 THE IMPORTANCE OF PLAY FOR CHILD DEVELOPMENT
 LA IMPORTANCIA DEL JUEGO PARA EL DESARROLLO INFANTIL
- A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....28**
Autor: VALDIRENE MARIA MENDES BITENCOURT
Contato: valdirene-indiaroba@hotmail.com
Orientador: José Carlos Guimarães Júnior
 THE TRAJECTORY OF EARLY EARLY EDUCATION IN BRAZIL
 LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN BRASIL
- DOCÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS.....35**
Autor: RENATO SILVESTRE ALVES
Contato: renatoalves06@yahoo.com.br
Orientador: José Ricardo Martins Machado
 TEACHING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHALLENGES FACED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SCHOOLS
 LA ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS
- PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO À LUZ DAS EMENTAS E PLANOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS41**
Autor: LARISSA CARVALHO DE AMORIM COLMAN
Contato: larissac.colman@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 PEDAGOGY: POSSIBILITIES FOR ACTION IN LIGHT OF SYLLABI AND POLITICAL-PEDAGOGICAL PLANS
 PEDAGOGÍA: POSIBILIDADES DE ACTUACIÓN A LA LUZ DE LOS PROGRAMAS Y PLANES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
- AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E DESAFIOS50**
Autor: IVALTON MOREIRA DE ARAÚJO
Contato: ivailtonmoreira1984@mail.com
Orientador: Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias
 SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN HISTORY TEACHING: REFLECTIONS AND CHALLENGES
 HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS

- EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES E DESAFIOS.....56**
Autor: TIAGO ALVES FURTADO
Contato: thiagoalvesfyrtdado@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 YOUTH AND ADULT EDUCATION: DIFFICULTIES AND CHALLENGES
 EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DIFICULTADES Y DESAFÍOS
- CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS63**
Autor:TIAGO ALVES FURTADO
Contato: thiagoalvesfyrtdado@gmail.com
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 CURRICULA IN YOUTH AND ADULT EDUCATION
 CURRÍCULOS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO69**
Autor: VALDUÍLIO VIEIRA DA ROCHA
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT
 FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO
- POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: AVANÇOS E LIMITAÇÕES76**
Autor: VALDUÍLIO VIEIRA DA ROCHA
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES AND LIMITATIONS
 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: AVANCES Y LIMITACIONES
- A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NO SUCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA85**
Autor: VALDUÍLIO VIEIRA DA ROCHA
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 THE IMPORTANCE OF FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN THE SUCCESS OF INCLUSIVE EDUCATION
 LA IMPORTANCIA DE LA ASOCIACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL ÉXITO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA92**
Autor: VALDUÍLIO VIEIRA DA ROCHA
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW
 DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
- A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO DO BRASIL100**
Autor: VALDUÍLIO VIEIRA DA ROCHA
Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares
 THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED SCHOOL CARE IN THE BRAZILIAN EDUCATION NETWORK
 LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN ESCOLAR ESPECIALIZADA EN LA RED EDUCATIVA BRASILEÑA
- SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA AO ATENDIMENTO DE ALUNOADOLESCENTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)....108**
Autor: RIVIANE SOARES DE LIMA SILVA PINTO
Contato: riviane_soares@hotmail.com
Orientador: Profª. Drª. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha
 MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: EXPERIENCE REPORT TO THE ATTENDANCE OF ADOLESCENT STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: INFORME DE EXPERIENCIA A LA ATENCIÓN DE ALUMNO ADOLESCENTE CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)

O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL (RN).....115

Autor: CARLOS ALBERTO RIBEIRO

Contato: carlosalbertoribeiro3@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE BY DEAF STUDENTS: AN EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL IN NATAL (RN)

APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA POR ESTUDIANTES SORDOS: UNA EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE NATAL (RN)

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO EFETIVA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA131

Autor: LAURA PRACHEDES ALVES DOS SANTOS PENALVA

Contato: lauraprachedes@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

THE IMPORTANCE OF EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN EFECTIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS.....139

Autor: LAURA PRACHEDES ALVES DOS SANTOS PENALVA

Contato: lauraprachedes@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

THE IMPORTANCE OF THE FAMILY'S ROLE IN THE CAREER GUIDANCE OF STUDENTS

LA IMPORTANCIA DEL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES

A INFLUÊNCIA POSITIVA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA150

Autor: LAURA PRACHEDES ALVES DOS SANTOS PENALVA

Contato: lauraprachedes@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

THE POSITIVE INFLUENCE OF FAMILY PARTICIPATION ON THE EDUCATIONAL PATH OF STUDENTS: A LITERATURE REVIEW

LA INFLUENCIA POSITIVA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL TRAYECTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

PROFISSÃO DOCENTE: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA160

Autor: FERNANDA APARECIDA RODRIGUES

Contato: feap28@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

TEACHING PROFESSION: SCHOOL AS A SPACE FOR CONTINUING TRAINING

PROFESIÓN DOCENTE: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN CONTINUA

PEQUENOS DISTÚRBIOS, GRANDES PROBLEMAS:UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....166

Autor: SIMONE CRISTINA FELIPE DA SILVA

Contato: simonycristina_sc@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. João Hélio de Campos

SMALL DISORDERS, MAJOR PROBLEMS: A PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION

PEQUEÑOS TRASTORNOS, GRANDES PROBLEMAS: UNA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DILEMAS CONTEMPORÂNEOS.....176

Autor: TÉLIA RIBEIRO MACHADO SANTOS

Contato: teliamachado@hotmail.com.br

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE ROLE OF THE LITERACY TEACHER IN FRONT OF THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTs) IN THE EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS – EJA: CONTEMPORARY DILEMMA

EL PAPEL DEL ALFABETIZADOR FRENTE AL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS – EJA: DILEMA CONTEMPORÁNEO

CONCEPÇÃO FREIREANA DE ALFABETIZAÇÃO FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TIC'S NO PROCESSO EDUCACIONAL.....181

Autor: TÉLIA RIBEIRO MACHADO SANTOS

Contato: teliamachado@hotmail.com.br

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

FREIRE'S CONCEPTION OF LITERACY FRONT AND THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES - ICT'S IN THE EDUCATIONAL PROCESS

LA CONCEPCIÓN FREIRE DEL FRENTE DE ALFABETIZACIÓN Y EL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TIC EN EL PROCESO EDUCATIVO

A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DOS TEMAS GERADORES E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REALIDADE CONCRETA E UMA POSSIBILIDADE REAL NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA.188

Autor: TÉLIA RIBEIRO MACHADO SANTOS

Contato: teliamachado@hotmail.com.br

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE CONTRIBUTION OF THE GENERATOR THEMES METHOD AND THE LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: A CONCRETE REALITY AND A REAL POSSIBILITY ON THE FLOOR OF PUBLIC SCHOOLS

LA CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO DE LOS TEMAS GENERADORES Y LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA REALIDAD CONCRETA Y UNA POSIBILIDAD REAL EN EL SUELO DE LA ESCUELA PÚBLICA

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA.....196

Autor: SILVIA MARTINS VITORIO

Contato: silvinhameducacao@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT AND DEMOCRATIC MANAGEMENT

EL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO Y LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

ASPECTOS GERAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: A BUSCA PELA ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.....213

Autor: SILVIA MARTINS VITORIO

Contato: silvinhameducacao@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

GENERAL ASPECTS OF THE SCHOOL INCLUSION PROCESS: THE SEARCH FOR THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE SCHOOL

ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR: LA BÚSQUEDA DE LA ORGANIZACIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....230**Autor: MARIA TEREZA ALVES DA SILVA****Contato:** tereza_asilva@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PUBLIC POLICIES

LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL240**Autor: CLEANE CORDEIRO DA SILVA AZEVEDO****Contato:** cleane.cordeiro@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE CONTRIBUTIONS OF PLAY IN THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF BLACK CHILDREN IN EARLY EARLY EDUCATION

LOS APORTES DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS NIÑOS NEGROS EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....249**Autor: ANA PAULA MENDONÇA LUCAS****Contato:** anapaulamlucas.apl@gmail.com**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Sales Rios

THE CONTRIBUTION OF SCHOOL MANAGEMENT IN CONTINUING EDUCATION TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION

CONTRIBUCIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR A LA FORMACIÓN CONTINUA AL TRABAJO EN UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....258**Autor: SIMONE CRISTINA FELIPE DA SILVA****Contato:** simonycristina_sc@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. João Hélio de Campos

THE PROBLEM OF EDUCATION IN BRAZIL

EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....266**Autor: SIMONE CRISTINA FELIPE DA SILVA****Contato:** simonycristina_sc@hotmail.com**Orientador:** Prof. Dr. João Hélio de Campos

THE RELEVANCE OF PLAYFULNESS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN CHILD EDUCATION

LA RELEVANCIA DE LA LÚDICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

AFETIVIDADE E EMOÇÕES NO PROCESSO ENSINO –APRENDIZAGEM
AFFECTIVITY AND EMOTIONS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS
AFECTIVIDAD Y EMOCIONES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Valdirene Maria Mendes Bitencourt
valdirene-indiaroba@hotmail.com

BITENCOURT, Valdirene Maria Mendes. **Afetividade e emoções no processo ensino – aprendizagem** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 13 – 19, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Júnior

RESUMO

O presente texto trata sobre afetividade e emoções no processo ensino- aprendizagem e tem como objetivo principal avaliar como a afetividade e as emoções contribuem para a aprendizagem dos alunos, através de entrevistas e estudos de caso envolvendo professores e alunos de duas escolas da rede pública de ensino. Para Wallon (1968), as emoções se apresentam como estados subjetivos, porém com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais), diante do exposto observa-se que a teoria walloniana classifica as emoções como o primeiro e mais forte vínculo estabelecido entre o sujeito e as demais pessoas que estão inseridas em um determinado ambiente. Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser então analisado como uma unidade, considerando que um está intimamente ligado com o outro, e tem como foco compreender que o professor exerce um papel fundamental neste processo, visto que ele está diariamente mediando os mais diversos tipos de atividades com os alunos, estabelecendo assim relações de afetividade, respeito e confiança entre as partes envolvidas.

Palavras chave: Emoções. Afetividade. Professor. Aluno. Processo ensino-aprendizagem.

SUMMARY

This text deals with affectivity and emotions in the teaching-learning process and its main objective is to evaluate how affectivity and emotions contribute to student learning, through interviews and case studies involving teachers and students from two public schools. For Wallon (1968), emotions present themselves as subjective states, but with organic components (muscular, visceral contractions). Given the above, it is observed that Wallonian theory classifies emotions as the first and strongest bond established between the subject and other people who are inserted in a given environment. Therefore, the teaching-learning process can then be analyzed as a unit, considering that one is closely linked to the other, and focuses on understanding that the teacher plays a fundamental role in this process, since he is daily mediating the most diverse types of activities with students, thus establishing relationships of affection, respect and trust between the parties involved.

Keywords: Emotions. Affectivity. Teacher. Student. Teaching-learning process.

RESUMEN

Este texto aborda la afectividad y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo principal evaluar cómo la afectividad y las emociones contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, a través de entrevistas y estudios de caso que involucran a docentes y estudiantes de dos escuelas públicas. Para Wallon (1968), las emociones se presentan como estados subjetivos, pero con componentes orgánicos (contracciones musculares, viscerales). Teniendo en cuenta lo anterior, se observa que la teoría walloniana clasifica las emociones como el primer y más fuerte vínculo que se establece entre el sujeto y otras personas que lo rodean. Se insertan en un entorno determinado. Por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede luego analizarse como una unidad, considerando que uno está estrechamente vinculado al otro, y se centra en comprender que el docente juega un papel fundamental en este proceso, ya que diariamente está mediando los más diversos tipos de actividades con los estudiantes, estableciendo así relaciones de cariño, respeto y confianza entre las partes implicadas.

Palabras clave: Emociones. Afectividad. Maestro. Alumno. Proceso de enseñanza-aprendizaje.

INTRODUÇÃO

A afetividade e as emoções sempre foram objetos de estudo das grandes teorias psicológicas, porém somente nos últimos 20 anos, o tema afetividade passou a ganhar evidência, com presença constante na agenda dos grandes pesquisadores, principalmente os da área educacional, com destaque para os estudiosos da área da psicologia.

O presente texto trata sobre afetividade e emoções no processo ensino- aprendizagem e tem como objetivo precípua avaliar como a afetividade e as emoções contribuem para a aprendizagem dos alunos, através de entrevistas e estudos de caso envolvendo professores e alunos de duas escolas da rede pública de ensino.

Para Piaget (1976), é o desenvolvimento que explica a aprendizagem, pois este é um processo primordial, considerando que cada elemento da aprendizagem se manifesta como uma função de desenvolvimento total, sendo assim considera-se que o desenvolvimento é a garantia do conhecimento, pois conhecer é entender, é modificar uma situação ou objeto compreendendo todo processo de transformação e as suas consequências.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento não é linear, mas é um processo evolutivo, e nesse percurso a imaginação tende a se desenvolver. É através da formação dos conceitos que a criança aprenderá verdadeiramente.

Para formar cidadãos sensíveis, críticos, criativos, bem como para motivá-los a atingir níveis mais elevados de desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo, é necessário encorajar a autonomia e o pensamento crítico independente. Motivá-los a expressar seus posicionamentos e sentimentos é fator primordial para que ocorra a aprendizagem.

Podemos expressar nossos afetos através dos sentimentos, pois os afetos dão colorido na vida de cada pessoa, pois no cotidiano o mesmo está construindo significado, “os aspectos afetivos e cognitivos presentes na mente humana não se constituem em universos opostos, pelo contrário, estão indissociáveis em nossos pensamentos e nossas ações” (ARANTES, 2003, p. 109).

A afetividade está presente nas relações interpessoais, independentemente da origem do indivíduo ou da sua classe social.

As novas exigências afetivas são frutos de reflexões e questionamentos dos jovens que procuram um significado, uma justificativa, para as diversas relações de sociedade que anteriormente aceitava e na qual parecia estar apagado. Com esse progresso termina a preparação para a vida que era a infância (WALLON, 1981, p. 223).

Na escola, observa-se que muitas vezes não prioriza-se a realização de ações que estimulem o fortalecimento dos laços afetivos entre alunos e professores, visto que toda a atenção volta-se para cumprimento do currículo legalmente estabelecido.

Para BOCK, (2008. p.165), existem dois tipos de afetos que constituem a vida afetiva: o amor e o ódio, eles estão sempre presentes na vida psíquica de modo mais ou menos integrado, associados aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos e se expressam de diferentes modos na conduta de cada indivíduo.

No ambiente escolar, é perceptível a mistura de sentimentos existentes e comumente expressados de diversas formas: ora os estudantes expressam carinho e amor para com os

colegas e professores, mas também existem momentos em que as atitudes demonstram aversão, intolerância e até mesmo ódio.

Para COSENZA, GUERRA, (2011 p.76), as emoções envolvem respostas periféricas que podem ser percebidas por um observador externo, aumento do estado de alerta, desassossego, dilatação da pupila, alteração da expressão facial, e outras manifestações. Há modificações corporais internas que são percebidas pelo sujeito, tais como, o coração disparado ou um nó na garganta.

As emoções possuem características específicas que distinguem de outras manifestações da afetividade. São sempre acompanhadas de alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, dificuldades na digestão, secura na boca (WALLON apud GALVÃO, 2011, p. 61).

As manifestações das emoções podem variar de uma pessoa para outra, considerando que alguns indivíduos respondem emocionalmente de forma mais intensa. Nesta perspectiva, as reações podem ser imprevisíveis e causar danos irreparáveis.

As neurociências têm mostrado que os processos cognitivos e emocionais estão profundamente entrelaçados no funcionamento do cérebro e tem tornado evidente que as emoções são importantes para o comportamento mais adequado a sobrevivência ou seja, selecionado em momentos importantes da vida dos indivíduos (COSENZA, GUERRA, 2011, p. 76).

Diante do exposto, vale ressaltar que a interação harmoniosa e contínua entre os indivíduos pode possibilitar a construção diária de uma relação baseada no respeito às diferenças e na resolução de conflitos de forma pacífica.

De acordo com Wallon (1975, p. 224), o professor deve evitar que se estabeleçam entre seus alunos distinções baseadas em sua origem social e ética. Deve-se tomar em consideração as relações que uma sociedade cada vez mais igualitária exigia das crianças que estão diante dele nos bancos da sala de aula.

Nesta perspectiva, se faz necessário que o educador converse abertamente com os estudantes, sobre os desafios existentes no ambiente escolar, considerando que é um espaço coletivo, onde todos precisam compreender que existem direitos e deveres a serem cumpridos e que o respeito às diferenças é um princípio básico para a promoção da cultura de paz.

Para Wallon (1968), as emoções se apresentam como estados subjetivos, porém com componentes orgânicos (contrações musculares, viscerais), diante do exposto observa-se que a teoria walloniana classifica as emoções como o primeiro e mais forte vínculo estabelecido entre o sujeito e as demais pessoas que estão inseridas em um determinado ambiente.

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções (LIBANEO, 1994. p. 29).

Sendo assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser então analisado como uma unidade, considerando que um está intimamente ligado com o outro, e tem como foco compreender que o professor exerce um papel fundamental neste processo, visto que ele está

diariamente mediando os mais diversos tipos de atividades com os alunos, estabelecendo assim relações de afetividade, respeito e confiança entre as partes envolvidas.

Wallon, afirma ainda que para estudar a criança, se faz necessário também realizar um estudo do meio em que ela vive, pois o meio envolve todas as situações nas quais os indivíduos se desenvolvem, acrescentando que;

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras...Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal...Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa...Não se trata de uma marca aceita passivamente.

Sobre o desenvolvimento psicointelectual da criança, Leontiev 2005, destaca que:

Realiza-se no processo de interação com o ambiente natural e social. Conduz o desenvolvimento através da educação significa organizar esta interação, dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o domínio – por meio da palavra – do saber e da cultura da humanidade, desenvolver concepções sociais, convicções e normas de comportamento moral. O problema mais importante a este respeito é o da relação recíproca entre aprendizagem, educação e desenvolvimento psicointelectual (LEONTIEV, 2005, p. 44).

Após considerar a influência biológica e o meio em que a criança está inserida, cabe ao professor criar estratégias que possibilitem proporcionar condições de estabelecer relações afetivas e emocionais com os alunos, visando obter sucesso no processo ensino-aprendizagem. Segundo Mahoney (2004), a afetividade envolve um conjunto de manifestações, envolvendo as emoções que são de origem biológica e os sentimentos que são de origem psicológica. Sendo assim, é um processo amplo que engloba a emoção, o sentimento e a paixão.

Segundo Dér (2004), a afetividade é conceituada de forma mais ampla, constituindo assim o processo de desenvolvimento humano, que envolve situações de vivências e maneiras de expressão mais complexas, que desenvolve-se pela apropriação dos processos simbólicos da cultura que irão ao longo do tempo determinar o perfil do indivíduo.

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, evolutivo da vida psíquica, porque uma análise determinista deste último inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer defender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente. (VYGOTSKI, 1993:5)

Desta forma, entende-se que o pensamento e o afeto estão intimamente ligados, porém ainda se faz necessário realizar estudos neste sentido ao longo das fases do desenvolvimento humano.

A afetividade designa os processos psíquicos que acompanham as manifestações orgânicas da emoção. É um processo corporal e centrípeto que obriga a consciência a se voltar para as alterações inteiras e proprioceptivas que acompanham, e prejudica a percepção do exterior. Caracteriza não o processo relacional, mas o fechamento da consciência sobre si (WALLON apud DANTAS, 1990, p. 10).

Avaliando-se as posições de Wallon e Vygotski no tocante a afetividade percebe-se que os autores apresentam posições semelhantes, ambos defendem que as manifestações emocionais se desenvolvem, sendo que inicialmente são orgânicas e depois vão ficando mais complexas à medida que o indivíduo se desenvolve em seu meio cultural.

A afetividade e a inteligência têm influências recíprocas, sendo que a evolução de uma provoca alterações significativas em outra. Não se trata em acúmulo de aquisições, mas de transformações importantes que exigem ser incorporadas e processadas pela pessoa (BASTOS, 2003, p. 20).

Wallon, trata sobre a relação entre afetividade e inteligência quando diz que a criança passa por cinco estágios de desenvolvimento, sendo que cada um deles possui suas próprias características. O primeiro estágio é denominado Impulso Emocional e ocorre na faixa etária de 0 a 1 ano. Na primeira fase do Impulso Emocional (0 a 3 meses), a maioria das atividades visam à exploração do próprio corpo no tocante à sensibilidade interna e externa. Em uma atividade global ainda não estruturada com movimentos bruscos, desordenadas de enriquecimento e relaxamento da tensão muscular. Na segunda fase emocional (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para o medo, alegria, raiva etc. iniciando assim o processo de discriminação de formas de se comunicar através do corpo (WALLON apud MAHONEY, 2012, p. 13).

O Segundo estágio é chamado de estágio Sensório-Motor e Projetivo e ocorre entre 1 a 3 anos. No Estágio Sensório-Motor e Projetivo, as atividades concentram-se na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar e também auxiliadas pela fala acompanhada por gestos. Toda essa atividade motora exuberante do sensório-motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio (MAHONEY, 2012, p.13).

De acordo com WALLON, (1978, p. 107), nesse estágio a criança amplia sua liberdade, explora o meio físico, fazendo o reconhecimento espacial dos objetos que os rodeiam, quando o meio permite uma investigação para a exploração dos espaços e dos objetos que nele se encontram, permitindo também os movimentos de ir e vir por si próprio. É nessa etapa projetiva, que caracteriza-se a forma do funcionamento mental da criança: o ato mental projeta-se em atos motores.

Tomando como base as considerações do autor, nessa etapa ao estabelecer as relações no espaço sensório-motor, a criança desenvolve uma inteligência das situações, sendo capaz de perceber e fazer combinações, das relações voltadas para a ação imediata, em um espaço concreto delimitado em um tempo presente (WALLON apud COSTA, 2012, p. 33).

A passagem do estágio sensório-motor e projetivo para o personalismo exige uma alternância de função, uma subordinação da função da inteligência para que o predomínio da afetividade possa, neste momento do desenvolvimento, emergir e orientar o processo de constituição da pessoa (WALLON, 1981, p.135).

O terceiro é chamado Estágio do Personalismo e acontece de 3 a 6 anos. Nesse estágio ocorre a exploração de si mesmo como um ser diferente de outros seres, construção da própria subjetividade por meio das atividades de oposição, expulsão do outro e ao mesmo tempo de sedução, assimilação do outro (MAHONEY, 2012, p. 13). Nessa fase a criança passa por vários conflitos, sentem a necessidade de conquistar sua autonomia, diferenciando-se de outros indivíduos.

O quarto é o “Estágio Categorical” de 6 a 11 anos. No Estágio Categorical a diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de argumentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. (WALLON apud MAHONEY, 2012, p.13).

Nesse período a criança continua a se desenvolver, tanto no plano motor como no afetivo, mas as características do comportamento são determinadas principalmente pelo desenvolvimento intelectual, é nesse domínio que se podem perceber grandes avanços (WALLON, apud AMARAL, 2012, p. 52).

Diante do exposto, a organização do mundo físico no estágio categorial, possibilita também uma compreensão mais nítida de si mesmo. Esses conjuntos funcionais são necessários para o desenvolvimento do indivíduo.

O quinto é o “Estágio da Puberdade e da Adolescência” que acontece dos 11 anos em diante. No Estágio da Puberdade e da Adolescência, ocorre a exploração de si mesmo, como uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoconfirmação, questionamentos, ao mesmo tempo em que se submete e se apoia nos grupos de pares, contrapondo-se aos valores tal como interpretado pelos adultos com quem convive. (MAHONEY, 2012, p.13).

O estágio da puberdade e da adolescência é apresentado por Wallon como a última e movimentada etapa que separa a criança do adulto que ela tende a ser. Nessa fase, ocorrem modificações fisiológicas impostas ao amadurecimento sexual, provocando a criança profundas transformações corporais acompanhadas por uma transformação psíquica. (FERRARI, 2012, p. 59).

Diante do exposto, percebe-se que nessa etapa existe a predominância das funções afetivas. A vida afetiva torna-se mais intensa e toma uma proporção que muitas vezes surpreende o adulto.

Para Wallon, quando chega à adolescência, uma das características mais marcantes é a ambivalência de atitudes e sentimentos, resultante da riqueza da vida afetiva e imaginativa que traduz o desequilíbrio interior.

As novas exigências afetivas são frutos de reflexões e questionamentos dos jovens que procuram um significado, uma justificativa, para as diversas relações de sociedade que anteriormente aceitava e na qual parecia estar apagado. Com esse progresso termina a preparação para a vida que era infância (WALLON, 1981, p. 223).

Os estágios do desenvolvimento, possuem relação com a afetividade. Neste sentido, os cinco estágios desenvolvidos pelo educador Henri Wallon são de extrema importância, considerando que cada estágio facilita a compreensão do desenvolvimento humano. Acredita-se que este estudo contribui de forma relevante na área da educação. A cada fase do desenvolvimento, o indivíduo passa por experiências de vida que contribuem para formação da

sua personalidade, e de sua identidade no âmbito social. Essas experiências contribuem ainda, nas dimensões afetiva, cognitiva e motora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que o envolvimento do afeto e das emoções no processo ensino-aprendizagem contribuem para o bom desenvolvimento dos alunos, porém se faz necessário destacar que é de suma importância que o professor ofereça uma diversidade de situações pedagógicas e espaços para que todos os alunos possam interagir, sentindo-se confiantes e motivados a participar das atividades desenvolvidas em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, A. & AQUINO, J. G. (Orgs.). A afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas. 4ª. Ed. Summus Editorial. São Paulo, 2003.
- BASTOS, A. V. B. Psicologia organizacional e do trabalho; que respostas estamos dando aos desafios contemporâneos da sociedade brasileira. In O. H, Yamamoto, & V. V. Gouveia (Orgs), 2003.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia. Uma Tradução ao Estudo Psicologia. Ana Mercês B. Bock, e Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira – 4ª ed. – São Paulo: Saraiva 2008.
- COSENZA, Ramon M. Neurociência e Educação: como o cérebro aprende? Ramon M.Cosenza, Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Art. med. 2011.
- DANTAS, H. A Infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Monole. 1990.
- Dér, L. C. S. (2004). A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In A. A. Mahoney, & L. Almeida (Orgs.), A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon (pp. 61-75). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GALVÃO, Izabel, Henri Wallon: Uma concepção didática do desenvolvimento infantil /Isabel Galvão. 20. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Educação e conhecimento).
- LEONTIEV. A. N. Psicologia e Pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: Centauro, São Paulo, 2005.
- LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- MAHONEY, A. A. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In A. A. Mahoney, &L. R. Almeida (Orgs.), A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon (pp. 13-24). São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs). HENRI WALLON: PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO. In: WALLON E A EDUCAÇÃO – 11. Ed. –São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Vigotski, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WALLON, H. Psicologia e Educação da infância. Lisboa: Estampa, 1975.
- WALLON, H. A Evolução da psicologia da criança. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa:edições, 70, (1941/1981).
- WALLON, Henri: Psicologia e Educação. Abigail Alvarenga Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida “organizadoras”. -11. Ed. – São Paulo: edições Loyola, 2012.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
THE IMPORTANCE OF PLAY FOR CHILD DEVELOPMENT
LA IMPORTANCIA DEL JUEGO PARA EL DESARROLLO INFANTIL

Valdirene Maria Mendes Bitencourt
 valdirene-indiaroba@hotmail.com

BITENCOURT, Valdirene Maria Mendes. A importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 20 – 28, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Júnior

RESUMO

O presente artigo trata sobre a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil. A expressão “lúdico” vem do latim “lundus”, que significa brincar. O lúdico surgiu com a finalidade de tratar sobre os conhecimentos de formas diferentes, favorecendo trabalhar com o divertimento, desenvolvendo, desta maneira, várias habilidades nas crianças, pois o lúdico é um recurso muito rico para trabalhar com situações concretas. Sua finalidade é despertar o prazer nas crianças através das brincadeiras, facilitando assim a aprendizagem das crianças. Souza (2015, p. 2), explica que o lúdico é uma linguagem importante e expressiva, capaz de possibilitar o conhecimento de si, do outro, da cultura e do mundo, sendo um espaço genuíno de aprendizagens significativas. Sobre as atividades lúdicas, Dohme (2003, p. 113) enfatiza que as atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores ético e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos e atitudes. Utilizar atividades lúdicas em sala de aula vai além do simples ato de brincar, se bem aplicadas, as atividades proporcionam a situação propícia para o desenvolvimento integral da criança.

Palavras chave: Lúdico. Desenvolvimento Infantil. Crianças. Atividades. Aprendizagem.

SUMMARY

This article deals with the importance of play for child development. The expression “ludic” comes from the Latin “lundus”, which means to play. Playfulness emerged with the purpose of dealing with knowledge in different ways, favoring working with fun, thus developing various skills in children, as playfulness is a very rich resource for working with concrete situations. Its purpose is to awaken pleasure in children through play, thus facilitating children's learning. Souza (2015, p.2), explains that play is an important and expressive language, capable of enabling knowledge of oneself, others, culture and the world, being a genuine space for meaningful learning. Regarding playful activities, Dohme (2003, p. 113) emphasizes that playful activities can place the student in different situations, where they research and experiment, making them aware of their abilities and limitations, exercising dialogue, leadership being requested the exercise of ethical values and many other challenges that will allow experiences capable of building knowledge and attitudes. Using playful activities in the classroom goes beyond the simple act of playing, if well applied, the activities provide the right situation for the child's integral development.

Keywords: Playful. Child development. Children. Activities. Learning.

RESUMEN

Este artículo trata sobre la importancia del juego para el desarrollo infantil. La expresión “lúdico” proviene del latín “lundus”, que significa jugar. La lúdica surgió con el propósito de abordar el conocimiento de diferentes maneras, favoreciendo el trabajo con diversión, desarrollando así diversas habilidades en los niños, ya que la lúdica es un recurso muy rico para trabajar con situaciones concretas. Su finalidad es despertar el placer en los niños a través del juego, facilitando así el aprendizaje de los niños.

Souza (2015, p.2), explica que el juego es un lenguaje importante y expresivo, capaz de posibilitar el conocimiento de uno mismo, de los demás, de la cultura y del mundo, siendo un espacio genuino de aprendizaje significativo. Respecto a las actividades lúdicas, Dohme (2003, p. 113) enfatiza que las actividades lúdicas pueden colocar al estudiante en diferentes situaciones, donde investiga y experimenta, haciéndolo consciente de sus habilidades y limitaciones, ejerciendo el diálogo, siendo solicitado el liderazgo el ejercicio de valores éticos. y muchos otros desafíos que permitirán experiencias capaces de construir conocimientos y actitudes. El uso de actividades lúdicas en el aula va más allá del simple hecho de jugar, si bien aplicadas, las actividades brindan la situación adecuada para el desarrollo integral del niño.

Palabras clave: Lúdico. Desarrollo infantil. Niños. Actividades. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

Conforme Friedmann (1992), quando as crianças participam de atividades lúdicas, demonstram o nível de desenvolvimento de seu estágio cognitivo, que se apresenta em quatro períodos diferentes: sensório- motor, pré-operatório, operatório concreto e o operatório formal. Nesta perspectiva, é de suma importância conhecer os estágios do desenvolvimento infantil, para que os jogos e brincadeiras sejam realizados visando o desenvolvimento integral das crianças.

“Todavia, conforme já salientamos esta consciência do fato de “só de faz de conta” no jogo não impede de modo algum que ele processe na maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra “só” da frase acima, [...], nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, a sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade (HUIZINGA, 2005, p. 10).

Considerando que existe seriedade na execução das atividades com jogos e brincadeiras, acredita-se que existirá uma contribuição considerável para o desenvolvimento do sujeito, que por sua vez compreenderá melhor o mundo em que está inserido.

Geralmente encontram-se na literatura várias referências a atividades lúdicas associadas a jogo, brinquedo e brincadeira, porém de acordo com pesquisadores da área, estes termos ainda não possuem uma conceituação homogênea.

Segundo Kishimoto (1994):

No Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo. Enfim, cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem. [...] Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (KISHIMOTO, 1994, p. 17).

Diante do exposto pode-se observar que o jogo, o brinquedo e a brincadeira, embora sejam diferentes entre si, estão interligados, e todos eles são considerados de natureza lúdica.

Sobre a classificação dos jogos deve-se considerar:

Jogo do exercício sensório-motor: é um jogo em que sua finalidade é o próprio prazer do funcionamento, constitui-se em repetição de gestos e movimentos simples como agitar os braços, caminhar, pular, ao descobrir suas funções, há um sentimento de felicidade. Jogos Simbólicos: Consiste em satisfazer o “eu” por meio de uma transformação do real em função dos desejos, ou seja, tem a função de assimilar a realidade, ela incorpora a seu mundo, objetos, pessoas ou acontecimentos significativos e os reproduz através de suas brincadeiras. Jogos de faz de conta que possibilita a criança sonhar e fantasiar revela angústias, conflitos e medos aliviando tensões e frustrações são importantes para que se trabalhe diferentes tipos de sentimentos e a forma de lidarmos com eles. Jogos de Regras: como o próprio nome diz o jogo de regras se caracteriza pela existência de uma série de leis impostas pelo grupo, sendo que quem descumprir será penalizado, é uma forte competição pelos participantes, geralmente jogado em parceria e um conjunto de obrigações o que o faz tornar-se social, são importantes para que a criança entenda que nem sempre levamos vantagens aprendendo assim a lidar com as emoções (PIAGET, 1978, p. 148).

De acordo com Piaget (1978), em cada fase da vida a criança utiliza lógicas diferentes para pensar, esse fato acontece em virtude das fases do desenvolvimento das crianças, sendo

que cada estágio prepara a criança para a etapa seguinte sem que ocorram interrupções. Sendo assim, entende-se que os jogos devem ser utilizados de forma adequada, respeitando cada fase do desenvolvimento infantil.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget demonstra que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento mental. A teoria enfatiza não somente a compreensão de como as crianças adquirem conhecimento, como também a própria natureza da inteligência.

Segundo Piaget e Inhelder (1976), existem quatro principais estágios do desenvolvimento da inteligência a serem abordados a seguir:

O 1º estágio é o sensório-motor (aproximadamente 0-2 anos). Neste estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebê começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. Este estágio é marcado pela construção prática das noções de objeto, espaço, causalidade e tempo. A vida psíquica do bebê se enriquece com a integração aos reflexos, dos hábitos e percepções. A percepção começa a assumir um papel determinante na forma de agir do bebê e por isso seu conhecimento está preso ao “aqui e agora”.

Neste estágio, as crianças aprendem sobre o mundo através dos sentidos e da manipulação dos objetos. A principal conquista deste estágio é a permanência do objeto, isto é, saber da existência de um objeto, mesmo que não seja possível vê-lo. Isso é possível, através da representação mental dos objetos.

O 2º estágio é a representação pré-operacional (aproximadamente 2-7 anos), também conhecido como inteligência simbólica, quando ocorre o aparecimento da função simbólica ou semiótica, através dela a criança passa a utilizar “significantes” para representar “significados”, constituindo evolução fundamental para a constituição do pensamento da criança. Durante esse estágio, são desenvolvidas a imaginação e a memória das crianças. Elas também conseguem entender a ideia de passado e futuro, interpretando as coisas simbolicamente. Como o pensamento, nessa fase, ainda é egocêntrico, a criança tem dificuldade em ver o ponto de vista dos outros.

O 3º estágio é o de operações concretas (aproximadamente 7-11 anos), em que a criança começa o processo de dedução a partir dos 7 anos, nesse estágio, a criança começa a pensar, alcançando a capacidade de operar mentalmente, sendo capaz de relacionar, classificar e seriar, através de materiais concretos.

Por fim, o 4º estágio é marcado pelas operações formais ou hipotético-dedutivas (aproximadamente 11-15 anos). É neste estágio que a criança é capaz de deduzir e levantar hipóteses sobre soluções para o problema, sendo capaz de pensar simultaneamente em diversas hipóteses. De acordo com Piaget (1976), a característica principal desta fase é a transformação dos esquemas cognitivos, que são operados concretamente em esquemas, tomando como base a realidade imaginada.

Conforme seu enfoque cognitivista, Piaget (1971), citado por Kamii (1991), faz uma análise dos benefícios do jogo para a vida mental da criança, destacando que o jogo:

(...) é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança (...) é verdade que na maioria das minhas publicações tenho lidado com vários aspectos do desenvolvimento cognitivo, particularmente com o desenvolvimento cognitivo, particularmente com o desenvolvimento da operatividade, mas acredito que nos meus primeiros trabalhos já enfatizei a importância das trocas interindividuais KAMII, 1991 p. 10).

Observando as atividades de seus filhos, Piaget (1971), analisa e faz esclarecimentos sobre a relação existente entre o jogo e o funcionamento intelectual. Fazendo a interpretação dos jogos, conforme o pensamento da criança, Piaget (1971), também distingue os seis critérios a seguir:

Dizer que o jogo encontra sua finalidade em si mesmo é um critério impreciso, considerando que todo jogo é “interessado”; afinal, o jogador se preocupa com o resultado de sua atividade.

O jogo constitui uma atividade espontânea, contrária à atividade do trabalho.

O jogo é uma atividade prazerosa, o prazer lúdico seria a expressão afetiva da adaptação do eu do indivíduo ao real, quando a criança se adapta à realidade do jogo, ela o demonstra por meio de expressão de prazer.

O jogo tem uma relativa falta de organização.

O jogo estabelece um comportamento livre de conflito: ou ignora os conflitos ou, se os encontra, é para libertar o eu por uma solução de compensação ou de liquidação, por exemplo, quando uma criança vive um medo, ela pode por meio do jogo, trabalhar internamente esse medo, compreendê-lo, mesmo que inconscientemente, e até superá-lo.

O jogo é uma atividade que envolve a motivação intensa.

Visando compreender a concepção de Piaget (1971) sobre jogo, se faz necessário analisar os conceitos de acomodação e de assimilação, presentes em todos os estágios do desenvolvimento.

Piaget (1971, p. 117) salienta que “quase todos os comportamentos (...) são suscetíveis de se converter em jogo, uma vez que se repetem por assimilação pura, isto é, por simples prazer funcional”.

Piaget distingue o jogo infantil em três tipos de estrutura que explica a organização proposta em seus estudos, descritas a seguir.

Os jogos de exercício caracterizam a primeira fase ou estágio que vai desde o nascimento até 1 ano e meio de idade, época que surge a linguagem. O esquema sensório-motor adquirido pelas crianças dá lugar aos jogos de exercício, cuja finalidade é o próprio prazer do funcionamento. Esses jogos caracterizam os estágios do desenvolvimento pré-verbal, superando amplamente os esquemas reflexos e prolongando quase todas as ações. A principal característica do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional.

Os jogos simbólicos caracterizam a fase ou estágio que vai desde o momento em que surge a linguagem. O símbolo é a representação de um objeto ausente que aparece durante o segundo ano de vida. Essa fase inicia por volta de 1 ano e meio de idade, até os 6-7 anos. É a fase em que a criança é capaz de diferenciar símbolo e a representação do seu significado.

Os jogos de regras caracterizam a fase ou estágio que vai dos 6 -7 anos em diante. É a fase em que a criança está preparada para participar de jogos de regras. De acordo com Piaget (1971), o jogo de regras são combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bolinha de gude, de bola) ou intelectuais (xadrez, cartas) com competição e cooperação entre indivíduos, regulamentados por um código transmitido de geração a geração ou por acordos momentâneos.

Estes jogos podem ter origem em costumes adultos que caíram em desuso, jogos de exercícios sensório-motores que se tornam coletivos e os jogos simbólicos que passaram a ser coletivos esvaziando-se de seu simbolismo.

A visão de Vygotsky (1984) e seus discípulos sobre o brincar são muito importantes e ampliam as contribuições de Piaget.

Sobre a importância das interações sociais, Vygotsky (1984), reage ao que considera ser a “terrível intelectualização do jogo”, onde as crianças ainda não podem escrever as palavras no papel, porém as representam pelas ações. Ele defende que as necessidades das crianças devem ser consideradas.

Vygotsky (1984) apresentou três níveis no desenvolvimento infantil: o nível real, o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento proximal.

O nível de desenvolvimento real faz referência à aprendizagem que o indivíduo já possui. Neste nível as funções psicológicas se encontram bem estabelecidas.

No nível de desenvolvimento potencial, o indivíduo só é capaz de aprender com a ajuda de outros. Sendo assim, é papel do professor orientar e acompanhar o processo de aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal é o percurso que o indivíduo fará para desenvolver as funções que ainda estão em processo e que futuramente serão consolidadas, passando a ser nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico que se transforma constantemente, ou seja, a ação que no momento a criança só é capaz de fazer com a ajuda dos adultos, depois conseguirá fazer sozinha. Segundo Vygotsky (1979) o uso de jogos e brincadeiras é essencial para o desenvolvimento pleno da criança.

Todos nós conhecemos o grande papel que nos jogos da criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco do que as crianças viram e escutam dos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança (VYGOTSKY, 1979, p. 12).

Outra característica acentuada por Vygotsky (1979) é a natureza das regras do jogo. Ele afirma que não existe atividade lúdica sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. Essas regras não precisam ser explicitadas, como é o caso das brincadeiras. O que na vida real passa despercebido pelas crianças torna-se uma regra de comportamento no ato de brincar.

A atividade lúdica é decisiva no desenvolvimento das crianças porque as liberta de situações difíceis, pois é através das brincadeiras que elas se propõem a enfrentar desafios, levantando hipóteses, com o objetivo de compreender os problemas que são apresentados no meio em que estão inseridas.

A atividade lúdica também liberta as crianças de ações que devem ser completadas, não pela ação por si mesma, mas pelo significado que ela carrega.

Segundo Wallon (1979), o meio social é o fator mais importante para a formação da personalidade da criança. A personalidade humana passa por um processo de construção progressiva, onde é realizada a integração de duas funções principais: a afetividade e a inteligência. A afetividade tem o papel fundamental para o desenvolvimento da pessoa e é através dela que o aluno demonstra seus desejos e suas experiências. Entretanto a inteligência depende essencialmente de como cada indivíduo estabelece a relação com o meio em que está

inserido e de como se apropria de informações que lhe permitam uma participação efetiva na realidade circundante.

Para Wallon (1979), infância quer dizer lúdico, sabendo que toda atividade voluntária é considerada lúdica para a criança, já a atividade imposta deixa de ser lúdica e passa a ser trabalho ou ensino. Wallon (1979), classifica os jogos infantis em quatro categorias descritas a seguir:

Jogos funcionais: Caracterizados pela realização de movimentos simples de exploração do corpo através dos sentidos. A criança sentirá prazer em realizar funções através da exploração dos objetos, o movimento do seu corpo classificado como “a lei de efeito”.

Jogos de ficção: Enfatizam a situação imaginária, o “faz de conta”, onde a criança assume papéis no seu contexto social.

Jogos de aquisição: Caracterizados pelo empenho do bebê para compreender, entender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias. Essa atividade está relacionada com a capacidade de olhar, escutar e realizar esforços que contribuam para a compreensão.

Jogos de fabricação: São consequências do jogo de ficção, podendo ser confundido com o mesmo. É quando a criança cria, improvisa um brinquedo, transformando a matéria real em fictícia.

Os jogos são muito importantes visto que a criança confirma as mais diversas experiências vivenciadas, tais como: memorização, enumeração, socialização, articulação sensoriais, dentre outras. Ainda com base nas contribuições de Wallon (1979), os jogos para criança tem papel de progressão funcional, visto que para o adulto tem papel de regressão.

“No mundo lúdico a criança encontra equilíbrio entre o real e o imaginário, alimenta sua vida interior, descobre o mundo e torna-se operativa” (SANTOS, 1997, p. 56).

De acordo com Piaget (1988, p. 81): “Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar ideias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominados” (PIAGET, 1988, p.81).

Para Friedmann (2012), o brincar já existia na vida dos seres humanos bem antes das primeiras pesquisas sobre o assunto, diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem a utilização de brinquedos e/ou outros objetos. Brincar é fantasiar e a criança expressa através da brincadeira às impressões e sentimentos que vivencia e os conhecimentos que, conseqüentemente, aprende.

O brinquedo define o objeto de brincar e tem em cada momento da vida da criança, uma função, um significado diferente, único e especial. A brincadeira, além de desenvolver uma variedade de atividades lúdicas, também assume papel importante no processo de aprendizagem infantil.

De modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence. Acredito que negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança (MARCELLINO, 2002, p. 57).

O autor faz uma análise sobre a forma que as famílias estão educando as crianças, existe uma tendência muito forte por parte dos pais de construir sonhos e buscar esta realização pessoal nas crianças. Desta forma, a criança desde cedo se encontra na obrigação de vivenciar a cultura

do adulto, deixando de lado a vivência infantil. Na verdade o processo deveria ser contrário, as experiências lúdicas devem ser vivenciadas plenamente pelas crianças.

A ludicidade é considerada uma atividade em que as crianças se entregam totalmente, pois envolve o corpo e a mente.

Tenho a tendência em definir a atividade lúdica como aquela que propicia a "plenitude da experiência". Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. A experiência pessoal de cada um de nós pode ser um bom exemplo de como ela pode ser plena quando a vivenciamos com ludicidade. É mais fácil compreender isso, em nossa experiência, quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida (LUCKESI, 2005, p. 27).

Diante do exposto, compreende-se que o envolvimento dos sujeitos nas atividades lúdicas é que irá proporcionar a "plenitude da experiência", essa vivência de forma divertida, ou não, proporcionará a vivência dos atos, considerando a existência da essência de cada um, possibilitando, conseqüentemente, a abertura para a vida.

O brincar proporciona a aquisição de novos conhecimentos, desenvolve habilidades de forma natural e agradável. Ele é uma das necessidades básicas da criança, é essencial para um bom desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo (MALUF, 2003, p. 9).

As brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação infantil. Na escola, esse tipo de atividade deverá fazer parte da rotina da criança, pois de forma natural e agradável torna-se mais fácil assimilar os conteúdos propostos durante as aulas.

Através das brincadeiras as crianças também expressam seus sentimentos e desejos, com base neste contexto, o professor de educação infantil exerce um papel muito importante, pois se faz necessário adotar as estratégias e selecionar os recursos que melhor auxiliem no desenvolvimento das atividades, valorizando a participação das crianças na sua totalidade, bem como a sensibilidade para respeitar as limitações que por ventura sejam identificadas durante o desenvolvimento das atividades.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA 1995, p. 41).

Diante do exposto se torna necessário destacar que a escola deve considerar a vivência das crianças, suas necessidades individuais, para que assim a criança possa ser envolvida no processo educacional e possa, também, desenvolver suas habilidades através das mais diversas atividades lúdicas.

Além dos jogos e das brincadeiras, se faz necessário enfatizar que a música também é uma atividade lúdica muito importante para o desenvolvimento da criança, sendo assim, se faz necessário utilizá-las nas atividades pedagógicas realizadas na educação infantil. O professor

deverá estar preparado para explorar, de forma abrangente, as atividades lúdicas inserindo a música no contexto educacional.

De acordo com Chiarelli e Barreto (2005), a música faz:

[...] a abertura de canais sensoriais, possibilitando a expressão de emoções, bem como contribui para a formação integral do sujeito. A música deve fazer parte do cotidiano da escola, os alunos deverão ser motivados a apreciar e reconhecer a música também como arte e bem cultural (CHIARELLI e BARRETO, 2005, p. 6).

Se a música for utilizada como recurso pedagógico e de forma adequada contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e afetivo das crianças de educação infantil. Através da música, o professor poderá introduzir informações sobre o conteúdo, e de forma lúdica, os alunos irão assimilar com mais facilidade e leveza as informações propostas pelo educador. Os sons estão presentes na vida do ser humano desde a gestação até a vida adulta, por essa razão a música exerce uma grande influência nas vidas das pessoas.

Muitas vezes, mesmo já adultos, nossas melhores lembranças de situação de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas memórias musicais. Já presenciamos vivências em grupos de professores que, a princípio, não apresentavam memória de sua primeira infância. Ao ouvirem certos acalantos, contudo, emocionaram-se e passaram a relatar situações acontecidas há muito tempo, depois confirmadas por suas mães (NOGUEIRA, 2003, p. 60).

A música desperta várias lembranças e sensações nos sujeitos, e desta maneira torna-se uma grande aliada dos educadores se for utilizada como atividade pedagógica. Na educação infantil a música pode ser utilizada como motivadora da criatividade das crianças, promovendo também a interação entre elas.

Se faz necessário enfatizar que as atividades lúdicas, devem ser utilizadas no ambiente escolar, respeitando as fases de desenvolvimento das crianças, pois desta forma ocorrerá a aprendizagem de forma lúdica e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As brincadeiras são muito importantes para o desenvolvimento de competências e habilidades na educação infantil. Na escola, esse tipo de atividade deverá fazer parte da rotina da criança, pois de forma natural e agradável torna-se mais fácil assimilar os conteúdos propostos durante as aulas.

Através das brincadeiras as crianças também expressam seus sentimentos e desejos, sendo assim o professor de educação infantil exerce um papel muito importante, pois se faz necessário adotar as estratégias e selecionar os recursos que melhor auxiliem no desenvolvimento das atividades, valorizando a participação das crianças na sua totalidade, bem como a sensibilidade para respeitar as limitações que por ventura sejam identificadas durante o desenvolvimento das atividades.

Utilizar atividades lúdicas em sala de aula vai além do simples ato de brincar, se bem aplicadas, as atividades proporcionam a situação propícia para o desenvolvimento integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- CHIARELLI, L. K. M. e BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Recreart*, Santiago de Compostela, jun. 2005. Disponível em: http://www.musicaeadoracao.com.br/tecnicos/musicalizacao/importancia_educacao.htm.//Acesso em 17 de abril de 2020.
- DOHME, V. Atividades Lúdicas na Educação: O caminho de tijolos amarelo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- FRIEDMANN, A. et al. O direito de Brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.
- FRIEDMANN, A. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: O jogo como elemento de cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 5. ed. São Paulo: Perspectivas, 2005.
- KAMII, C. Jogos em grupo na Educação Infantil: Implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Artemed, 1991.
- LUCKESI, C. C. Avaliação da Aprendizagem Escolar. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 1994.
- MALUF, A. C. M. Brincar prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MARCELLINO, N. C. Pedagogia da animação. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003.
- PIAGET, J. A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zandar, 1978.
- PIAGET, J. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1988.
- SANTOS, S. M. P. O Lúdico na Formação do Educador. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- SOUZA, E. C. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-ludico-na-educacao-infantil.htm>, acesso em 23 de abril de 2020.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, H. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes, 1979.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL
THE TRAJECTORY OF EARLY EARLY EDUCATION IN BRAZIL
LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN BRASIL

Valdirene Maria Mendes Bitencourt
 valdirene-indiaroba@hotmail.com

BITENCOURT, Valdirene Maria Mendes. **A trajetória da educação infantil no brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 29 – 35, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.
Orientador: Prof. Dr. José Carlos Guimarães Júnior

RESUMO

O presente artigo trata sobre A Trajetória da Educação Infantil no Brasil e tem como objetivo fazer uma abordagem sobre os avanços e desafios da referida modalidade no cenário nacional. O Ensino Infantil, tem como finalidade promover ações que possibilitem a aprendizagem das crianças, considerando o meio em que elas estão inseridas (art. 29. LDB, 1996). Diante desta afirmativa, compreende-se que a escola exerce papel fundamental na formação das crianças, porém somente em parceria com a família conseguirá possibilitar que as crianças se desenvolvam de forma integral, considerando que a aprendizagem pode ser prejudicada por problemas existentes no processo didático ou através de uma situação adversa, presente no meio social, onde elas estão inseridas. Silva (2019), pontuou que foi na Constituição Brasileira em 1988, que o Ensino para crianças de creche e pré-escola, foi reconhecido como um direito, sendo assim, considerou que este foi um grande avanço educacional, não só pela obrigatoriedade do Estado, mas também pela concepção pedagógica e ideológica de reconhecê-las como sujeitos de direitos.

Palavras chave: Educação Infantil. Direitos. Crianças. Escola. Aprendizagem.

SUMMARY

This article deals with The Trajectory of Early Childhood Education in Brazil and aims to provide an approach to the advances and challenges of this modality on the national scene. Early Childhood Education aims to promote actions that enable children to learn, considering the environment in which they are inserted (art. 29. LDB, 1996). Given this statement, it is understood that the school plays a fundamental role in the education of children, but only in partnership with the family will it be able to enable children to develop fully, considering that learning can be hampered by problems existing in the didactic process or through an adverse situation, present in the social environment, where they are inserted. Silva (2019), pointed out that it was in the Brazilian Constitution in 1988, that Education for daycare and preschool children was recognized as a right, therefore, he considered that this was a great educational advance, not only due to the State's obligation, but also due to the pedagogical and ideological conception of recognizing them as subjects of rights.

Keywords: Early Childhood Education. Rights. Children. School. Learning.

RESUMEN

Este artículo aborda La Trayectoria de la Educación Infantil en Brasil y tiene como objetivo brindar un acercamiento a los avances y desafíos de esta modalidad en el escenario nacional. La Educación Infantil tiene como objetivo promover acciones que permitan a los niños aprender, considerando el entorno en el que se insertan (art. 29. LDB, 1996). Ante esta afirmación, se entiende que la escuela juega un papel fundamental en la educación de los niños, pero sólo en colaboración con la familia podrá permitir que los niños se desarrollen plenamente, considerando que el aprendizaje puede verse obstaculizado por problemas existentes en el sistema didáctico. proceso o a través de una situación adversa, presente en el entorno social donde se inserta. Silva (2019), señaló que fue en la Constitución brasileña de 1988, que se reconoció como un derecho la Educación para niños de guardería y preescolar, por lo que consideró que ese era un gran avance educativo, no solo por obligación del Estado, pero también por la concepción pedagógica e ideológica de reconocerlos como sujetos de derechos.

Palabras clave: Educación Infantil. Derechos. Niños. Escuela. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

O Ensino Infantil, tem como finalidade promover ações que possibilitem a aprendizagem das crianças, considerando o meio em que elas estão inseridas (art. 29. BRASIL, 1996).

Diante desta afirmativa, compreende-se que a escola exerce papel fundamental na formação das crianças, porém somente em parceria com a família conseguirá possibilitar que as crianças se desenvolvam de forma integral, considerando que a aprendizagem pode ser prejudicada por problemas existentes no processo didático ou através de uma situação adversa, presente no meio social onde elas estão inseridas. Silva (2019), pontuou que foi na Constituição Brasileira em 1988, que o Ensino para crianças de creche e pré-escola, foi reconhecido como um direito, sendo assim, considerou que este foi um grande avanço educacional, não só pela obrigatoriedade do Estado, mas também pela concepção pedagógica e ideológica de reconhecê-las como sujeitos de direitos.

Conforme Friedmann (1996):

A escola é um elemento de transformação da sociedade; sua função é contribuir, junto com outras instâncias da vida social, para que essas transformações se efetivem. Nesse sentido, o trabalho da escola deve considerar as crianças como seres sociais (...). A educação deve instrumentalizar as crianças visando tornar possível a construção de sua autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação (FRIEDMANN, 1996, p. 54).

A educação deveria ter o objetivo precípuo de promover a formação de cidadãos socialmente capazes de posicionar-se no mundo de forma crítica e criativa para atuar como agente transformador da sociedade em que está inserido, considerando os seus valores afetivos, sociais e morais.

Saltini (1997), refere-se sobre a manutenção da serenidade por parte da professora e da criança. Como explica o autor, a serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, contribuirá para a paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controle e a instabilidade de humor, irá propiciar a criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao autoconhecimento, tanto do professor, como da criança Saltini (1997 p. 91).

Considerando, estudos realizados por Saltini (1997, p. 90), é necessário:

[...]encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto cotidiano). Manter-se atento à série de descobertas feitas pelas crianças, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspectos quantitativos e cognitivos respeitando-se a maturidade de seu pensamento e a individualidade [...] (SALTINI, 1997, p. 90).

Visando o bom desempenho da criança, se faz necessário estimulá-la, através de atividades lúdicas que possibilitem o seu desenvolvimento, considerando cada faixa etária.

Meier (2012), cita o estímulo como um dos principais meios de desenvolver a inteligência com base em estudos da heurística, inteligência, psicologia cognitiva, neuropsicologia da aprendizagem e outras fontes teóricas. O autor afirma que quanto mais estímulo, melhor será o desenvolvimento da criança. No entanto, é necessário considerar quatro aspectos ligados aos estímulos: intensidade, quantidade, qualidade e diversidade.

No que tange a intensidade, Meier (2012), enfatiza que se o estímulo é fraco, pouco efeito tem. Para melhorar a intensidade, existem dois caminhos: aumentar a força dos estímulos (o que, às vezes, não é mais possível, como aumentar o volume da voz) ou aumentar a capacidade de recepção do estímulo, ou seja, ensinar a criança a prestar mais atenção, concentrar-se e perceber detalhes.

Segundo Meier (2012), no que se refere à quantidade, esta deve ser adequada. Excesso de estímulos visuais, por exemplo, pode fazer a criança olhar tudo como se fosse uma coisa só e não deter ao que é relevante. Um livro com excesso de figuras e frases em diversas fontes e cores, sobrepondo-se umas às outras, faz com que a criança não se beneficie do impacto que a imaginação causaria a partir de uma frase específica, importante para o entendimento do conteúdo.

Conforme Meier (2012), ficar o dia todo exposto aos estímulos provenientes de um aparelho de TV não ajuda na construção de novas sinapses. E isso não se deve unicamente ao fato de a programação ser, muitas vezes, de má qualidade, mas à falta de variação dos estímulos e não há interação com a criança. Assim, pelo baixíssimo grau de interatividade e pela absoluta incapacidade de provocação do pensamento abstrato, mais complexo, os programas televisivos, em geral, não atendem ao quesito qualidade no que se refere aos estímulos.

Ainda conforme Meier (2012), ao se tratar de diversidade, o aluno tem diferentes estilos de aprendizagem, portanto, o professor deve mudar a fonte de estímulos, assim pode-se citar: dramatização, vídeos, atividades lúdicas, desenhos, aulas tradicionais, dentre outros. Dessa forma, aquilo que ele está aprendendo utiliza três fontes de estímulos diferentes: sonoros, visuais e motores. Vale ressaltar que existem vários programas de televisão que estimulam as crianças de maneira positiva, pois através deles estimula-se a pesquisa, o questionamento, a fala, e a gesticulação. Essa interação pode auxiliar crianças pequenas no desenvolvimento da coordenação motora, da oralidade e até mesmo da escrita. Sendo assim, se o programa selecionado proporcionar a interatividade, a criança poderá responder bem aos estímulos apresentados no programa e através dessa interação ocorrerá aprendizagem.

O educador possui papel fundamental no processo de aprendizagem das crianças. No decorrer das brincadeiras espontâneas, o educador precisa se colocar na posição de observador e respeitar a ressignificação que elas dão às regras das brincadeiras, essa ação é fundamental para conhecer as realidades de cada grupo.

Para Friedmann (2012, p. 44):

As crianças são seres integrais, embora algumas escolas não as considerem dessa forma, uma vez que as atividades propostas são estruturadas de modo compartimentado: uma hora para trabalhar a coordenação motora, outra para as expressões plásticas, outra para o corpo, outra para desenvolver o raciocínio, outra

para a linguagem, outra para brincar sob a orientação do educador, outra para a brincadeira não direcionada e assim por diante [...] (FRIEDMANN, 2012, p. 44).

A execução das atividades de forma fragmentada, não contribui para a formação da personalidade infantil na sua integralidade, pois dificilmente, atenderá as necessidades por elas apresentadas, considerando que é necessário que haja uma interação entre o senso moral, o ambiente físico e o ambiente social.

A proposta pedagógica das escolas de Ensino Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2010, p. 18).

A prioridade da educação é proporcionar para todas as crianças um desenvolvimento integral e dinâmico, portanto é de suma importância que os conteúdos propostos, correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, visando contribuir para a formação de cidadãos críticos, criativos e capazes de se posicionarem com autonomia no ambiente em que estão inseridos.

Resultados de estudos e pesquisas desenvolvidos nos mais distintos países, entre eles o Brasil, há muito vêm atestando a importância da educação das crianças, tanto para os processos de escolarização que se sucedem como para a formação dos indivíduos em uma perspectiva mais global. A difusão e a aceitação desses resultados certamente influenciaram para que a educação infantil na última década tenha se tornado alvo de ações governamentais significativas na sociedade brasileira e tenha sido projetada como prioridade no âmbito do PNE. Não por acaso, constitui-se na primeira meta a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação de vagas em creches, visando ao atendimento de 50% das crianças de até três anos até o fim da sua vigência (PNE, 2014/2024, p. 16).

Sabe-se que este será um grande desafio para o Brasil, especialmente para os municípios brasileiros, que elaboraram os seus Planos Municipais de Educação com vigência para 10 anos e legalmente possuem a responsabilidade de ofertar a educação infantil para todas as crianças, dando condições de acesso e permanência, visando dar atendimento integral às crianças, e, conseqüentemente, proporcionar uma educação pública e de qualidade.

Nesta perspectiva, enfatiza-se que a família e a escola possuem papel fundamental neste grande desafio de educar de forma dinâmica e significativa, utilizando também as atividades lúdicas com a finalidade de formar integralmente as crianças brasileiras.

O professor é responsável por organizar o espaço e estimular as crianças, propondo brincadeiras e facilitando o acesso aos brinquedos, mobiliário e os demais recursos disponíveis no ambiente escolar.

O professor da Educação Infantil, ao longo dos anos vem atendendo diferentes demandas no tocante a sua atuação. As exigências são decorrentes das leis que determinam e regulamentam o atendimento à educação infantil, bem como com base em transformações históricas no meio social.

As tendências pedagógicas do trabalho na educação infantil, que são identificadas como romântica, cognitiva e crítica, foram criadas em épocas diferentes e por sua vez influenciaram a formação dos profissionais atuantes na área. As tendências são organizadas tomando como base as concepções de criança, professor e educação escolar de cada estudioso e de suas respectivas épocas, que por sua vez foram sistematizadas e denominadas a partir dos estudos

desenvolvidos pelos pesquisadores contemporâneos. A tendência pedagógica romântica foi originada no século XVIII, sendo identificada com o próprio surgimento das pré-escolas. (FORMOSINHO et al., 1998).

De acordo com Angotti (1994), a tendência romântica traça o perfil adequado de uma educadora froebeliana, que deve ser o de alicerce, base do trabalho escolar, devendo a professora ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelas crianças, protetora, preparadora e organizadora do ambiente, observadora do desenvolvimento dos seus alunos, ter destreza manual e “ser mulher, ativa, culta, paciente, sincera, humana, criativa, estudiosa e crente no criador”.

A tendência pedagógica cognitiva enfatiza o aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil. É na pré-escola que as crianças se tornarão inteligentes. Esta tendência fundamenta-se principalmente nas ideias de Piaget (1976), e de seus discípulos, tendo como pressuposto básico o interacionismo, cujo principal objetivo consiste na formação de sujeitos, ativos e autônomos.

Segundo Mazzilli (1999) a tendência pedagógica crítica tem como princípio básico favorecer a formação de crianças e adultos interessados e com capacidade de colaborar para a transformação da sociedade. Esta tendência identifica-se com uma educação para a cidadania, ou seja, contribui para a inserção crítica e criativa dos indivíduos na sociedade.

A tendência pedagógica crítica prioriza os fatores sociais e culturais, considerando-os assim, os mais importantes para o processo educativo.

A formação de professores da educação infantil é um tema que vem sendo bastante discutido na atualidade. No Brasil, dentre outros estudiosos, destacam-se no assunto: Kramer (1993), Rosemberg (1994), Oliveira (1995) e Campos (1993).

De acordo com Kramer (1993), a teoria e prática são indissociáveis e o fazer pedagógico é dinâmico. Na educação infantil é preciso que os envolvidos garantam as condições necessárias para a concretização de sua prática. É necessário oferecer oportunidades aos professores para que eles adquiram mais conhecimentos, bem como verificar a utilização desses conhecimentos na prática diária do professor.

O professor possui papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, quanto maior e mais diversificada for a sua história profissional, maiores serão as possibilidades de desempenhar uma prática significativa e eficaz.

Negrine (1997), apresenta três pilares que sustentariam uma formação profissional promissora. A formação teórica, a prática e a pessoal, visto que estes tipos de formações não são priorizados nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, todavia experiências demonstraram a importância dessas formações, pois alguns educadores afirmam que a ludicidade vem sendo a alavanca da educação para o terceiro milênio.

Para falar sobre qualidade de ensino, é importante refletir sobre a formação e a prática pedagógica dos educadores, pois estes exercem papel essencial no processo de ensino-aprendizagem. Os professores devem ser motivados a buscar cada vez mais informações em suas áreas de atuação, através dos cursos de formação que estão disponíveis em várias instituições de ensino superior, bem como participar de cursos de formação continuada, para atuar de forma eficaz em sala de aula, portanto, se faz necessária a existência de políticas educacionais que atendam às necessidades apresentadas pelos educadores, para que estes possam se apropriar de informações que fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem.

(...) é preciso, portanto, conforme explicitado na Política, que formas regulares de formação e especialização, bem como mecanismos de atualização dos profissionais sejam asseguradas e que esta formação seja orientada pelos pressupostos e diretrizes expressas na Política de Educação Infantil (BARRETO, 1994, p. 13).

O Plano Nacional de Educação (2014-2024), visa dentre outras políticas, assegurar a formação e especialização dos educadores, esta ação é de suma importância e deverá contemplar também a valorização destes profissionais bem como garantir a participação destes em cursos de atualização através das formações continuadas.

Desta forma, acredita-se que estes educadores estariam aptos a contribuir para que a educação básica seja de qualidade.

No entanto, para atendermos as solicitações previstas na legislação, bem como as dos movimentos sociais que lutam em defesa de uma educação infantil de qualidade, é urgente a presença de um profissional qualificado para a educação infantil. Isto é, para que se cumpra a lei não cabe mais a ideia de que para trabalhar com criança pequena serve o “profissional menor”, exigindo-se muitas vezes dos candidatos à Educador Infantil, geralmente mulheres, apenas a sua experiência de cuidado dos próprios filhos, irmãos mais novos, filhos da vizinha (MORENO, 2002, p. 2).

Sobre a atuação dos profissionais da educação infantil destaca-se que é de suma importância que estes profissionais sejam qualificados, conforme determina a legislação vigente. É inadmissível que nos dias atuais, uma pessoa, simplesmente por ter experiência com crianças, atue nas classes de educação infantil, pois tal ação implica em prejuízos para o processo de formação e desenvolvimento infantil.

Considerando que a legislação deu um passo significativo no que diz respeito às políticas públicas voltadas para a infância e para o direito da criança em receber uma educação de qualidade desde o nascimento, do ponto de vista prático, ainda convivemos com a difícil realidade de muitas instituições, cujas profissionais não apresentam formação adequada para lidar com a criança pequena (PASCHOAL; AQUINO, 2007, p. 192).

Para atuar em classes de educação infantil, dentre outras habilidades, se faz necessário que o profissional conheça e respeite as fases de desenvolvimento das crianças, que estejam preparados para selecionar os recursos pedagógicos adequados para cada fase, bem como que sejam capazes de reconhecer a importância de trabalhar considerando que a criança é um ser integral e em desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Brasileira de 1988, foi um marco na trajetória da Educação Infantil no cenário nacional, considerando que o direito da criança à educação foi legalmente instituído. Entretanto, o histórico da educação brasileira sinaliza que a situação não foi tratada com a seriedade necessária, pois os educadores das classes de creche e pré-escola não possuíam formação em nível superior.

Vale ressaltar que no Brasil, o trabalho realizado com as crianças, diferencia-se um do outro, pois se faz necessário considerar o meio em que elas estão inseridas, o método pedagógico adotado pelos estabelecimentos de ensino, bem como as concepções pedagógicas dos professores que atuam na referida modalidade.

Sobre a atuação dos profissionais na Educação Infantil, destaca-se que é de suma importância que todos sejam qualificados, conforme determina a legislação vigente. Desta forma, acredita-se que os referidos educadores se apropriarão dos conhecimentos necessários para elaborar propostas pedagógicas aplicáveis, visando garantir a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, A. Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? In: _____, Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, p.011-015, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 86 p. 2014.
- FORMOSINHO, et. al. Modelos Curriculares para a Educação da Infância. 2 ed. LDA Portugal: Porto Editora, 1998.
- FRIEDMANN, A. et al. O direito de Brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.
- FRIEDMANN, A. Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.
- FRIEDMANN, A. O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão. São Paulo: Moderna, 2012.
- KRAMER, S. Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 1993.
- MAZZILLI, S. Educação Infantil: da Constituição ao Plano Nacional de Educação. Palestra Proferida a convite da OMEP. Novembro/1999.
- MEIER, M.; BUDEL, G. C. Mediação da aprendizagem. Curitiba: IBPEX, 2012.
- MORENO, G. L. Professor de Educação Infantil: identidade, formação e perspectivas. I Encontro de Educação Infantil, Londrina, 2002.
- NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, S. M. P. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- PASCHOAL, J. D.; AQUINO, O. R. Reconstruindo caminhos e processos relacionados à formação de professores para a Educação Infantil. In. PASCHOAL, J. D. (Org.). Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Londrina: Humanidades, 2007.
- SALTINI, C. J. P. Afetividade & inteligência. Rio de Janeiro: DPA, 1997.
- SILVA, J. R. Ludicidade, a importância do tema para educação infantil a partir do discurso dos docentes de Piancó – Paraíba. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 01, Vol. 03, pp. 52-69. Janeiro de 2019.

DOCÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS
TEACHING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: PEDAGOGICAL PRACTICES AND CHALLENGES FACED BY PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN SCHOOLS
LA ENSEÑANZA EN EL ÁMBITO ESCOLAR: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DESAFÍOS QUE ENFRENTAN LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS

Renato Silvestre Alves
renatoalves06@yahoo.com.br

ALVES, Renato Silvestre. **Docência no ambiente escolar: práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos professores de educação física nas escolas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 36 – 41, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: José Ricardo Martins Machado

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados, como a necessidade de integração de alunos com diferentes habilidades e interesses. Ser professor de Educação Física não é fácil. Tem que lidar com alunos de todos os tipos, ajudar na escola a ter bons resultados e muitas vezes nem tem o material necessário. Mas com jeito novo de ensinar, dá para fazer a diferença. O importante é fazer todo mundo se sentir parte da aula e mostrar que se exercitar é bom pra crescer saudável e feliz. Assim, os professores estão preparando os jovens para um futuro melhor.

Além disso, foi possível identificar que as práticas pedagógicas têm um papel fundamental no desenvolvimento das práxis educacionais.

Palavras-chave: Docência. Educação física. Desafios. Ensinar. Futuro.

SUMMARY

This article aimed to analyze the challenges faced, such as the need to integrate students with different skills and interests. Being a Physical Education teacher is not easy. You have to deal with students of all types, help the school achieve good results and often don't even have the necessary materials. But with a new way of teaching, you can make a difference. The important thing is to make everyone feel part of the class and show that exercising is good for growing up healthy and happy. In this way, teachers are preparing young people for a better future.

Furthermore, it was possible to identify that pedagogical practices play a fundamental role in the development of educational praxis.

Keywords: Teaching. Physical education. Challenges. Teaching. Future.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo analizar los desafíos enfrentados, como la necesidad de integrar estudiantes con diferentes habilidades e intereses. Ser profesor de Educación Física no es fácil. Tienes que tratar con alumnos de todo tipo, ayudar a la escuela a conseguir buenos resultados y muchas veces ni siquiera tienes los materiales necesarios. Pero con una nueva forma de enseñar, puedes marcar la diferencia. Lo importante es hacer que todos se sientan parte de la clase y demostrar que hacer ejercicio es bueno para crecer sanos y felices. De esta manera, los docentes preparan a los jóvenes para un futuro mejor.

Además, se pudo identificar que las prácticas pedagógicas juegan un papel fundamental en el desarrollo de la praxis educativa.

Palabras clave: Docencia. Educación física. Retos. Docencia. Futuro.

INTRODUÇÃO

A docência no ambiente escolar é um tema de grande relevância, especialmente quando se trata da disciplina de Educação Física. Ensinar Educação Física é uma missão de vida e vai muito além de só fazer exercícios. Os professores têm um papel fundamental, porque ajudam os alunos a crescerem de forma integral, cuidando do corpo, da mente e de como se relacionam com os outros. Porém, não é fácil. O trabalho acaba sendo realizado sem os recursos necessários, atendendo a todo tipo de aluno e ainda tentando mostrar, que isso tudo, faz diferença na nota final que compõe o currículo escolar. É um desafio e tanto, mas é assim que os professores fazem a diferença na vida dos estudantes.

A disciplina ajuda os alunos a crescerem em todos os sentidos, como pessoas que sabem se relacionar e entender seus sentimentos. Os professores dessa área são vitais porque ensinam que ser saudável e ativo faz parte de uma vida boa, tanto pessoal, quanto social. A Educação Física, como área do conhecimento, influencia diretamente na transformação e formação do indivíduo [Costa, Fábio Soares da (Org.), 2021, p. 13].

Este estudo quer entender como os professores de Educação Física podem ministrar aulas mais efetivas e integrais, mesmo com dificuldades. Neste artigo, vamos olhar de perto as maneiras diferentes de ensinar para ver o que funciona. O plano é ajudar a Educação Física a ser ainda mais importante na escola e valorizar o trabalho dos professores.

DESENVOLVIMENTO

DESAFIOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – DESVENDANDO ALGUNS PONTOS CHAVES

Professores de Educação Física têm um papel crucial na vida escolar, porém, enfrentam algumas barreiras, como não ter o lugar adequado para suas práticas pedagógicas ou os equipamentos necessários para fazer as aulas como gostariam e planejaram. Eles têm que ser criativos para fazer com que todos os alunos, que são bem diferentes entre si, participem e se divirtam. Além disso, precisam mostrar que as aulas ajudam na escola também. Mas, eles são experts em fazer as aulas serem mais que só exercícios, incentivando a turma a se mexer e viver de forma mais saudável. A busca por jeitos novos e divertidos para ensinar é uma sina dos profissionais.

Enfim, a Educação Física orientada para a abertura e ampliação de campos existenciais dos alunos a partir do ensino dos esportes só pode acontecer se este passar por uma “Transformação didático-pedagógica” (Kunz, 2020, p. 19).

É por isso que é tão importante dar valor e apoiar o trabalho dos professores de Educação Física. Eles estão fazendo a diferença para um futuro mais saudável para todos.

Podemos listar alguns dos principais possíveis desafios e possíveis soluções.

DESAFIOS DO PROFESSOR INICIANTE

Ser professor de Educação Física no começo é bastante desafiador. As escolas muitas vezes não têm os espaços ou os equipamentos que ajudam a fazer aulas engajadoras. Isso faz

com que os professores novatos tenham que se virar para criar atividades que funcionem para todo mundo. E não é só isso: cada aluno é diferente, tem o que gosta e o que sabe fazer.

Então, o professor tem que pensar em maneiras de ensinar que sejam boas para todos. Isso pode ser um desafio grande quando se está começando na carreira do magistério. Mas, é esse esforço, se visto e canalizado de forma positiva, pode promover o aprendizado e crescimento de novos professores. Eles vão ficando cada vez melhores em ajudar os alunos a se movimentarem e a curtirem as aulas, mesmo com pouca coisa.

Muitas escolas não têm a estrutura certa, como quadras ou equipamentos, o que incide diretamente na qualidade de atividades específicas: cada aluno tem interesses variados e distintos.

Além disso, há cobrança para mostrar resultado, que as aulas de Educação Física são importantes para o aprendizado dos alunos, mesmo que algumas pessoas não vejam tanta importância assim. Mas é aí que entra a parte legal do trabalho: mostrar que se mexer faz bem não só para o corpo, mas para a cabeça também. A escola tem papel fundamental na formação dos indivíduos, com aspectos sociais, psicológicos e escolares, auxiliando na educação e na formação de caráter do ser humano (Daronco ... [et al.], 2021, p. 140). Os professores têm que ser criativos para provar que a Educação Física é essencial para a saúde e para a vida dos alunos, dentro e fora da escola. E isso é crucial para um futuro mais saudável.

Mesmo com alguns obstáculos, os professores de Educação Física conseguem fazer as aulas serem interessantes e importantes para aprender. Eles usam ideias diferentes e divertidas, e também contam com ajuda extra, como alguém para dar conselhos, cursos para aprender mais e as coisas certas para usar na aula. Lutando contra esses obstáculos, os professores estão trabalhando para que os estudantes tenham uma vida mais saudável e cheia de movimento.

FALTA DE INFRAESTRUTURA ADEQUADA

A infraestrutura escolar, particularmente no que se refere à educação física, é um elemento crucial para a entrega eficaz do currículo de educação física. No entanto, muitas escolas enfrentam desafios significativos devido à infraestrutura inadequada, o que pode ter implicações substanciais para a qualidade da educação física.

A infraestrutura inadequada pode restringir a gama de atividades que podem ser oferecidas nas aulas de educação física. A ausência de instalações esportivas específicas, como campos de futebol ou quadras de basquete, pode impedir a prática desses esportes. Isso pode resultar em um currículo de educação física limitado, que pode não atender às necessidades e interesses de todos os alunos.

A segurança dos alunos é uma preocupação primordial em todas as áreas da educação, e a educação física não é exceção. A infraestrutura inadequada pode aumentar o risco de lesões, seja devido a equipamentos mal conservados ou à falta de instalações adequadas. Além disso, a falta de instalações sanitárias adequadas, como vestiários limpos, pode ter implicações para a saúde e o bem-estar dos alunos.

A educação física desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades sociais e pessoais, como trabalho em equipe, liderança e autodisciplina. No entanto, a infraestrutura inadequada pode limitar as oportunidades para o desenvolvimento dessas

habilidades. Por exemplo, a falta de instalações adequadas para esportes coletivos pode dificultar o ensino do trabalho em equipe.

Portanto, a infraestrutura inadequada representa um obstáculo significativo para a entrega eficaz da educação física nas escolas. É imperativo que sejam feitos investimentos adequados na infraestrutura escolar para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação física de alta qualidade. Isso não apenas melhorará a qualidade da educação física, mas também terá benefícios de longo alcance para a saúde e o bem-estar dos alunos.

INTEGRAÇÃO DE ALUNOS COM DIFERENTES HABILIDADES E INTERESSES

É importante ter a participação de todos os alunos nas aulas de Educação Física, não importa como cada um é ou o que gosta de fazer. Quando o professor oferece várias atividades diferentes, todos os alunos encontram ou se identificam com algo que goste e se incluem nas atividades. Assim, as aulas ficam mais dinâmicas, porque têm coisas para todos os gostos e jeitos, e todo mundo acaba entrando no ritmo e aprendendo juntos.

A inclusão é um componente-chave nas aulas de educação física. Mudar as regras dos jogos e criar níveis diferentes de desafio ajuda a garantir que todos possam participar, não importa o quanto sejam bons em esportes. E quando o professor respeita a diversidade cultural dos alunos, as aulas de Educação Física ficam mais ricas e divertidas. Por exemplo, se a comunidade adota um tipo de dança ou música, pode ser usada nas aulas. Assim, todos se sentem incluídos e animados para participar. Criando assim, um ambiente onde todos aprendem e se divertem juntos.

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura (Coletivo de Autores, 1992, p. 17)

O professor deve pensar em atividades que sejam adaptadas para todos, que façam todos quererem participar, não importa se são bons em esportes ou não. Assim, as aulas ficam mais dinâmicas e todo mundo tem a chance de se desafiar e se divertir. É isso que faz a Educação Física ser especial.

RESISTÊNCIA DOS ALUNOS ÀS PRÁTICAS “NOVAS” E DESINTERESSE PELA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os alunos às vezes não participam das aulas de Educação Física, e isso pode acontecer por vários motivos. Se a aula não for atraente ou parecer sem importância, eles podem não querer participar. Não ter os equipamentos certos também pode deixar os discentes desanimados.

Muitos acham que Educação Física não é tão importante quanto outras matérias, e não entender como o esporte faz bem pra saúde pode fazer com que eles percam o interesse.

Os professores de Educação Física nas escolas ensinam as crianças e jovens a “se-movimentarem” melhor a partir de um leque de ofertas de atividades da cultura de movimento, entre os quais é praticamente obrigatório dar um destaque especial ao esporte (KUNZ, 2020, p. 15).

Além disso, tem aluno que gosta mais do jeito antigo de fazer as coisas e não vê vantagem ou se interessa por novidades.

Os professores têm que ficar de olho nisso tudo e tentar fazer as aulas mais interessantes, usando ideias novas e respeitando o que cada um gosta. Valorizar a Educação Física, mudar as atividades e ser criativo no jeito de ensinar pode ajudar a turma a gostar mais das aulas e a se animar para participar.

DESVALORIZAÇÃO DA DISCIPLINA

A Educação Física ajuda os alunos em várias coisas importantes e distintas: mantém a saúde boa, desenvolve habilidades de movimento, ensina a trabalhar em equipe e faz bem para saúde mental. É uma parte essencial da escola que vai além dos esportes.

Existem desafios para fazer a Educação Física ser mais valorizada. Por exemplo, ainda tem gente que pensa que ela não é tão importante quanto matérias como matemática ou ciências. Também falta estrutura nas escolas, como espaço e material para todo mundo poder se exercitar da forma correta. E ainda tem o problema de não investirem o suficiente nos professores de Educação Física para que eles possam se atualizarem.

É preciso superar essas barreiras para que a Educação Física tenha o seu devido valor. Educação Física é muito mais do que só mais uma aula na escola. Ela é super importante para ajudar no crescimento de várias maneiras, não só no esporte. Quando levamos a sério a Educação Física, estamos cuidando não só do que os jovens aprendem, mas também da saúde e do bem estar.

Então, é muito importante que as escolas, e todos que trabalham com educação, vejam como a Educação Física é valiosa e faça de tudo para apoiar e melhorar essa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor de Educação Física é uma aventura cheia de altos e baixos, mas também de muitas chances de fazer a diferença. São importantes para ajudar a formar alunos mais saudáveis. Para vencer os desafios, usar jeitos novos e dinâmicos, dinamizam o ensino e o aprendizado.

É de suma importância mesclar as habilidades com o propósito dos alunos. Os professores têm que montar um clima na aula onde todo mundo se sinta incluído e motivado para participar da atividade. Também é preciso buscar uma melhor infraestrutura para que as aulas sejam melhor aproveitadas.

Os professores de Educação Física, são um elo entre o saber e o fazer. Desempenham um papel fundamental na promoção da saúde na vida dos alunos através da prática de atividades físicas, práticas pedagógicas e sociais.

Por fim, encarando os desafios de ensinar Educação Física, os professores têm e sempre terão um lugar especial dentro das escolas e na vida futura dos alunos. Que continuem inspirando práticas saudáveis e transformadoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BNCC: referências para planejar suas aulas de Educação Física. Nova Escola, 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/116/bncc-referencias-para-planejar-suas-aulas-de-educacao-fisica>. Acesso em 20 de março de 2024.
- BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; CORRÊA, Joyce Nancy da Silva; SOUZA, Eliza Salgado de. Tateamento e solidão: os desafios atuais de professoras iniciantes de Educação Física no Ensino Fundamental. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 13, 13 de abril de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/13/tateamento-e-solidao-os-desafios-atuais-de-professoras-iniciantes-de-educacao-fisica-no-ensino-fundamental>.
- CANDAUI, Vera Maria. (Org). A didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1983.
- CANDAUI, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis, 1999.
- CARVALHO, J. M. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam os Currículos. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (org.). Temas de Pedagogia: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.
- Educação física e cotidiano escolar: reflexões e pesquisas contemporâneas / Fábio Soares da Costa, Janete de Páscoa Rodrigues, organizadores. – Parnaíba, PI: Acadêmica Editorial, 2021. E-book.
- Educação física escolar para todos [recurso eletrônico] : além da cultura da bola / organizadores Luciane Sanchotene Etchepare Daronco ... [et al.]. – Santa Maria, RS : Ed. UFSM : Pró Reitoria de Extensão, 2021. 1 e-book : il. – (Série Extensão).
- FREIRE, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez Editora.
- JESUS, João. Os Desafios Enfrentados pelo Professor de Educação Física no Ambiente Escolar. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10367/1/2014_JoaoBatistaDeJesus.pdf. Acesso em 20 de Março de 2024.
- KUNZ, Elenor Transformação didático-pedagógica do esporte [recurso impresso e eletrônico] / Elenor Kunz. 9. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. – 160 p. – (Coleção educação física).
- NOVA ESCOLA, A importância de demonstrar altas expectativas em relação a todos os alunos. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11696/a-importancia-de-demonstrar-altas-expectativas-em-relacao-a-todos-os-alunos>. Acesso em 20 de março de 2024.
- NOVA ESCOLA, O que ensinar em Educação Física. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1215/o-que-ensinar-em-educacao-fisica>. Acesso em 20 de Março de 2024.
- OLIVEIRA, Anderson e CIRILO, Douglas. Desafios Docentes na Educação Física Escolar. Disponível em: <http://calafiori.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/DESAFIOS-DOCENTES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8DICA.pdf>. Acesso em: 20 de março de 2024.
- SOUZA, Deliane Macedo Farias De. Saúde mental e pressão escolar: uma investigação entre estudantes do ensino médio. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90745>>. Acesso em 20 de março de 2024.
- TORRES, J. S., Costa, A. L. N., Gonçalves, H. R., & Santos, R. S. (2021). Desvalorização dos professores de educação física no âmbito escolar. Anais do Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 150. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA101_ID1689_28072021174504.pdf. Acesso em 20 de março de 2024.
- UFJF. (2016, July 18). Desvalorização da educação física em escolas públicas é tema de dissertação. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2016/07/18/dissertacao-aborda-desvalorizacao-da-educacao-fisica-em-escolas-publicas/>. Acesso em 20 de março de 2024.

PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO À LUZ DAS EMENTAS E PLANOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS
PEDAGOGY: POSSIBILITIES FOR ACTION IN LIGHT OF SYLLABI AND POLITICAL-PEDAGOGICAL PLANS
PEDAGOGÍA: POSIBILIDADES DE ACTUACIÓN A LA LUZ DE LOS PROGRAMAS Y PLANES POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Larissa Carvalho de Amorim Colman
larissac.colman@gmail.com

COLMAN, Larissa Carvalho de Amorim. **Pedagogia: Possibilidades de atuação à luz das ementas e Planos Políticos-Pedagógicos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 42 – 50, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

A pesquisa caracteriza as possibilidades de atuação dos graduados em Pedagogia, com base na análise das ementas e Planos Político-Pedagógicos dos cursos das cinco universidades brasileiras mais bem posicionadas no QS World University Rankings. O estudo revela que a maioria dos documentos menciona a atuação em escolas, tanto na docência quanto na gestão, além de destacar a pesquisa como um pilar central da pedagogia. Observou-se apenas breves menções à atuação dos pedagogos em espaços não-escolares, sem aprofundamento ou referência a hospitais, esferas judiciais ou empresas. Este artigo oferece um panorama sobre a atuação dos pedagogos, contribuindo para ampliar a compreensão e as possibilidades de atuação desses profissionais.

Palavras-chave: Pedagogia. Carreira. Educação.

SUMMARY

The research characterizes the career opportunities for graduates in Pedagogy, based on the analysis of syllabi and Political-Pedagogical Plans from the five top-ranked Brazilian universities in the QS World University Rankings. The study reveals that most documents mention roles in schools, both in teaching and management, and highlight research as a central pillar of pedagogy. Only brief mentions of pedagogues working in non-school settings were observed, with no in-depth exploration or reference to hospitals, judicial spheres, or companies. This article provides an overview of the current understanding of pedagogical roles, contributing to a broader comprehension and expansion of career possibilities for these professionals.

Keywords: Pedagogy. Career. Education.

RESUMEN

La investigación caracteriza las posibilidades de actuación de los graduados en Pedagogía, basada en el análisis de los programas y Planes Político-Pedagógicos de los cursos de las cinco universidades brasileñas mejor posicionadas en el QS World University Rankings. El estudio revela que la mayoría de los documentos mencionan la actuación en escuelas, tanto en la docencia como en la gestión, además de destacar la investigación como un pilar central de la pedagogía. Solo se observaron breves menciones a la actuación de los pedagogos en espacios no escolares, sin profundización ni referencia a hospitales, esferas judiciales o empresas. Este artículo ofrece un panorama sobre la actuación de los pedagogos, contribuyendo a ampliar la comprensión y las posibilidades de actuación de estos profesionales.

Palabras clave: Pedagogía. Carrera. Educación.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo de estudo vasto que oferece uma ampla gama de oportunidades para profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano e social. No Brasil, as possibilidades de atuação para os formados em educação são tão variadas quanto essenciais para o progresso da sociedade.

Este artigo busca explorar essas possibilidades, destacando não apenas as áreas tradicionais de atuação, mas também campos emergentes e interdisciplinares que estão se abrindo para esses profissionais.

Historicamente, a maioria dos graduados em educação segue para o magistério, atuando em escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. Contudo, o ensino não se restringe à sala de aula; muitos educadores dedicam-se à administração escolar, ao planejamento educacional ou à formação de políticas públicas educacionais. Esses papéis são importantes para a implementação de estratégias eficazes que respondam às necessidades educacionais em constante mudança da população brasileira.

Além das funções mais conhecidas, o profissional de educação pode se especializar em áreas como educação especial, pedagogia hospitalar, jurídica e educação de jovens e adultos (EJA), que requerem uma abordagem diferenciada e sensível às particularidades dos alunos.

A Pedagogia Jurídica, por exemplo, é uma prática educativa que se desenvolve fora do ambiente escolar, mas dentro de um ambiente institucionalizado, organizado por leis e regras que regulamentam o trabalho e beneficiam a sociedade, contribuindo na resolução de problemas legais.

Esse campo do conhecimento estuda os processos de educação jurídica, que ocorrem através do ensino e aprendizagem de princípios, normas, institutos e procedimentos jurídicos, tanto oficiais quanto não oficiais. Esses processos são mediados por interações entre pessoas e instituições em tempos e espaços determinados. É importante que o pedagogo possua a formação necessária e o entendimento das leis que regem os atos e instituições onde atuam. (SANTOS et al., 2020)

Além da Pedagogia Jurídica, temos também a Pedagogia Hospitalar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) garante atendimento educacional a alunos da educação básica durante internações prolongadas, seja em hospitais ou em casa. Esse atendimento é vital, pois a escola é uma parte importante da vida das crianças, oferecendo aprendizado e interação social. Espaços educativos em hospitais ajudam a manter esse vínculo, proporcionando acolhimento e distração das situações hospitalares.

A formação do pedagogo hospitalar começa com a graduação em Pedagogia, e a especialização ocorre através de disciplinas, projetos e pesquisas universitárias focadas na pedagogia hospitalar. Esse profissional deve aplicar conceitos educacionais e estimular o aprendizado, criando um ambiente propício para o desenvolvimento das crianças dentro do hospital.

O pedagogo hospitalar deve ter uma abordagem sensível e humanizada, compreendendo as necessidades específicas das crianças internadas, que enfrentam situações delicadas e frequentemente estão indispostas. Mais do que ensinar, ele deve considerar todo o contexto hospitalar, atendendo não só às crianças, mas também a seus familiares e aos profissionais de saúde. (ALCÂNTARA et al., 2022)

A pedagogia empresarial foi criada para apoiar a implementação de mudanças, ampliação e aquisição de conhecimento dentro das empresas. A pedagogia empresarial utiliza estratégias para alcançar uma aprendizagem mais eficiente e eficaz, considerando aspectos interpessoais, profissionais e pessoais.

Portanto, é papel do pedagogo focar nos conhecimentos, habilidades e metodologias necessárias para que o desempenho dos colaboradores e da organização seja significativo. A principal diferença entre a pedagogia empresarial e a escolar reside na natureza das aprendizagens.

Enquanto a pedagogia escolar está relacionada a currículos formais e regida por legislação educacional, a pedagogia empresarial é mais flexível e adaptada às necessidades do trabalho e ao contexto da empresa. Sua função é oferecer educação contínua aos colaboradores, promovendo melhorias e ajustes necessários em suas práticas. Essa formação continuada apoia o crescimento e busca resultados positivos para a organização. (MATOSO, 2020)

Por fim, a pesquisa em educação continua a ser um pilar fundamental para o avanço do conhecimento na área. Muitos educadores optam por seguir carreiras acadêmicas, dedicando-se à pesquisa e ao ensino em universidades e centros de pesquisa.

Esses profissionais são essenciais para a investigação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas teorias educacionais que possam ser aplicadas para melhorar a qualidade da educação em todo o país. Este artigo propõe uma discussão sobre possíveis trajetórias profissionais para quem se forma em Pedagogia no Brasil.

ÁREAS DE ATUAÇÃO DE ACORDO COM AS EMENTAS E PLANO POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS

As ementas e os planos políticos pedagógicos são documentos essenciais que orientam a estrutura e a condução de um curso específico. Eles geralmente incluem informações detalhadas sobre a universidade e o próprio curso, como o grau acadêmico oferecido, as formas de ingresso, a carga horária, o número de vagas, o perfil do curso e a justificativa para sua existência.

Além disso, esses documentos estabelecem os objetivos do curso, o perfil esperado dos egressos, a organização e a matriz curricular, e os procedimentos de avaliação. Também são abordadas outras atividades acadêmicas, como o funcionamento do estágio, a realização do trabalho de conclusão de curso e as atividades complementares, assegurando uma formação abrangente e alinhada com as diretrizes educacionais.

Abaixo, são apresentadas as informações sobre as possibilidades de atuação do profissional formado em Pedagogia, elencadas nos documentos disponíveis das cinco universidades mais bem classificadas no QS World University Rankings (QS), a nível Brasil: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ).

O QS (2024) considera alguns itens para essa classificação. O elemento com maior peso é a Reputação Acadêmica, que representa 30% do total. Em seguida, a Reputação entre Empregadores, com 15%, reflete a opinião dos empregadores sobre a qualidade dos graduados de cada instituição. A relação entre o corpo docente e os estudantes, que indica a quantidade de professores em comparação com o número de alunos, tem um peso de 10%.

As Citações por Docente, um indicador da influência e qualidade da pesquisa realizada pelos professores, têm um peso significativo de 20%. A proporção de Docentes Internacionais e a proporção de Estudantes Internacionais, cada uma com um peso de 5%, avaliam a diversidade e a atração de talentos globais para a universidade.

A Rede Internacional de Pesquisa, também com 5%, mede a colaboração da universidade com instituições internacionais em projetos de pesquisa. Os Resultados de

Emprego, que analisam o sucesso dos graduados no mercado de trabalho, e a Sustentabilidade, que avalia os esforços da universidade em práticas sustentáveis, têm um peso de 5%.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP)

O plano pedagógico do curso de pedagogia da USP aborda a formação de pedagogos como educadores em sentido amplo, não se restringindo apenas a questões técnicas de uma profissionalização estreita.

Entre as principais áreas de atuação descritas, destaca-se a docência, que envolve a atuação como professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e no apoio educacional em outras modalidades e formas de atendimento em instituições escolares, públicas e particulares, como podemos verificar abaixo:

Essas(es) profissionais poderão exercer a função docente na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e no magistério de disciplinas pedagógicas. Poderão, também, atuar nas funções de gestão e de suporte pedagógico das instituições escolares em diversas etapas e modalidades da Educação Básica, bem como no planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares. (USP, 2024)

Além da docência, o plano pedagógico também enfatiza a importância da gestão, abrangendo a direção e assistência de direção em unidades de educação básica, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A orientação educacional é considerada fundamental em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, assim como a coordenação pedagógica nos diferentes níveis, etapas e modalidades.

A supervisão de ensino no sistema público também é destacada, juntamente com o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação educacional. (USP, 2024)

Outro aspecto relevante é a assessoria e atividade especializada, que inclui a assessoria pedagógica para assuntos educacionais em diversos setores da sociedade civil. A especialização em áreas de serviço e apoio educacional, bem como em outras áreas que demandem conhecimentos pedagógicos, é incentivada.

O plano pedagógico também abrange o planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares, além da produção, pesquisa e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (USP, 2024)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) de pedagogia da UNICAMP, no subitem Perfil do Profissional, o percurso de formação do licenciado em Pedagogia tem como objetivo qualificar o profissional para o trabalho em instituições educativas, capacitando-o para atuar no magistério na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas de cursos de formação em nível médio e na Educação Especial.

Além disso, prepara o profissional para atuar na gestão pedagógica e educacional, tanto no âmbito escolar quanto institucional. Essa formação também qualifica para o trabalho em

instituições não-escolares e não formais. Inclui-se nesse processo formativo a experiência investigativa e a reflexão sobre os aspectos políticos e culturais da ação educativa. (UNICAMP, 2019)

Ainda nesse PPP, o item “Conhecimentos teóricos e práticos e compromissos esperados para o profissional pedagogo” apresenta as seguintes reflexões: Primeiramente, é essencial que o pedagogo compreenda os novos parâmetros da cultura como atividade humana e como prática de produção e criação.

Ele deve também entender o processo de trabalho pedagógico nas condições da escola, tanto na educação formal quanto não formal, e estar ciente das condições de desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos. Além disso, o pedagogo precisa compreender a dinâmica da realidade, utilizando diferentes áreas do conhecimento para produzir teoria pedagógica.

É fundamental que ele identifique os processos pedagógicos que se desenvolvem na prática social concreta, tanto nas instituições escolares quanto fora delas, nos movimentos sociais. (UNICAMP, 2019)

No campo das políticas públicas, o pedagogo deve ser capaz de equacionar seus fundamentos, especialmente no setor educacional, e intervir nas diferentes instâncias municipais, estaduais e federais. Ele deve estar preparado para propor, alterar ou contrapor políticas educacionais, pedagógicas e curriculares que visem eliminar a discriminação e a seletividade, garantindo assim o acesso e o direito à educação.

A busca por articuladores que garantam a unidade teoria/prática no trabalho pedagógico também é importante. Isso inclui parâmetros claros que orientem a tomada de decisão em relação à seleção, organização e sequência dos conteúdos curriculares, superando a forma atual de organização da escola e do currículo. (UNICAMP, 2019)

Por fim, o PPP descreve que vivenciar o trabalho coletivo e interdisciplinar na ação pedagógica, de forma interrogativa e investigativa, é outra competência importante, pois contribui para a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional. O pedagogo deve também implementar formas de gestão democrática na escola, organizando e gerindo a articulação dos sujeitos escolares entre si e com os movimentos sociais fora da escola. (UNICAMP, 2019)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO (PUC-RJ)

Não foi possível localizar o PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Pedagogia da PUC RJ no site da instituição. Embora o documento tenha sido solicitado por e-mail, até a data da escrita deste artigo, não foi recebido.

Assim, foram analisadas as informações disponíveis no site sobre a descrição do curso.

De acordo com o site, este profissional pode atuar como professor na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, além de trabalhar em instituições que formam outros professores. Também está capacitado para funções de orientação educacional, coordenação pedagógica, supervisão e gestão escolar.

O site também descreve algumas possibilidades de atuação fora das escolas ao dizer que na sociedade atual, pedagogos são requisitados por empresas, ONGs, mídia educativa, museus, centros culturais, brinquedotecas, hospitais, centros de pesquisa, consultorias educacionais e órgãos governamentais voltados à educação.

Em qualquer lugar que envolva práticas educativas, a presença de um pedagogo é essencial. (PUCRJ, 2024)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP)

De acordo com o PPP, o profissional formado em pedagogia pela UNESP receberá, ao longo dos quatro anos de curso, uma formação teórico-prática sólida, abrangendo aspectos filosóficos, humanos, científicos e pedagógicos. Essa formação permitirá ao pedagogo atuar de forma integrada na docência da Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.

Assim, o graduando terá a oportunidade de adquirir os conhecimentos necessários para sua atuação profissional, bem como para a produção de novos saberes e a participação social ativa e efetiva, assegurando, desde a formação inicial, conteúdos de cultura geral e específica, articulados com a Prática Pedagógica. (UNESP, 2021)

A principal preocupação do curso é garantir que a formação do futuro pedagogo esteja alicerçada em princípios que lhe permitam exercer sua profissão de maneira crítica, criativa e comprometida com a Educação e a sociedade brasileira. Parte-se do princípio de que o pedagogo, sem domínio do conhecimento clássico mínimo, não terá condições de orientar o processo de apropriação do saber e das ferramentas básicas necessárias à vida socialmente útil.

Por outro lado, sem os conteúdos de cultura pedagógica, não se formará um profissional comprometido com a dimensão do ensino e da pesquisa em Educação, essencial para uma educação escolar que ofereça condições básicas fundamentadas em princípios psicológicos, filosóficos, políticos, históricos, sociais, educacionais, artísticos e computacionais, que sustentem a prática social transformadora. (UNESP, 2021)

A formação do profissional é centralizada na docência voltada para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na Gestão Educacional.

Estes elementos constituem a base da organização curricular e definem a identidade do pedagogo. Compreendendo e analisando a totalidade que compõe a organização do trabalho em Educação, o pedagogo formado por este curso será capacitado para atuar na docência e gestão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, incluindo planejamento, coordenação, execução e avaliação de projetos educacionais, tanto na educação formal quanto na educação não-formal. (UNESP, 2021)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)

Não foi possível localizar o PPP (Projeto Político-Pedagógico) do curso de Pedagogia UFRJ no site da instituição pois o link direcionava uma página que não estava no ar. Embora o documento tenha sido solicitado por e-mail, até a data da escrita deste artigo, não foi recebido.

No site temos algumas informações, informando que esses profissionais estarão aptos a refletir, tomar decisões, planejar, acompanhar, executar e avaliar atividades educacionais em diferentes contextos e níveis. O licenciado em Pedagogia poderá atuar como professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (em todas as suas modalidades), no Ensino Médio (modalidade Normal), ministrando disciplinas pedagógicas, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional.

Além disso, ele poderá trabalhar na organização e gestão de processos educativos em ambientes escolares e não escolares, bem como na produção e disseminação do conhecimento científico e tecnológico na área da educação. (UFRJ, 2024)

DISCUSSÃO E REFLEXÃO

De maneira unânime, os PPPs enfatizam a importância da atuação do pedagogo na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este foco é essencial, pois estabelece uma base sólida para a educação das crianças, garantindo o desenvolvimento adequado nas fases iniciais de aprendizagem. Além da docência, a gestão pedagógica emerge como uma área significativa, evidenciando a necessidade de pedagogos capacitados não apenas para ensinar, mas também para gerir e supervisionar instituições educacionais.

Tanto a USP quanto a UNICAMP e a UNESP mencionam a importância da formação em gestão educacional, abrangendo desde a direção e coordenação pedagógica até a supervisão de ensino em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Na PUCRJ e UFRJ, acessando apenas os sites devido a indisponibilidade do PPP, percebemos também que o enfoque é dado à docência e gestão escolar. Outra temática recorrente é a atuação em espaços escolares e não escolares, formais e não formais.

Os PPPs ressaltam a versatilidade do pedagogo, capacitando-o para trabalhar em contextos variados, incluindo projetos e experiências educativas não escolares. Essa abordagem amplia o campo de atuação do pedagogo, permitindo sua intervenção em diferentes setores da sociedade. Porém, em nenhum dos PPP's encontramos referências explícitas aos contextos apresentados na introdução, como Pedagogia Jurídica, Hospitalar e Empresarial.

A reflexão sobre a cultura e a prática pedagógica também é um ponto de destaque. A UNICAMP, por exemplo, aborda a necessidade de compreender a cultura como atividade humana e prática de produção e criação, além de enfatizar a importância de entender os processos pedagógicos tanto na educação formal quanto na não formal. Este aspecto é importante para a formação de pedagogos críticos e reflexivos, capazes de identificar e intervir em processos sociais concretos.

Além disso, a formação investigativa e a reflexão sobre aspectos políticos e culturais da ação educativa são valorizadas, preparando o pedagogo para atuar de maneira informada e comprometida com a transformação social. As políticas públicas são abordadas de forma a capacitar o pedagogo a propor, alterar ou contrapor políticas educacionais, visando eliminar a discriminação e garantir o acesso à educação, mas sem ações práticas específicas. Inclusive, os estágios obrigatórios têm como foco a docência e gestão, ambas executadas em espaços escolares.

Em termos específicos, a UNESP destaca a importância de uma formação teórico-prática sólida, que abrange aspectos filosóficos, humanos, científicos e pedagógicos, assegurando ao pedagogo a capacidade de atuar de forma integrada na docência e na gestão educacional. Este enfoque busca garantir uma formação ampla e diversificada, essencial para a prática pedagógica transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) analisados das universidades USP, UNICAMP e UNESP destacam significativamente as áreas de docência e gestão na formação dos pedagogos. Essa ênfase reflete a importância dessas funções na educação básica, tanto no âmbito escolar quanto na gestão pedagógica de instituições educacionais.

No entanto, uma observação crítica a ser feita é a ausência de uma abordagem mais ampla e específica sobre outras possíveis atuações do pedagogo, como nos contextos hospitalar, jurídico e empresarial. Embora os PPPs mencionam a possibilidade de atuação em espaços não escolares, eles não detalham concretamente como os pedagogos podem ser preparados para intervir nesses outros setores.

A atuação em ambientes hospitalares, por exemplo, requer conhecimentos especializados para trabalhar com a educação de pacientes e familiares, oferecendo suporte pedagógico em situações de saúde. Da mesma forma, no contexto empresarial, os pedagogos podem contribuir significativamente com programas de formação e desenvolvimento de funcionários, além de projetos educativos corporativos.

A inclusão dessas áreas de atuação, por exemplo, nos PPPs seria um avanço importante, ampliando as perspectivas de atuação dos pedagogos e valorizando sua versatilidade profissional. Um currículo que abarque essas dimensões proporciona uma formação mais completa e alinhada com as demandas contemporâneas, preparando profissionais capazes de atuar em diversos contextos sociais e educacionais.

Portanto, a reflexão sobre os PPPs das universidades analisadas aponta para a necessidade de uma revisão e ampliação das áreas de formação do pedagogo, incluindo a especificação de atuações concretas em espaços não escolares. Esta abordagem contribuiria para uma formação mais robusta e diversificada, preparando pedagogos para os múltiplos desafios e oportunidades presentes na sociedade atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, A. L. A. et al. Benefícios da Pedagogia Hospitalar: A Importância da Atuação do Pedagogo em Ambiente Hospitalar. *Epitaya E-books*, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 142-153, 2022. DOI: 10.47879/ed.ep.2022427p142. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/388>. Acesso em: 30 jun. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.
- MATOSO, Lara Gabriela. Pedagogia empresarial: a formação e atuação do pedagogo na empresa. Trabalho de conclusão de curso, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2020.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUCRJ), Coordenação Central de Graduação (site), Rio de Janeiro-RJ, 2024. Disponível em: <https://www.pucRio.br/ensinopesq/ccg/pedagogia.html> Acesso em 01 jul. 2024.
- SANTOS, B. K. G. dos et al. Pedagogia Jurídica: a importância da atuação do pedagogo no tribunal de justiça. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 7, p. 328-338, Palmas, Tocantins, 2020.
- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), Graduação - Licenciatura em Pedagogia, São Paulo. Disponível em: <https://www4.fe.usp.br/wp-content/uploads/graduacao/2024-ppplp.pdf> Acesso em: 21 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP), Projeto Político Pedagógico curso de pedagogia, catálogo 2019, Campinas, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf Acesso em: 22 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP), Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências - UNESP Bauru (2021), Bauru, São Paulo, 2021. Disponível em <https://www.fc.unesp.br/Home/Cursos/Pedagogia/ppp-curso-de-pedagogia-fc-unesp-bauru---curriculo-3004.pdf> Acesso em 22 jun. 2024.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ), Graduação em Pedagogia (site), Rio de Janeiro-RJ, Disponível em: <https://www.educacao.ufrj.br/graduacao-em-pedagogia/> Acesso em 01 jul. 2024.

AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES E DESAFIOS

SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN HISTORY TEACHING: REFLECTIONS AND CHALLENGES

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: REFLEXIONES Y DESAFÍOS

Ivailton Moreira de Araújo
ivailtonmoreira1984@mail.com

ARAÚJO, Ivailton Moreira. **As competências socioemocionais no ensino de história: reflexões e desafios.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 51 – 56, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Ederson R. Pacheco Farias

RESUMO

O propósito deste artigo científico, é analisar os aspectos positivos e negativos das competências socioemocionais na Educação Básica fundamental II, nono ano para investigar a viabilidade de abordá-las de maneira crítica e humanista no ensino de História. Para fundamentar esta discussão, foi realizado um levantamento bibliográfico que utilizou, Agustín Escolano Benito, Antonio Damasio, Michel Foucault, Juan Casassus, Paulina Latapí Escalante e Joan Pagès como principais referências teóricas. Os resultados apontam que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na Educação Básica pode ajudar a reduzir a violência nas escolas, facilitar o aprendizado e promover uma boa saúde mental. No entanto, a forma como a competência socioemocional é integrada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) parece mais alinhada a um discurso de uma doutrina do que a uma educação verdadeiramente humanista e ao equilíbrio emocional dos jovens. Este modelo de formação, centrado no "aprender a aprender" em detrimento do "aprender a refletir", tende a produzir indivíduos flexíveis, adaptáveis a pressões diversas, dóceis e manipuláveis, sem promover sua emancipação. Além disso, esse modelo busca massificar as subjetividades e eliminar as singularidades, moldando indivíduos que aceitam sem questionamento os simulacros de dominação. Por fim, são exploradas hipóteses de como o ensino de História pode contribuir para uma educação mais orientada à resistência, contradição e reflexão, em contraposição à homogeneização e padronização.

Palavras-chave: BNCC. Ensino de História. Habilidades Socioemocionais.

SUMMARY

The purpose of this scientific article is to analyze the positive and negative aspects of socio-emotional skills in elementary Basic Education II, ninth year to investigate the feasibility of approaching them in a critical and humanistic way in History teaching. To support this discussion, a bibliographic survey was carried out using Agustín Escolano Benito, Antonio Damasio, Michel Foucault, Juan Casassus, Paulina Latapí Escalante and Joan Pagès as the main theoretical references. The results indicate that the development of socio-emotional skills in Basic Education can help reduce violence in schools, facilitate learning and promote good mental health. However, the way in which socio-emotional competence is integrated into the National Common Curricular Base (BNCC) seems more aligned with a discourse of a doctrine than with a truly humanistic education and the emotional balance of young people. This training model, centered on "learning to learn" to the detriment of "learning to reflect", tends to produce flexible individuals, adaptable to different pressures, docile and manipulable, without promoting their emancipation. Furthermore, this model seeks to massify subjectivities and eliminate singularities, molding individuals who accept simulacra of domination without question. Finally, hypotheses are explored on how History teaching can contribute to an education more oriented towards resistance, contradiction and reflection, as opposed to homogenization and standardization.

Keywords: BNCC, Teaching History. Socio-emotional. Skills.

RESUMEN

El propósito de este artículo científico es analizar los aspectos positivos y negativos de las habilidades socioemocionales en la Educación Básica II de noveno año de primaria para investigar la viabilidad de abordarlas de manera crítica y humanista en la enseñanza de la Historia. Para sustentar esta discusión se realizó un levantamiento bibliográfico teniendo como principales referentes teóricos a Agustín Escolano Benito, Antonio Damasio, Michel Foucault, Juan Casassus, Paulina Latapí Escalante y Joan Pagès. Los resultados indican que el desarrollo de habilidades socioemocionales en la Educación Básica puede ayudar a reducir la violencia en las

escolas, facilitar el aprendizaje y promover una buena salud mental. Sin embargo, la forma en que se integra la competencia socioemocional en la Base Curricular Común Nacional (BNCC) parece más alineada con un discurso de doctrina que con una educación verdaderamente humanista y de equilibrio emocional de los jóvenes. Este modelo de formación, centrado en "aprender a aprender" en detrimento de "aprender a reflexionar", tiende a producir individuos flexibles, adaptables a diferentes presiones, dóciles y manipulables, sin favorecer su emancipación. Además, este modelo busca masificar subjetividades y eliminar singularidades, moldeando individuos que aceptan simulacros de dominación sin cuestionamientos. Finalmente, se exploran hipótesis sobre cómo la enseñanza de la Historia puede contribuir a una educación más orientada a la resistencia, la contradicción y la reflexión, frente a la homogeneización y la estandarización.

Palabras clave: BNCC. Enseñanza de la Historia. Habilidades Socioemocionales.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional no século XXI, as competências socioemocionais têm se destacado como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos estudantes. Este artigo propõe discutir a importância e os desafios de integrar tais competências no ensino de História na Educação Básica.

Partindo de uma análise crítica, exploramos como essa abordagem pode contribuir para uma educação mais humanista, reflexiva e capaz de promover a resistência e a emancipação dos alunos. Demais as políticas educacionais de organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, protegem o desenvolvimento de competências socioemocionais como a pedido de uma educação que prepare os alunos para os desafios do século 21, enfatiza a importância de formar indivíduos mais flexíveis, adaptáveis e fortes.

Essas competências são fundamentais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes preparados para enfrentar as dificuldades da vida pessoal, social e profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A base teórica deste estudo fundamenta-se em diversos autores que têm discutido a relevância das competências socioemocionais na formação educacional. Autores como Antonio Damasio e Agustín Escolano Benito destacam a interação entre emoções, cognição e aprendizagem, enfatizando que um desenvolvimento emocional saudável é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Além disso, teóricos como Michel Foucault e Juan Casassus oferecem insights sobre as dinâmicas de poder na educação e como as competências socioemocionais podem influenciar na formação de abstração.

Diante desse contexto, surge a necessidade de compreender como o ensino de História tem um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao integrar as competências socioemocionais ao currículo, a justificativa para esta pesquisa reside, em primeiro lugar, no contexto acadêmico, onde há uma necessidade atual na área da Educação de explorar esse tema com base na (BNCC) (2017), é possível proporcionar uma educação mais ampla e inclusiva. Esta fundamentação teórica discute os principais conceitos e abordagens sobre a integração das competências socioemocionais no ensino de História, bem como os desafios e as reflexões decorrentes dessa prática.

A partir do início do século XXI, o desenvolvimento dessas competências socioemocionais, promovendo atividades que estimulem a reflexão, o diálogo e a cooperação. No ensino de História, isso pode ser feito através de metodologias ativas, como debates, cresce em importância no contexto educacional. No Brasil, essa discussão é mais recente e ganhou destaque com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. De modo geral, os debates relacionados a esse tema enfatizam a necessidade de uma formação integral e completa.

Para promover uma formação mais humanizada do indivíduo, é essencial que as habilidades e competências socioemocionais complementam as habilidades cognitivas adquiridas no ensino tradicional de maneira interdisciplinar.

A integração das competências socioemocionais no currículo escolar é um processo que requer planejamento e intencionalidade.

Elias et al. (1997) sugerem que a escola:

[...] deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências, promovendo atividades que estimulem a reflexão, o diálogo e a cooperação. No ensino de História, isso pode ser feito através de metodologias ativas, como debates, estudos de caso e projetos interdisciplinares, que incentivem os alunos a se colocarem no lugar de outras pessoas e a refletirem sobre os contextos históricos e sociais. (ELIAS *et al.*, 1997, online)

Antonio Damásio destaca a interação entre emoções, cognição e aprendizagem, enfatizando que um desenvolvimento emocional saudável é essencial para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. Em sua obra, Damasio (1994) argumenta que "as emoções e os sentimentos são componentes essenciais dos processos de raciocínio e tomada de decisão" (p. 200). Agustín Escolano Benito também reforça essa visão ao afirmar que "o desenvolvimento emocional e a aprendizagem cognitiva estão intimamente interligados" (ESCOLANO BENITO, 2006, p. 78).

As competências socioemocionais referem-se a um conjunto de habilidades relacionadas ao reconhecimento e gestão das próprias emoções, à empatia, à tomada de decisões responsáveis, e à construção de relacionamentos saudáveis. Segundo Goleman (1995), essas competências são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida pessoal e profissional. A BNCC (2017) reforça essa perspectiva ao incluir o desenvolvimento socioemocional como um dos pilares para a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos, também conhecidos como metodologia, são desenvolvidos com o propósito de garantir a efetivação dos objetivos estabelecidos para a pesquisa científica. Eles são componentes essenciais do método científico, fornecendo orientação para compreender o próprio processo de investigação e alcançar um resultado conclusivo.

Essa pesquisa será categorizada com base na classificação proposta por Vergara (2006, p. 26), que a divide em duas dimensões: quanto aos objetivos e quanto aos métodos. No que se refere aos objetivos, a pesquisa é de natureza descritiva. Essa abordagem descritiva busca expor

as características de uma determinada população e identificando padrões entre variáveis; aos métodos, esta pesquisa é categorizada como de campo. Baseia-se na observação direta dos fenômenos estudados no local onde ocorrem.

O estudo foi conduzido em uma escola pública na cidade de Itu – SP. O instrumento de coleta de dados empregado neste estudo será a entrevista semiestruturada, uma ferramenta que visa explorar a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto da educação básica. Segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada envolve perguntas fundamentais baseadas em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa.

As respostas dos entrevistados podem levar ao surgimento de novas hipóteses. Esse tipo de entrevista "favorece não apenas a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão em sua totalidade" (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Os participantes da pesquisa serão alunos da educação básica do Ensino Fundamental ciclo II, nonos anos, e a análise das entrevistas será realizada a partir de uma abordagem qualitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento bibliográfico realizado, observamos que a integração das competências socioemocionais no ensino de História pode trazer benefícios significativos. Primeiramente, pode contribuir para a redução da violência escolar ao promover um ambiente mais empático e inclusivo. Além disso, facilita a aprendizagem ao fortalecer habilidades como a resolução de conflitos, a colaboração e a comunicação eficaz entre os estudantes. Outro ponto relevante é o estímulo a uma boa saúde mental, promovendo o bem-estar emocional dos alunos.

Por outro lado, identificamos desafios significativos nesse processo. A forma como as competências socioemocionais são incorporadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), muitas vezes, reflete uma abordagem mais alinhada aos interesses neoliberais do que aos princípios de uma educação humanista. O foco excessivo no "aprender a aprender", em detrimento do desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos, pode resultar na formação de indivíduos dóceis e adaptáveis, mais propensos à conformidade do que à autonomia.

Refletir sobre a prática educativa é fundamental para a melhoria contínua do ensino. Schön (1983) propõe que os professores devem ser "profissionais reflexivos", capazes de analisar suas práticas e buscar constantemente novas formas de engajar os alunos. No ensino de História, essa reflexão pode levar a uma maior valorização das competências socioemocionais e ao desenvolvimento de estratégias mais eficazes para integrá-las ao currículo.

Michel Foucault e Juan Casassus oferecem insights importantes sobre as dinâmicas de poder na educação. Foucault (1979) argumenta que "a educação é um instrumento de controle social e disciplinar" (p. 54), enquanto Casassus (2009) destaca que "as relações de poder influenciam significativamente o ambiente escolar e a dinâmica de ensino-aprendizagem" (p. 89). Essas perspectivas são cruciais para entender os desafios e as possibilidades de integrar as competências socioemocionais no ensino de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs a abordar um tema crucial e urgente para a educação básica no Estado de São Paulo: o ensino de História em sala de aula com a aplicabilidade das competências socioemocionais que oferece uma oportunidade única para integrar as competências socioemocionais de forma crítica e transformadora. Ao invés de simplesmente reproduzir conhecimentos, esse campo disciplinar pode ser um espaço privilegiado para explorar temas de resistência, contradição e reflexão histórica. Portanto, é fundamental repensar as práticas pedagógicas e curriculares, garantindo que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas de maneira a promover não apenas a adaptação, mas também a emancipação dos estudantes. Somente assim poderemos construir uma educação mais inclusiva, humana e preparada para os desafios do século XXI.

A integração das competências socioemocionais no ensino de História, conforme orientado pela BNCC, é um passo crucial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Embora existam desafios significativos, as reflexões teóricas e as práticas pedagógicas sugerem que é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo e estimulante. A formação contínua dos professores e a adoção de metodologias ativas são essenciais para o sucesso dessa integração.

A pesquisa se propôs a abordar um tema crucial e urgente para a educação básica no Estado de São Paulo: referente a integração das competências socioemocionais no ensino de História em sala de aula. Tanto é assim que um dos documentos mais relevantes para a educação nacional, a BNCC em sua última versão, reservou quatro competências exclusivamente para essa área. Portanto, todas as escolas do país, sejam públicas ou privadas, devem incorporar o desenvolvimento de competências socioemocionais no ensino de História em sala de aula em suas práticas pedagógicas.

Quanto aos objetivos específicos apresentados na introdução deste estudo, o primeiro deles, que busca "a) a importância do ensino de História em sala de aula", foi plenamente alcançado. Por meio da discussão nos capítulos teóricos, apresentamos fundamentos sobre o ensino de História em sala de aula, desde suas origens até uma abordagem atual, focada em documentos normativos como a BNCC.

No capítulo dedicado a discutir as origens das competências socioemocionais, partimos da inteligência emocional e apresentamos as competências e habilidades socioemocionais relevantes para a educação, delineando como podem ser trabalhadas em sala de aula. Ao detalhar as competências propostas pela BNCC, aprofundamos o conhecimento sobre elas, fornecendo aos leitores e pesquisadores ferramentas para sua implementação nos ambientes educacionais.

Quanto ao objetivo "b) identificar os desafios dos alunos da educação básica que possam ser associadas com a educação no ensino de história", conseguimos atender por meio da pesquisa realizada em uma escola pública em Itu - SP. Os resultados permitiram identificar as práticas e experiências dos alunos em relação ao ensino de história, suas reflexões e desafios evidenciando que esse é um tema em ascensão no ambiente educacional.

Por fim, o objetivo específico "c) demonstrar o papel dos alunos no desenvolvimento de ações educativas e preventivas voltadas para a saúde mental dos adolescentes em sala de aula" foi atendido no terceiro capítulo da fundamentação teórica, no qual discutimos os desafios no

ensino de história em conjunto com as competências socioemocionais que podem afetar os alunos. Além disso, exploramos o papel dos alunos no desenvolvimento das competências socioemocionais como uma forma de promoção da saúde mental. Os resultados indicaram a presença de muitos desafios em sala de aula como transtornos mentais, independentemente do nível de educação, destacando a importância de um ambiente emocional saudável para a aprendizagem e a formação integral dos alunos.

Todos esses aspectos são preocupantes para a educação básica brasileira, no ensino de história suas reflexões e desafios podem ser uma forma de minimizar ou prevenir esses problemas. Portanto, em resposta à nossa questão de pesquisa "por que desenvolver as competências no ensino de história, suas reflexões e desafios em sala de aula da educação básica?", acreditamos, com base nos resultados da pesquisa, que essas competências são essenciais para promover o bem-estar dos alunos e garantir uma educação de qualidade.

Os resultados da pesquisa indicaram que apenas através do desenvolvimento de uma educação, mas focada nas competências socioemocionais e no ensino de história suas reflexões e capaz de transcender a concepção de que apenas o conhecimento cognitivo oferecido nas disciplinas curriculares é adequado para a formação do indivíduo.

Em suma, a presente pesquisa é preliminar e visa contribuir para o debate sobre as práticas educacionais contemporâneas, destacando a importância de uma abordagem crítica e humanista no ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Disponível em: [BNCC] (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). Acesso em: 20 maio. 2024.
- CASASSUS, J. (2004). El proceso de cambio en la educación: Miradas cruzadas entre los sistemas y los actores. Santiago: Dolmen Ediciones.
- CASASSUS, Juan. A Escola e a Desigualdade: Dinâmicas de Poder e Exclusão. São Paulo: Moderna, 2009.
- DAMASIO, A. (1994). Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain. New York: Avon Books.
- DAMASIO, Antonio R. O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ELIAS, Maurice J., et al. Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.
- ESCOLA NO BENITO, Agustín. Educação e Emoção: Uma Perspectiva Histórica. Madrid: Morata, 2006.
- ESCOLA NO BENITO, A. (2008). Aprender y enseñar en entornos ricos en significado. Madrid: Narcea Ediciones.
- FOUCAULT, M. (1975). Discipline and Punish: The Birth of the Prison. New York: Pantheon Books.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1979.
- GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- MORAN, José Manuel. Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora. Curitiba: Editora InterSaberes, 2018.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/ocde/membros-e-estrutura-organizacional-da-ocde>. Acesso em: 08 junho. 2024
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasil/expertise/education-quality-brazil?hub=66903>. Acesso em: 03 junho. 2024
- PAGÈS, J., & Latapí Escalante, P. (2003). La construcción del futuro: Propuestas para una educación superior. México: Fondo de Cultura Económica.
- SCHÖN, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983.
- ZABALA, Antoni; Arnau, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DIFICULDADES E DESAFIOS YOUTH AND ADULT EDUCATION: DIFFICULTIES AND CHALLENGES EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: DIFICULTADES Y DESAFÍOS

Tiago Alves Furtado
thiagoalvesfyrtdado@gmail.com

ALVES, Tiago Furtado. **Educação de Jovens e Adultos: dificuldades e desafios.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 57 – 63, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

O presente artigo aborda a Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo suas dificuldades e desafios com base em uma pesquisa bibliográfica fundamentada em concepções teóricas de diversos autores, além das leis que sustentam a educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394 (1996). Entre os autores consultados estão Aparecida e Reinaldo (2013), Franco (2010), Freire (1992), Gadotti (2008), Gil (2002), Gramilich (2010), Haddad e Di Pierro (1994), e Pinto (2000). O artigo promove uma discussão aprofundada sobre o tema, visando analisar e compreender as dificuldades e os desafios enfrentados na EJA, destacando sua importância para aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade adequada. Ressalta-se a relevância da formação específica dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino, essencial para uma atuação eficaz e significativa, considerando as particularidades do processo educativo na EJA.

Palavras Chaves: Educação. Jovens e Adultos. Dificuldades. Desafios.

SUMMARY

This article addresses Youth and Adult Education (EJA), discussing its difficulties and challenges based on a bibliographical research based on theoretical concepts from several authors, in addition to the laws that support Brazilian education, such as the Law of Guidelines and Bases of Education - 9.394 (1996). Among the authors consulted are Aparecida and Reinaldo (2013), Franco (2010), Freire (1992), Gadotti (2008), Gil (2002), Gramilich (2010), Haddad and Di Pierro (1994), and Pinto (2000). The article promotes an in-depth discussion on the topic, aiming to analyze and understand the difficulties and challenges faced in EJA, highlighting its importance for those who did not have the opportunity to attend school at the appropriate age. The relevance of specific training for teachers who work in this teaching modality is emphasized, essential for effective and meaningful performance, considering the particularities of the educational process in EJA.

Keywords: Education. Young people and adults. Difficulties. Challenges.

RESUMEN

Este artículo aborda la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), discutiendo sus dificultades y desafíos a partir de investigaciones bibliográficas sustentadas en concepciones teóricas de diversos autores, además de las leyes que sustentan la educación brasileña, como la Ley de Directrices y Bases de la Educación - 9.394 (1996). Entre los autores consultados se encuentran Aparecida y Reinaldo (2013), Franco (2010), Freire (1992), Gadotti (2008), Gil (2002), Gramilich (2010), Haddad y Di Pierro (1994) y Pinto (2000). El artículo promueve una discusión en profundidad sobre el tema, con el objetivo de analizar y comprender las dificultades y desafíos enfrentados en la EJA, destacando su importancia para quienes no tuvieron la oportunidad de estudiar en la edad adecuada. Se destaca la relevancia de la formación específica de los docentes que actúan en esta modalidad de enseñanza, fundamental para una actuación efectiva y significativa, considerando las particularidades del proceso educativo en la EJA.

Palabras clave: Educación. Jóvenes y adultos. Dificultades. Desafios.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a Educação de Jovens e Adultos suas Dificuldades e Desafios. O interesse em pesquisar sobre esse tema surge quando, no ano de 2021, tive a oportunidade de ser lotado em turma de educação jovens e adultos na escola Municipal Francisco de Oliveira Braga, no município de Conceição estado Paraíba, no turno da noite, onde me identifiquei bastante, assim permanecendo atuando nesta modalidade de ensino até os dias

atuais.

O objetivo que fundamenta a realização deste trabalho é analisar e compreender as dificuldades e os desafios que se encontram dentro dessa modalidade de ensino.

A justificativa se configura por que a educação de jovens e adultos consiste em uma modalidade de ensino que está dentro da educação básica do Brasil, que contribui para diminuição das taxas de analfabetismo, como também para o crescimento educacional, intelectual e social de vários cidadãos brasileiros.

A problemática abordada constitui-se nas dificuldades e desafios encontrados no ensino de jovens e adultos, se tornado um desafio para a nossa educação brasileira ao longo dos anos e atualmente.

Para alcançar o proposto, utiliza-se de metodologia de pesquisa bibliográfica, de maneira exploratória, descritiva e explicativa, a partir da abordagem qualitativa, por meio de livros, artigos e materiais disponíveis na internet, fundamentando-se em autores e escritores sobre o assunto. Dessa forma, sobre pesquisas bibliográficas, Gil (2002, p. 44) fala que, “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Dessa forma, o desenvolvimento bibliográfico de um trabalho é um elemento principal para a análise científica. Tendo como base uma formulação teórica com materiais que foram publicados sobre o assunto. Assim, o pesquisador precisa ler os materiais, estudar, refletir, explana e explorar sobre o mesmo para de fato construir seu trabalho.

Destacando que a educação escolar é indispensável para o desenvolvimento pessoal e intelectual do ser humano, não somente em relação ao mercado de trabalho, como também no meio social.

A EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino que tem por objetivo atender as pessoas que, por vários motivos, deixaram de estudar na idade apropriada, necessitando retornar à escola, em busca de uma escolarização. Necessitando também de inclusão e socialização.

Segundo, a legislação educacional do nosso país a idade mínima para o ingresso nos cursos de educação de jovens e adultos é de 15 anos completos para o ensino fundamental e de 18 para o ensino médio. Conforme a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208 “o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria”. Assim:

A educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada, porém são pessoas que têm cultura própria (FREIRE, 1992, p. 47).

Outra questão importante no nosso sistema educacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL) nº 9.394, de 1996, cuja preocupação é garantir a continuidade e o acesso dos estudantes que não tiveram a oportunidade de se escolarizar na idade apropriada. A LDB busca assegurar a inclusão e a educação para todos, proporcionando também:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV. o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O ensino médio, conforme a LDB, tem como finalidades: I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; e prática. (BRASIL, 1996, p. 23).

Destacando que Educação de Jovens deve ser uma modalidade que não possui mais a função de suprir somente a escolaridade perdida, mas sim a função reparadora, qualificadora e equalizadora, que está garantida dessa forma na legislação.

AS DIFICULDADES

Trabalhar com o ensino de Jovens e Adultos como docente é considerar os conhecimentos prévios dos discentes, fazendo com que aceitem e integrem novos saberes, suas expectativas para a vida e seus limites. Nesse processo, professores e alunos trocam vivências e experiências, tornando-se sujeitos geradores de novos conhecimentos e culturas.

Dessa forma, como indivíduos inseridos na sociedade, eles compartilham aspectos comuns de suas trajetórias com os de outros colegas. Estão inseridos em um processo histórico que ultrapassa fronteiras, aproximando classes sociais, raças e etnias, religiões, gêneros, partidos ou propostas políticas, e diferentes grupos sociais.

O educador encontra muita dificuldade ao deparar-se com a EJA, pois, por estar acostumado com o ensino regular sente dificuldade em ter que mudar a maneira de ensinar – os alunos da EJA encontram-se na faixa etária de 15 a 82 anos, ou seja, uma sala de aula com idades e pensamentos totalmente diferenciados (uma diversidade). Muitas vezes estão iniciando esse processo de ensinar, às vezes tem que alfabetizar que não é tão simples” (GRAMILICH, 2010, pág.6).

Diante das dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve adotar um olhar crítico e construtivo, sabendo lidar com os desafios da prática docente. Essas dificuldades devem ser transformadas em fontes de vontade e coragem, para contribuir com a mudança e o alcance dos objetivos almejados pelos discentes.

É essencial proporcionar uma educação de qualidade, que torne o ensino significativo e transformador, promovendo a autonomia e a alfabetização dos indivíduos. Para obter sucesso no ensino e aprendizagem dos alunos da EJA, é necessário ensinar não apenas os conteúdos escolares, mas também lições de vida, ajudando-os a transformar suas dificuldades em força. Assim afirma Gadotti 2008,p.31:

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 EJA, a escola não pode esquecer que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego (GADOTTI 2008, p.31).

Sendo assim, essa modalidade de ensino enfrenta desafios como a evasão, a falta de recursos, a escassez de materiais pedagógicos adequados e a ausência de capacitações e formações específicas para professores e demais profissionais.

Além disso, os alunos ainda enfrentam responsabilidades como a necessidade de trabalhar, desigualdades sociais e a carência de políticas públicas eficientes.

OS DESAFIOS

Muitos desafios são impostos tanto para docentes quanto para discentes, uma vez que, na maioria das vezes, as turmas são heterogêneas. Isso faz com que os alunos mais velhos sofram quando os mais jovens tiram a tranquilidade na sala de aula, configurando-se claramente como um sinal de desordem. Para evitar essa situação, o professor precisa estar preparado, dominando a sala de aula e aplicando metodologias que possibilitem tranquilidade e paz para todos.

Assim, os profissionais devem ter clareza e domínio ao lidar com a diversidade desse público, utilizando suas bagagens metodológicas e o conhecimento de mundo adquirido ao longo de sua vida como docentes, assim como valorizando os conhecimentos dos discentes e incorporando-os às suas vidas escolares.

O desafio é sem dúvida vencer o analfabetismo e a evasão escolar que gera um grande número de adultos com defasagem série/idade e dificuldades de inserção no mercado de trabalho, ou seja, para que se tenha uma sociedade mais justa, o que significa que todos tenham a mesma oportunidade e condições de fazer parte de uma educação que inclua também, pessoas de diferentes religiões, cultura, opção sexual e política, em que esses sujeitos possam desenvolver suas atividades de trabalho e de desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e através dessas capacidades, todos possam partilhar uma visão de mundo, contribuindo para manter ou modificar as suas próprias concepções, transformando-se e modificando para uma sociedade mais democrática. (APARECIDA; REINALDO 2013, p.14)

Ser professor na Educação de Jovens e Adultos significa ter a responsabilidade de mediar o conhecimento para alunos de diferentes faixas etárias, etnias, culturas e costumes. Entre os discentes, há tanto pessoas do meio rural quanto do meio urbano, pertencentes a diversas classes sociais.

No entanto, a maioria é composta por indivíduos de classe pobre ou de baixa renda. Dessa forma:

O grande desafio da educação de jovens e adultos é a permanência, porque estar na escola não é só o desejo de voltar a estudar, mas envolve uma série de questões que fazem com que ele saia da escola, entre elas, a questão da sobrevivência dele e da família porque, muitas vezes, ele entra na escola por causa do trabalho, mas tem que sair por causa desse trabalho que o pressiona para ficar mais tempo. Esse é um elemento que vivenciamos o tempo todo na escola (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015, n.p).

Os professores da EJA devem ser qualificados para essa modalidade de ensino,

preparados para entender os problemas e as necessidades desse público, pois não estão alfabetizando crianças, mas sim indivíduos adultos que enfrentam muitos desafios. Muitos alunos têm dificuldades para retornar à sala de aula e, para aqueles que já estão estudando, é difícil permanecer. Por isso, é crucial que os professores sejam sensíveis a essas dificuldades e ofereçam suporte adequado.

A interação entre professor e alunos é de extrema importância, pois ambos constroem saberes e contribuem mutuamente, já que todos possuem conhecimentos distintos. O docente deve evitar atitudes autoritárias e não se considerar dono da verdade, incentivando a participação, a cooperação e, principalmente, a inclusão. É essencial que o professor promova um ambiente de aprendizado acolhedor e inclusivo, onde cada aluno se sinta valorizado e motivado a aprender.

Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Nota-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da EJA; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

Sabemos que nem todos os professores pensam da mesma forma, cada um tem sua forma de agir, pensar, de utilizar os métodos de aprendizagem. Ressaltando que como qualquer modalidade de ensino na educação jovens e adultos também é necessário realizar um bom planejamento que considere toda a complexidade da modalidade. Dessa forma:

Além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforçar-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade” (PINTO, 2000, p. 113).

O docente, é responsável pela aprendizagem e formação dos discentes, entretanto, não é somente o professor que tem essa responsabilidade, o mesmo é um mediador de aprendizagem, assim os alunos também são responsáveis pela sua aprendizagem e pela construção de seus conhecimentos e suas formações.

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível. Porém, para que isto seja realidade, é necessário que as escolas articulem as ações educativas do projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes para desencadear um processo significativo de ensino aprendizagem juntos aos educandos. (FRANCO, 2010, p. 137)

Através da educação e dos conhecimentos adquiridos, o aluno poderá entender e compreender de forma consciente a sociedade em que está inserido. Isso permitirá que ele reflita sobre sua satisfação com a sociedade e avalie se é necessário se tornar um agente de transformação, sendo realmente um cidadão capaz de contribuir para uma sociedade melhor.

Inicialmente, a EJA era voltada apenas para pessoas mais velhas. Entretanto, ao longo dos anos, a população jovem também começou a ingressar nessa modalidade de ensino, por diversos motivos. Entre eles estão o fracasso no ensino regular, a necessidade de certificação para entrar no mercado de trabalho e a intenção de acessar o ensino superior.

Atualmente, a escolaridade é cada vez mais necessária para a ocupação de cargos públicos e privados, dependendo do cargo a ser ocupado. Dessa forma, muitos jovens e adultos procuram a EJA não apenas para obter um certificado formal, mas também para adquirir conhecimentos que os ajudem a ingressar nesses cargos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo abordou as dificuldades e desafios da educação de jovens e adultos, um tema que tem ganhado destaque e relevância no campo educacional contemporâneo. Identificou-se a necessidade urgente de maiores investimentos e de políticas públicas educacionais mais eficientes e eficazes para atender a essa modalidade de ensino. A EJA oferece uma oportunidade valiosa para repensar o papel do Estado na formulação e execução de políticas que realmente atendam às necessidades dos cidadãos. É crucial que essas políticas promovam a inclusão social e adaptem metodologias à realidade específica dos discentes.

Além disso, não basta que as leis estejam apenas no papel; é fundamental que sejam efetivamente implementadas na realidade escolar. A aplicação prática das leis educacionais deve se refletir no cotidiano das escolas, garantindo que todos os aspectos da legislação sejam cumpridos. A implementação dessas leis precisa ser acompanhada por estratégias concretas que assegurem sua eficácia e impacto real no processo educativo. Sem essa aplicação prática, as leis perdem sua eficácia e não alcançam os objetivos desejados.

No que diz respeito aos docentes, é essencial que estejam adequadamente preparados para atuar na EJA, pois muitos ainda baseiam suas práticas pedagógicas na educação regular do ensino fundamental e médio. A diversidade e as necessidades específicas dos alunos da EJA exigem uma abordagem diferenciada e especializada. Portanto, é vital promover formações continuadas e incentivos para que os professores busquem especializações voltadas para essa modalidade. O apoio dos órgãos públicos é fundamental para viabilizar essas formações e garantir que os docentes estejam aptos a oferecer um ensino de qualidade.

Apesar das muitas dificuldades e desafios enfrentados, é possível proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade para a EJA. Com a implementação adequada das políticas públicas, a capacitação contínua dos professores e a adaptação das metodologias às necessidades dos alunos, é possível superar os obstáculos e promover uma educação transformadora. A persistência e o compromisso com a melhoria contínua são essenciais para garantir que a EJA cumpra seu papel de oferecer oportunidades educativas significativas para todos os cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARECIDA, Irani; REINALDO, Erinaldo. Os desafios que jovens e adultos encontram no processo de alfabetização. 2013.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação / Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV, Mec, Brasília, 1974. Disponível em: Acesso em 20 de fevereiro de 2024.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FRANCO, Francisco Carlos. A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Loyola, 2010.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta. 10. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GRAMILICH, Sandra. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. Universidade de Asunción, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94. São Paulo, ago.1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 11 Edição. São Paulo. Cortez, 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Entenda melhor os desafios da Educação de Jovens e Adultos, in: MESA-REDONDA DO JORNAL UFG. 16 nov. de 2015. Disponível em: <https://www.ufg.br/n/84269-entenda-melhor-os-desafios-daeducacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 29 fevereiro de 2024.

CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
CURRICULA IN YOUTH AND ADULT EDUCATION
CURRÍCULOS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Tiago Alves Furtado
thiagoalvesfyrtdado@gmail.com

ALVES, Tiago Furtado. **Currículos na educação de jovens e adultos**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 64 – 69, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

Este artigo contempla assuntos pertinentes ao currículo na Educação de Jovens e Adultos e como eles podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos dessa modalidade de ensino no âmbito das suas relações com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo. Trazendo para o centro do estudo temas como: Currículo; A Função do Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem na Modalidade Jovens e Adultos; Educação de Jovens e Adultos e o Currículo. Baseado se em uma pesquisa bibliográfica e tendo como consistência a fundamentação em autores e leis educacionais como: Arroyo (2005); Ciavatta e Rummert (2010); Libâneo (1994); Moreira e Silva (1999); Resolução da Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos nº. 01(2021) entre outros. Tendo como objetivo principal compreender o currículo na modalidade jovens e adultos e suas particularidades encontradas para essa modalidade de ensino.

Palavras Chaves: Currículo. Educação. Jovens e Adultos.

SUMMARY

This article addresses issues relevant to the Youth and Adult Education curriculum and how they can contribute to the development of students in this type of education in the field of their relationships with knowledge, the world and themselves. Bringing topics such as: CV; The Role of the Curriculum in the Teaching and Learning Process of Young People and Adults; Youth and adult education and the curriculum. Based on bibliographical research and based on authors and educational legislation such as: Arroyo (2005); Ciavatta and Rummert (2010); Lebanon (1994); Moreira and Silva (1999); Resolution of the National Curricular Guidelines Law for Youth and Adult Education no. 01(2021) among others. The main objective is to understand the curriculum for young people and adults and their particularities found for this type of teaching.

Keywords: Curriculum. Education. Young people and adults.

RESUMEN

Este artículo aborda cuestiones relevantes para el currículo en Educación de Jóvenes y Adultos y cómo pueden contribuir al desarrollo de los estudiantes en este tipo de educación en el ámbito de sus relaciones con el conocimiento, con el mundo y consigo mismos. Trayendo temas como: Curriculum; El Papel del Currículo en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Jóvenes y Adultos; La educación de jóvenes y adultos y el plan de estudios. Basado en investigaciones bibliográficas y con base en autores y leyes educativas como: Arroyo (2005); Ciavatta y Rummert (2010); Libaneo (1994); Moreira y Silva (1999); Resolución de la Ley de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación de Jóvenes y Adultos núm. 01(2021) entre otros. El objetivo principal es comprender el currículo para jóvenes y adultos y sus particularidades encontradas para esta modalidad de enseñanza.

Palabras clave: Currículo. Educación. Jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é considerada uma modalidade de ensino, pois possui um público específico. Conforme as Diretrizes Curriculares da EJA, há a necessidade e o direito a uma adaptação do currículo, uma vez que esses sujeitos têm vivências diferentes das crianças.

A EJA proporciona novas experiências para alunos e professores, permitindo o cruzamento de culturas e tempos, o que potencializa a prática docente e a aprendizagem.

Dessa forma, essa modalidade educacional se torna um espaço de convivência, de lutas, e de formação de cidadãos críticos e transformadores da sua realidade.

Além disso, a EJA é vista como uma maneira de suprir a lacuna no ingresso à Educação Básica e a conclusão da escolarização na idade adequada. Para pensar sobre essa modalidade de Educação, é necessário conhecer o tipo de currículo que está sendo oferecido a esses jovens e adultos que foram privados da Educação, considerando que eles já possuem uma vida em sociedade e buscam seu direito à Educação.

Nosso objetivo é compreender os currículos e suas especificidades para essa modalidade, assim como os desafios que ela enfrenta. A problemática e a justificativa deste trabalho consistem nas dificuldades para a construção de um currículo específico para a modalidade da EJA.

A metodologia do artigo foi baseada em uma abordagem bibliográfica, utilizando pesquisas em livros, artigos e materiais disponíveis na internet. Essa pesquisa foi realizada de forma descritiva, explicativa e discursiva, fundamentando-se em autores, escritores e leis da educação brasileira.

Sendo assim, este artigo se preocupa em discutir e expor as seguintes temáticas: Currículo; A Função do Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem na Modalidade de Jovens e Adultos; e Educação de Jovens e Adultos e o Currículo.

CURRÍCULO

O currículo serve como referência para a organização dos conhecimentos a serem trabalhados no ensino e na aprendizagem, definindo os conteúdos a serem estudados e a forma como serão abordados em sala de aula, além de propor metodologias e estratégias de aprendizagem.

É um documento normativo que delinea os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, orientando o trabalho dos professores para alcançar esses objetivos. Além de especificar as disciplinas e os conteúdos a serem implementados e cumpridos pelas escolas, sendo fundamental para estabelecer os objetivos de aprendizagem em cada etapa e sua sequência lógica para a construção do conhecimento.

Destacando que:

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (MOREIRA E SILVA, 1999, p. 23).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece um currículo escolar compartilhado por todos os alunos, de modo que aprendam um conjunto essencial de conhecimentos e adquiram habilidades comuns em cada etapa do ensino.

A BNCC é o documento normativo em vigor mais atualizado para orientar o currículo escolar, que passou a ser implementada em 2020 e tem por objetivo a formação integral dos estudantes, por meio do desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para o século XXI. Desse modo, o currículo escolar é importante para normatizar as práticas

educacionais, orientar o trabalho dos educadores e garantir aos alunos os conhecimentos essenciais para uma formação de qualidade. Ressaltando que:

Na elaboração do currículo, não se pode ignorar que os conhecimentos produzidos pela sociedade são privatizados, transformados em mercadorias e distribuídos de forma desigual, segundo as necessidades e os interesses dominantes. Verifica-se, assim, a permanente dualidade imposta pelo modo de produção capitalista, entre o trabalho e a ciência; essa última concebida como força produtiva, transformada em propriedade privada pelo capital (CIAVATTA E RUMMERT, 2010, p.461).

Dessa forma, o currículo é de fundamental importância dentro do processo de ensino e aprendizagem, independente da etapa do ensino e do nível. Sendo um espaço para a construção de conhecimentos.

A FUNÇÃO DO CURRÍCULO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS

O processo de ensino e aprendizagem é estabelecido como um sistema de trocas de informações entre docentes e alunos, devendo ser baseado nas necessidades de aprendizado dos alunos.

Assim, o processo de ensino-aprendizagem refere-se a um complexo sistema de interações entre professores e alunos, indo muito além de apenas ensinar e aprender. Conforme Libâneo:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. É uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

Os objetivos de ensino-aprendizagem demonstram intenções e propósitos definidos, explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas. Referindo-se às competências e habilidades que os alunos devem desenvolver durante a sua escolaridade.

Educar não é tarefa fácil e educar jovens e adultos é ainda mais difícil, porque são sujeitos que têm a curiosidade de uma criança e a experiência de décadas vividas. No entanto na realidade das salas de aulas das EJA muitas vezes percebemos professores sem experiência e cansados, trabalharam o dia inteiro e ainda têm que ir para sala de aula, à noite, ensinar a jovens e adultos cansados do dia a dia. Entretanto é necessário que esses jovens e adultos sejam alfabetizados.

A alfabetização é um pilar indispensável que permite que jovens e adultos participem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do continuum da aprendizagem. O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade (UNESCO, 2010, p. 7).

É de fundamental importância a interligação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula com as experiências de vida dos alunos. Um método pedagógico bastante utilizado

e compreendido entre os docentes que se preocupa com a educação de jovens e adultos é o da inclusão da realidade vivencial dos educandos com os conteúdos sendo uma base para a prática do ensino e aprendizagem, dessa forma, devemos adequar as disciplinas e os conteúdos às vivências dos alunos, se não, se tornará um ensino cansativo e desinteressante, devendo assim demonstrar os conteúdos na prática dos discentes e sua relação com no cotidiano.

Em primeiro lugar, a lógica que deve presidir a seleção e apresentação dos conteúdos aos alunos é a da Educação de Jovens e Adultos e não a do Ensino Regular. Entende-se por isso uma abordagem dos conteúdos relacionando-os, tanto quanto possível, a situações da vida cotidiana das populações trabalhadoras pouco ou nada escolarizadas, ausentes das escolas - regulares ou não - por longo período (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

Um currículo deve dar sustentação ao trabalho do educador para que ele atue de forma mais segura, baseando-se, na teoria, alinhado com a prática, sempre refletindo e retificando a sua prática docente, com o objetivo de sempre estar conquistando novos conhecimentos e novos métodos de ensino.

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos (Arroyo, 2005, p. 40).

Dessa forma, podemos compreender a relação de currículo, ensino e aprendizagem, e quando se falamos da EJA é necessário a construção de um currículo específico, onde se faz necessário um avanço para além de uma mera perspectiva conceitual, sendo abordado como instrumento balizador do agir educativo, comprometido com a construção de um ser humano e de uma humanidade melhor, mais justa e mais humana. Para que realmente se consiga um ensino e aprendizagem eficiente e eficaz.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O CURRÍCULO

Com a implementação da Constituição Federal de 1988, o cidadão passou a ter direitos garantidos na legislação brasileira. Referindo-se, sobre a educação que vai além da simples oferta do ensino. Às Diretrizes Curriculares ratificam a importância desta modalidade de ensino, desfazendo o julgamento de compensação e caridade e, passa a ter outras funções.

Ressaltando a importância da Educação de Jovens e Adultos para a construção de uma sociedade mais justa, que ofereça a todos, principalmente para os indivíduos que, por alguma razão não foram permitidas a frequentarem a escola ou foram obrigadas a abandoná-la, a oportunidade de iniciar ou retomar seus estudos, de maneira que se preparem para o mundo em que vive este em processo constante de transformações.

É necessário que se entenda o tempo e o espaço dessas pessoas, mas que também possuem vivências, trabalhos, famílias e diferentes motivos para que se ausentem da escola. Assim, Soares coloca:

Reparadora – reconhecimento da igualdade humana de direitos e o acesso aos direitos civis, pela restauração de um direito negado; equalizadora – proporcionar igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola e qualificadora – viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas. (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Ao se falar sobre currículo, devemos compreender que é um fator importante de estruturação pedagógica escolar, principalmente quando se quer entender aquilo que se é proposto na educação como base do aprendizado dos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos colocará de forma bem explícita quando se fala da organização curricular direcionada para a formação dos estudantes dessa modalidade. Tendo como princípios as normatizações nacionais que consideram em seus documentos mandatários. Dessa forma, a resolução nº. 01(2021, p.01) refere se: “Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos: I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC); II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA)”.

Ao definir Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, se pensou em definir a EJA como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Além disso, traz pontos significativos para a formação dos docentes em qualquer nível ou modalidade, tendo por finalidade garantir o educando, a formação adequada sendo indispensável para o exercício da cidadania fornecendo os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A formação de profissionais da educação ganha importância nas DCN para a EJA, com o objetivo atender aos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Na construção dos currículos da EJA é indispensável a consideração da heterogeneidade do público, compreendendo que existem múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos.

Perceber que a EJA não é um apêndice da educação, mas uma modalidade que tem um caráter próprio, seus caminhos e suas conquistas, é também concorrer para um currículo que venha a atender com eficácia e eficiência os proponentes dessa educação e que venha responder às questões fundamentais do desenvolvimento dos sujeitos (SECULT, 2010, p.10).

Entre as inúmeras contribuições para a EJA, as DCN sugerem a articulação entre o diálogo, a contextualização como eixo norteador para as experiências dos jovens e adultos e o conhecimento, bem como a articulação de conteúdos curriculares com o trabalho na perspectiva de uma formação que o insira no mundo do trabalho, devolvendo a este a sua cidadania.

É importante destacar que para que esses princípios sejam relacionados e trabalhados em sala de aula, os docentes, além de ter o conhecimento necessário sobre esses marcos legais, devem ter a dimensão de investigar e conhecer seus alunos e o contexto em que vivem para que a partir daí desenvolvam projetos pedagógicos, planos de curso e de aulas que realmente contribua para vida desses cidadãos.

Dessa forma, a expectativa para EJA tendo como base a LDB, as DCN, a BNCC, são

positivas no que se refere aos princípios e concepções de uma educação que transforma e que dá espaço para os sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, ao finalizarmos esse artigo compreendemos que o processo de ensino aprendizagem é uma construção permanente de conhecimentos, que se adquire com a passar da vida. Os alunos estão em busca de aprendizado e esperam que os professores sejam capazes de inovar, com uso de metodologias adequadas que facilitem o aprendizado. Assim, é necessário um currículo que dê sustentação ao trabalho do educador para que ele atue de forma mais segura, a partir da relação entre teoria e prática refletindo e retificando a sua práxis como educador e como ser humano, para que abram seu horizonte de conhecimentos e passassem a enxergar esses jovens e adultos como sujeitos ativos, atores principais do presente e modificadores de seu futuro.

É necessário que o currículo avance para além de uma mera perspectiva conceitual, sendo abordado como instrumento balizador do agir educativo, agir este comprometido com a construção de um ser humano e de uma humanidade melhor, mais justa e mais humana.

Mediante as reflexões obtidas, na construção de um currículo específico para a EJA, é afirmada a necessidade de rever a prática pedagógica específica para a modalidade, bem como os subsídios teóricos e metodológicos que embasam os processos de formação inicial e continuada dos educadores.

Dentro desse processo, o educador é uma ferramenta de fundamental importância, devendo participar dessa construção. Ressaltando que também deve acontecer de forma coletiva unindo vários conhecimentos, confrontando ideias, métodos e metodologias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANNETTI, M.; GOMES, N. L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 25 de MAIO de 2021. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;
- CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Maria Sônia. As implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à formação profissional. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun. 2010.
- LIBÂNEO, J. C. O processo de ensino na escola. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1999.
- SECULT (Secretaria de Educação e Cultura – Salvador - Bahia) - SABERES EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (SEJA) I – Tempo de Aprendizagem I. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/documentos/>. Acesso em: 01/05/2024.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Revista Educar. v. 23, n. 29, Curitiba: Editora UFPR, 2007. p. 83-100. Acesso em: 01/05/2024.
- OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos. Políticas públicas, cultura e currículo: referenciais para uma análise crítica na EJA. In: BARCELOS, Valdo; DANTAS, Tânia Regina (orgs). Políticas e Práticas na Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis: Vozes, 2015.
- UNESCO. CONFINTEA VI: Marco de Ação de Belém. Brasília: MEC/UNESCO, 2010.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

TEACHER TRAINING FOR INCLUSIVE EDUCATION IN THE BRAZILIAN CONTEXT FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO BRASILEÑO

Valduílio Vieira da Rocha

ROCHA, Valduílio Vieira da. **Formação de professores para a Educação Inclusiva no contexto brasileiro.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 70 – 76 , julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. A educação inclusiva é um tema de grande importância nas políticas educacionais brasileiras, com o objetivo de assegurar que todos os alunos tenham acesso e permaneçam na escola regular, independentemente de suas características individuais. A formação inicial e continuada de professores desempenha um papel fundamental na implementação dessas práticas inclusivas. Este estudo investiga as principais abordagens teóricas e práticas adotadas na formação de professores para a educação inclusiva, destacando desafios, progressos e lacunas na literatura especializada. A formação de professores para a educação inclusiva é crucial para promover uma sociedade mais igualitária e democrática. No Brasil, essa questão ganhou destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU. Este artigo investiga o impacto das políticas educacionais na formação de professores para atender às demandas da educação inclusiva, considerando as especificidades do contexto brasileiro. A metodologia inclui a revisão de artigos científicos, livros, teses e documentos oficiais que abordam a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, utilizando bases de dados acadêmicas reconhecidas como Scopus, Web of Science e SciELO, com termos de busca como "formação de professores", "educação inclusiva", "contexto brasileiro", entre outros. A análise dos materiais selecionados foca nas estratégias formativas propostas, nos desafios enfrentados e nas contribuições para práticas educacionais inclusivas. Esta revisão bibliográfica visa fornecer uma síntese atualizada das tendências, teorias e práticas na formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, identificando lacunas de pesquisa e sugerindo direções futuras para o desenvolvimento de programas formativos mais eficazes e alinhados com as necessidades dos professores e dos alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais. A conclusão do estudo oferecerá insights críticos sobre o estado atual da formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, destacando os avanços alcançados e os desafios persistentes. Este artigo visa contribuir para o aprimoramento das políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão educacional no país, consolidando o conhecimento existente e apontando áreas para futuras investigações.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação inclusiva, Contexto brasileiro, Revisão bibliográfica.

SUMMARY

This article presents a bibliographical review on teacher training for inclusive education in Brazil. Inclusive education is a topic of great importance in Brazilian educational policies, with the aim of ensuring that all students have access to and remain in regular school, regardless of their individual characteristics. Initial and continuing teacher training plays a fundamental role in implementing these inclusive practices. This study investigates the main theoretical and practical approaches adopted in teacher training for inclusive education, highlighting challenges, progress and gaps in the specialized literature. Teacher training for inclusive education is crucial to promoting a more egalitarian and democratic society. In Brazil, this issue gained prominence with the promulgation of the National Education Guidelines and Bases Law (LDB) and the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities by the UN. This article investigates the impact of educational policies on teacher training to meet the demands of inclusive education, considering the specificities of the Brazilian context. The methodology includes the review of scientific articles, books, theses and official documents that address teacher training for inclusive education in Brazil, using recognized academic databases such as Scopus, Web of Science and SciELO, with search terms such as "training of teachers", "inclusive education", "Brazilian context", among others. The analysis of the selected materials focuses on the proposed training strategies, the challenges faced and the contributions to inclusive educational practices. This literature review aims to provide an

updated synthesis of trends, theories and practices in teacher training for inclusive education in Brazil, identifying research gaps and suggesting future directions for the development of more effective training programs aligned with the needs of teachers and students. students with disabilities or other special educational needs. The conclusion of the study will offer critical insights into the current state of teacher training for inclusive education in Brazil, highlighting the advances achieved and persistent challenges. This article aims to contribute to the improvement of public policies and pedagogical practices aimed at educational inclusion in the country, consolidating existing knowledge and pointing out areas for future investigations.

Keywords: Teacher training, Inclusive education, Brazilian context, Bibliographic review.

RESUMEN

Este artículo presenta una revisión bibliográfica sobre la formación docente para la educación inclusiva en Brasil. La educación inclusiva es un tema de gran importancia en las políticas educativas brasileñas, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso y permanezcan en la escuela regular, independientemente de sus características individuales. La formación inicial y continua de los docentes juega un papel fundamental en la implementación de estas prácticas inclusivas. Este estudio investiga los principales enfoques teóricos y prácticos adoptados en la formación docente para la educación inclusiva, destacando desafíos, avances y vacíos en la literatura especializada. La formación de docentes para una educación inclusiva es crucial para promover una sociedad más igualitaria y democrática. En Brasil, este tema ganó protagonismo con la promulgación de la Ley de Directrices y Bases Nacionales de Educación (LDB) y la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte de la ONU. Este artículo investiga el impacto de las políticas educativas en la formación de docentes para atender las demandas de una educación inclusiva, considerando las especificidades del contexto brasileño. La metodología incluye la revisión de artículos científicos, libros, tesis y documentos oficiales que abordan la formación docente para la educación inclusiva en Brasil, utilizando bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science y SciELO, con términos de búsqueda como "formación de docentes", "educación inclusiva", "contexto brasileño", entre otros. El análisis de los materiales seleccionados se centra en las estrategias de formación propuestas, los desafíos enfrentados y los aportes a las prácticas educativas inclusivas. Esta revisión de la literatura tiene como objetivo proporcionar una síntesis actualizada de las tendencias, teorías y prácticas en la formación docente para la educación inclusiva en Brasil, identificando brechas de investigación y sugiriendo direcciones futuras para el desarrollo de programas de formación más efectivos y alineados con las necesidades de docentes y estudiantes. discapacidades u otras necesidades educativas especiales. La conclusión del estudio ofrecerá información crítica sobre el estado actual de la formación docente para la educación inclusiva en Brasil, destacando los avances logrados y los desafíos persistentes. Este artículo pretende contribuir al mejoramiento de las políticas públicas y prácticas pedagógicas orientadas a la inclusión educativa en el país, consolidando conocimientos existentes y señalando áreas para futuras investigaciones.

Palabras clave: Formación de docentes, Educación inclusiva, Contexto brasileño, Revisión bibliográfica.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a inclusão educacional tem emergido como um princípio central nas políticas educacionais brasileiras, refletindo um compromisso crescente com a equidade e a justiça social no sistema de ensino. Nesse contexto, a formação de professores para a educação inclusiva assume um papel fundamental na garantia de que todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. A educação inclusiva visa não apenas integrar alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e respeite as diferenças (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRITO, SILVA E CARVALHO, 2021).

A implementação efetiva da educação inclusiva requer não apenas mudanças estruturais nas escolas, mas também uma transformação profunda na formação inicial e continuada dos professores. Isso envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas, atitudinais e metodológicas que capacitem os educadores a atenderem às necessidades individuais de todos os alunos, adaptando práticas didáticas e criando ambientes de aprendizagem inclusivos e acolhedores (BRITO, SILVA E CARVALHO, 2021).

Este artigo propõe uma revisão bibliográfica detalhada sobre a formação de professores para a educação inclusiva no contexto brasileiro. Exploraremos as principais abordagens

teóricas e práticas adotadas, os desafios enfrentados e os avanços conquistados até o momento. Além disso, discutiremos as implicações dessas práticas formativas na promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária em nosso país.

Ao examinar criticamente o estado atual da formação de professores para a educação inclusiva, este estudo busca não apenas informar, mas também inspirar futuras pesquisas e políticas educacionais que possam fortalecer ainda mais os pilares de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil (BRASIL, 1996; BRASIL, 2011).

Ultimamente, a inclusão educacional tem se afirmado como um princípio fundamental nas políticas educacionais brasileiras, representando um compromisso crescente com a equidade e a justiça social no sistema de ensino. Esta abordagem não apenas visa a integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também propõe uma transformação mais profunda: a criação de ambientes educacionais que acolham e valorizem a diversidade em todas as suas formas (MELO E MELO, 2018).

A formação de professores desempenha um papel crucial nesse cenário, sendo um fator determinante na qualidade e na eficácia da educação inclusiva. É através da preparação adequada dos educadores que se pode garantir não apenas o acesso, mas também a participação plena e efetiva de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, emocionais, sociais ou cognitivas. No Brasil, essa necessidade ganhou destaque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, que reforçam o direito à educação inclusiva como um direito humano fundamental (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006).

METODOLOGIA

Esta revisão bibliográfica teve como objetivo investigar a formação de professores para a educação inclusiva no contexto brasileiro, abordando tanto a formação inicial quanto a continuada. Utilizaram-se bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science e SciELO para buscar artigos científicos, teses, dissertações, livros e documentos oficiais pertinentes ao tema. Os termos de busca incluíram combinações como "formação de professores", "educação inclusiva", "contexto brasileiro", "políticas educacionais", entre outros (SOUSA, OLIVEIRA E ALVES, 2021).

As fontes selecionadas foram escolhidas com base em sua relevância teórica e prática para a formação de professores em educação inclusiva, sendo categorizadas conforme os principais aspectos abordados, como estratégias formativas, políticas educacionais e competências necessárias para o ensino inclusivo.

As informações extraídas foram criticamente analisadas para identificar padrões, tendências, desafios e avanços na formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Os principais achados foram sintetizados, destacando lacunas de pesquisa e pontos de convergência e divergência entre os estudos revisados.

Os resultados da revisão foram discutidos à luz das necessidades educacionais dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais no contexto brasileiro, explorando as implicações práticas das estratégias formativas identificadas para aprimorar a prática pedagógica e fortalecer as políticas públicas de inclusão educacional.

Por fim, foram sugeridas direções para futuras pesquisas e desenvolvimentos na área de formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, visando contribuir para o avanço contínuo e o aprimoramento das práticas educacionais inclusivas no país. Essa metodologia proporcionou uma análise abrangente e crítica da literatura existente sobre a formação de professores para a educação inclusiva, oferecendo insights valiosos para educadores, pesquisadores, formuladores de políticas educacionais e demais interessados na promoção de uma educação mais igualitária e acessível no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A revisão bibliográfica realizada revelou importantes insights sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, evidenciando tanto avanços quanto desafios significativos neste campo crucial da educação. Em relação aos resultados obtidos, observou-se que houve um crescimento na produção acadêmica e nas políticas educacionais voltadas para a inclusão escolar nas últimas décadas. Instituições de ensino superior têm cada vez mais reconhecido a importância de incluir a temática da educação inclusiva em seus currículos de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2006; BRASIL, 2011; SEBASTIAN, 2010).

Programas de pós-graduação têm contribuído para a produção de conhecimento e para a capacitação de educadores, promovendo reflexões teóricas e práticas sobre como atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Por outro lado, a revisão identificou desafios persistentes que limitam a efetividade da formação de professores para a educação inclusiva (FREITAS, 2006; CARVALHO, 2002).

Entre os principais obstáculos estão a falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade nas salas de aula, tanto em termos de conhecimento técnico quanto de habilidades pedagógicas específicas. Muitos professores relatam não se sentirem adequadamente preparados para implementar práticas inclusivas de ensino, o que pode resultar em exclusão e em experiências educacionais inadequadas para alunos com deficiência ou outras necessidades especiais (BRASIL, 200; BRITO, SILVA E CARVALHO, 2021; LIMA E SANTOS, 2020).

Além disso, a revisão evidenciou lacunas na articulação entre teoria e prática na formação de professores. Embora as diretrizes curriculares brasileiras destaquem a importância da educação inclusiva, há uma desconexão entre o que é ensinado nas instituições formadoras e o que é demandado nas escolas. Isso sugere a necessidade de uma revisão curricular e de um maior alinhamento entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas efetivas (LIMA E SANTOS, 2020; MARTINS E ANDRADE, 2016; BRASIL, 2000).

Para superar esses desafios, a revisão bibliográfica indica a importância de investimentos contínuos em formação inicial e continuada de professores, com ênfase em metodologias que promovam a diversidade e a inclusão. Propõe-se também uma maior colaboração entre universidades, escolas e órgãos governamentais para desenvolver programas de formação mais eficazes e integrados. Além disso, a valorização da pesquisa em educação inclusiva e a disseminação de boas práticas são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a todos os alunos (OLIVEIRA ET AL., 2016; BRASIL, 200; BRASIL, 2011).

Em suma, enquanto avanços têm sido feitos na formação de professores para a educação inclusiva no Brasil, há um longo caminho a percorrer para garantir que todos os alunos tenham

acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. A revisão bibliográfica destaca a importância de um compromisso contínuo com políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas como fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa (SILVA E RODRIGUES, 2011; PINHEIRO, 2010).

A discussão sobre a formação de professores para a educação inclusiva no contexto brasileiro é ampla e complexa, envolvendo diversos aspectos que impactam diretamente a qualidade e a equidade do ensino oferecido aos alunos com necessidades especiais ou em situação de vulnerabilidade. Um dos pontos críticos discutidos é a preparação insuficiente dos professores durante sua formação inicial. Muitas vezes, os currículos das licenciaturas não contemplam adequadamente a educação inclusiva, deixando os futuros educadores despreparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula (BRASIL, 2000).

Na formação continuada, embora haja esforços para capacitar os professores já atuantes, esses programas nem sempre são acessíveis ou suficientemente abrangentes para atender às necessidades reais enfrentadas nas escolas. A revisão bibliográfica também apontou para barreiras estruturais e culturais que dificultam a implementação efetiva de práticas inclusivas. Questões como a falta de recursos adequados nas escolas, a resistência de alguns profissionais e gestores em adotar novas metodologias e a falta de suporte técnico são mencionadas como impedimentos significativos. Além disso, há uma necessidade urgente de promover uma mudança cultural dentro das instituições educacionais, valorizando a diversidade como um ativo e não como um desafio a ser superado (PINHEIRO, 2010; BRASIL, 2000; BRASIL, 1996).

Outro aspecto discutido é a necessidade de melhorar a articulação entre teoria e prática na formação de professores. Muitas vezes, os conteúdos teóricos sobre educação inclusiva são ensinados de maneira dissociada das experiências práticas vivenciadas pelos professores em suas escolas. É essencial que as universidades e instituições formadoras desenvolvam parcerias mais estreitas com as escolas, possibilitando aos futuros educadores experiências concretas que os preparem para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Esta revisão também destaca a importância das políticas públicas e dos investimentos adequados para o avanço da educação inclusiva no Brasil. A implementação efetiva de políticas que promovam a inclusão, o aumento de recursos destinados à formação de professores e a melhoria das condições estruturais das escolas são fundamentais para garantir um ambiente educacional mais justo e igualitário. Para enfrentar os desafios identificados, a discussão sugere a necessidade de uma abordagem multifacetada que envolva todos os atores educacionais: governos, instituições formadoras, escolas, professores, famílias e comunidades.

Recomenda-se investir em pesquisa e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, fortalecer a formação inicial e continuada de professores, promover o compartilhamento de boas práticas e ampliar o acesso a recursos e tecnologias assistivas. Em resumo, a discussão sobre a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil enfatiza a necessidade de um compromisso coletivo e contínuo com políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e uma cultura escolar que celebre e respeite a diversidade. A superação dos desafios existentes requer uma abordagem holística que combine mudanças estruturais, investimentos adequados e um profundo comprometimento com os direitos educacionais de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação de professores para a educação inclusiva no Brasil revela um cenário desafiador, mas também repleto de oportunidades para transformações significativas no campo educacional. Ao longo desta revisão bibliográfica, foram explorados os avanços conquistados, os desafios persistentes e as recomendações essenciais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa em nosso país.

Primeiramente, é importante destacar os avanços positivos alcançados nas últimas décadas. Instituições de ensino superior têm gradualmente integrado a educação inclusiva em seus currículos de formação inicial de professores. A conscientização sobre a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula tem crescido, impulsionando programas de pós-graduação e iniciativas de formação continuada que visam atualizar e capacitar os docentes.

Por outro lado, os desafios são significativos. A falta de preparo adequado dos professores para implementar práticas inclusivas, tanto em termos de conhecimento técnico quanto de habilidades pedagógicas específicas, é uma realidade preocupante. Muitos educadores enfrentam dificuldades em adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos, o que pode resultar em exclusão e em experiências educacionais desiguais.

A revisão também sublinhou a urgente necessidade de superar barreiras estruturais e culturais que impedem a plena inclusão na educação. A escassez de recursos adequados nas escolas, a resistência à mudança por parte de alguns profissionais e gestores, bem como a falta de suporte técnico e institucional, são obstáculos que precisam ser enfrentados com determinação e compromisso.

Diante desse panorama, algumas recomendações emergem como fundamentais para avançar na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. É imprescindível fortalecer políticas públicas que garantam investimentos adequados em formação de professores e em infraestrutura escolar. Além disso, é crucial promover uma maior articulação entre teoria e prática na formação docente, assegurando que os educadores estejam não apenas bem informados teoricamente, mas também preparados para aplicar seus conhecimentos de maneira eficaz e inclusiva no ambiente escolar.

A colaboração entre universidades, escolas, órgãos governamentais e a sociedade civil é essencial para criar um ambiente educacional que valorize a diversidade e respeite os direitos de todos os alunos. A pesquisa contínua e a disseminação de boas práticas são essenciais para orientar políticas e intervenções educacionais que promovam a inclusão e o sucesso acadêmico de todos os estudantes. Em resumo, a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil é um campo dinâmico que requer esforços contínuos e coordenados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/1996. São Paulo, Editora Saraiva, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2000.
- GOMES LIMA, P.; MARTHENDAL OLIVEIRA SANTOS, J. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DISCUSSÃO ACERCA DO TEMA. *Docent Discunt, Engenheiro Coelho (SP)*, v. 1, n. 1, p. 63–70, 2020. DOI: 10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1315>. Acesso em: 5 jul. 2024.
- MARTINS, Clarissa de Andrade Fernandes Martins; ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade. A importância da formação continuada do professor para a inclusão da criança com deficiência na educação infantil. II SIPPEDES, pg. 1-10. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/artigo-sippedes-clarissa.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- MOREIRA, Audiléia Pereira. A formação do professor na educação inclusiva no Brasil: uma análise bibliográfica. *Revista Multivix*, pg. 1-21, 2016. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2022/05/a-formacao-do-professor-na-educacao-inclusiva-no-brasil-uma-analise-bibliografica.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- OLIVEIRA, Janaína Brum de et al. Educação inclusiva: (re)pensando a formação de professores. I Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Pg. 306-323, 2016. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14453/2/Educacao_inclusiva_re_pensando_a_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.
- PIMENTEL, S. C. Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SILVA, L. C. A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões. In: SILVA, L. C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M. P. (Org.). Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre os cursos de extensão “professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia: EDUFU, 2010.
- SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUNCAMP*, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: [file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL:
AVANÇOS E LIMITAÇÕES**
PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCES AND
LIMITATIONS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: AVANCES
Y LIMITACIONES

Valduílio Vieira da Rocha

ROCHA, Valduílio Vieira da. **Políticas Públicas para a Educação Inclusiva no Brasil: Avanços e Limitações.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 77 – 85, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

Este artigo de revisão bibliográfica analisa as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil, destacando os progressos alcançados e os desafios enfrentados ao longo dos anos. A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca garantir o acesso equitativo à educação de qualidade para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No contexto brasileiro, várias iniciativas legislativas e programas foram implementados com o objetivo de promover a inclusão educacional e mitigar as disparidades existentes. Este artigo revisa a literatura existente sobre o tema, abrangendo desde marcos legais importantes até estudos empíricos e análises críticas sobre a eficácia das políticas públicas implementadas. São explorados os avanços significativos, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a expansão da presença de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Além disso, são discutidas as limitações encontradas, como a falta de recursos adequados, a formação insuficiente de professores e as barreiras estruturais nas instituições educacionais. Ao abordar os avanços, o artigo destaca a importância de políticas que visam não apenas o acesso físico, mas também a adaptação curricular e pedagógica necessária para uma verdadeira inclusão. A análise das limitações identifica obstáculos que ainda impedem uma inclusão efetiva e abrangente, exigindo estratégias mais assertivas e sustentáveis para superá-los. Por fim, o artigo propõe recomendações para futuras direções, sugerindo a necessidade de investimentos contínuos em formação de professores, adequação da infraestrutura escolar, fortalecimento da colaboração entre diferentes atores educacionais e a ampliação do monitoramento e avaliação das políticas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Lei Brasileira de Inclusão. Deficiência.

SUMMARY

This literature review article analyzes public policies aimed at inclusive education in Brazil, highlighting the progress achieved and the challenges faced over the years. Inclusive education is a fundamental principle that seeks to ensure equitable access to quality education for all students, including those with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities or giftedness. In the Brazilian context, several legislative initiatives and programs have been implemented with the aim of promoting educational inclusion and mitigating existing disparities. This article reviews the existing literature on the topic, ranging from important legal frameworks to empirical studies and critical analyzes on the effectiveness of implemented public policies. Significant advances are explored, such as the promulgation of the Brazilian Inclusion Law (LBI) and the expansion of the presence of students with special needs in regular schools. Furthermore, the limitations encountered are discussed, such as the lack of adequate resources, insufficient teacher training and structural barriers in educational institutions. When addressing advances, the article highlights the importance of policies that aim not only at physical access, but also at the curricular and pedagogical adaptation necessary for true inclusion. The analysis of limitations identifies obstacles that still prevent effective and comprehensive inclusion, requiring more assertive and sustainable strategies to overcome them. Finally, the article proposes recommendations for future directions, suggesting the need for continued investments in teacher training, adapting school infrastructure, strengthening collaboration between different educational actors and expanding the monitoring and evaluation of inclusive policies.

Keywords: Inclusive Education. Public policy. Brazilian Inclusion Law. Deficiency.

RESUMEN

Este artículo de revisión de la literatura analiza las políticas públicas orientadas a la educación inclusiva en Brasil, destacando los avances alcanzados y los desafíos enfrentados a lo largo de los años. La educación inclusiva es un principio fundamental que busca garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación. En el contexto brasileño, se han implementado varias iniciativas y programas legislativos con el objetivo de promover la inclusión educativa y mitigar las disparidades existentes. Este artículo revisa la literatura existente sobre el tema, desde importantes marcos legales hasta estudios empíricos y análisis críticos sobre la efectividad de las políticas públicas implementadas. Se exploran avances significativos, como la promulgación de la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) y la ampliación de la presencia de estudiantes con necesidades especiales en las escuelas regulares. Además, se discuten las limitaciones encontradas, como la falta de recursos adecuados, la insuficiente formación docente y las barreras estructurales en las instituciones educativas. Al abordar los avances, el artículo destaca la importancia de políticas que apunten no solo al acceso físico, sino también a la adaptación curricular y pedagógica necesaria para una verdadera inclusión. El análisis de las limitaciones identifica obstáculos que aún impiden una inclusión efectiva e integral, requiriendo estrategias más asertivas y sostenibles para superarlos. Finalmente, el artículo propone recomendaciones para direcciones futuras, sugiriendo la necesidad de inversiones continuas en la formación de docentes, adaptando la infraestructura escolar, fortaleciendo la colaboración entre diferentes actores educativos y ampliando el seguimiento y la evaluación de políticas inclusivas.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Políticas públicas. Ley de Inclusión Brasileña. Deficiencia

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um princípio fundamental que visa garantir que todos os indivíduos tenham acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação ou exclusão, independentemente de suas diferenças individuais. No Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação inclusiva têm evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo um compromisso crescente com a igualdade de oportunidades educacionais.

A implementação de políticas inclusivas no contexto brasileiro foi impulsionada pela promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL 13.146/2015), conhecida como LBI, que estabelece diretrizes e normas para assegurar os direitos das pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a educação (BRASIL, 2015).

Desde a aprovação da LBI, o Brasil tem avançado na expansão do acesso à educação para pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Um dos principais avanços foi a inclusão desses alunos nas escolas regulares, com a oferta de recursos e apoios necessários para garantir uma aprendizagem significativa e inclusiva.

Apesar dos avanços, várias limitações e desafios persistem na implementação efetiva das políticas de educação inclusiva no Brasil. Um dos principais desafios é a falta de recursos financeiros suficientes para garantir a adequada infraestrutura escolar e o suporte necessário aos alunos com deficiência. Além disso, a formação inadequada de professores para lidar com a diversidade nas salas de aula e a resistência cultural dentro das escolas são obstáculos significativos que precisam ser enfrentados (BUENO, 2016).

Para superar essas limitações e avançar ainda mais na promoção da educação inclusiva, é essencial que o Brasil continue investindo em políticas públicas que fortaleçam a formação de professores, melhorem a infraestrutura escolar e promovam uma cultura de inclusão nas escolas e na sociedade como um todo. Além disso, é fundamental garantir a participação ativa da comunidade escolar e da sociedade civil na implementação e monitoramento das políticas inclusivas (KASSAR, 2011; JESUS, 2013).

A educação inclusiva é um princípio que busca assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características individuais. No Brasil, a implementação de políticas públicas para promover a educação inclusiva tem sido um processo complexo e desafiador, marcado por avanços significativos e obstáculos persistentes. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL 13.146/2015), conhecida como LBI, representou um marco importante ao estabelecer diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a educação. A LBI reforça o direito à educação inclusiva e estabelece que os sistemas de ensino devem oferecer recursos e apoios necessários para garantir a participação plena e efetiva de todos os alunos (KASSAR, 2011; JESUS, 2013).

Desde a implementação da LBI, o Brasil tem avançado na expansão do acesso à educação para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. As escolas regulares têm sido cada vez mais preparadas para receber alunos com necessidades especiais, com a implementação de adaptações curriculares, formação de professores e disponibilização de recursos educacionais especializados.

Um dos principais avanços observados é o aumento da presença desses alunos nas escolas regulares, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e diversificados. Programas governamentais e parcerias com organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel crucial na promoção de práticas inclusivas e na sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da diversidade.

Apesar dos avanços, diversas limitações ainda persistem na efetivação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Um dos principais desafios enfrentados é a falta de recursos financeiros suficientes para garantir a adequada infraestrutura escolar e o suporte necessário aos alunos com necessidades especiais. Muitas escolas enfrentam dificuldades na adaptação física e estrutural para atender às demandas de acessibilidade e inclusão.

Além disso, a formação inadequada de professores para lidar com a diversidade de necessidades educacionais também representa um obstáculo significativo. A capacitação continuada dos educadores é fundamental para o sucesso da educação inclusiva, mas ainda há uma necessidade urgente de investimentos e políticas voltadas para o desenvolvimento profissional nessa área. Outro desafio importante é a resistência cultural e institucional dentro das escolas, que pode resultar em práticas discriminatórias e segregadoras. A implementação efetiva das políticas inclusivas requer uma mudança de mentalidade e a criação de ambientes educacionais que valorizem e respeitem a diversidade.

Este artigo oferece uma visão abrangente dos progressos alcançados até o momento, dos desafios enfrentados e das estratégias futuras necessárias para promover uma educação inclusiva de qualidade no Brasil. A implementação efetiva dessas estratégias é essencial para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo e justo à educação, contribuindo para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Em conclusão, as políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil têm avançado, mas enfrentam desafios significativos que precisam ser abordados de maneira eficaz e colaborativa. A garantia de acesso igualitário à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças, é um objetivo fundamental que requer o compromisso contínuo de todos os atores envolvidos no sistema educacional brasileiro. Este artigo oferece uma visão abrangente das conquistas alcançadas até o momento, das dificuldades enfrentadas

e das estratégias futuras necessárias para promover uma educação inclusiva verdadeiramente eficaz e equitativa no Brasil.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta revisão bibliográfica tem como objetivo analisar de maneira abrangente as políticas públicas direcionadas à educação inclusiva no contexto brasileiro, com foco específico nos avanços alcançados e nas limitações enfrentadas ao longo do tempo. A escolha desta abordagem metodológica se deve à necessidade de compreender criticamente a eficácia das políticas existentes, identificar lacunas de pesquisa e fornecer recomendações embasadas para futuras direções (SOUSA, OLIVEIRA E ALVES, 2021).

A definição clara do problema de pesquisa orientou a identificação de estudos relevantes que abordam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. O problema central foca na análise dos avanços efetivos e das barreiras encontradas na implementação dessas políticas. Realizou-se uma busca sistemática em bases de dados acadêmicas como PubMed, Scopus, Web of Science, e em fontes nacionais como o Portal de Periódicos da CAPES. Os termos de busca utilizados incluíram "políticas públicas para educação inclusiva no Brasil", "avanços da educação inclusiva", "desafios da inclusão educacional", entre outros.

Foram estabelecidos critérios claros para a inclusão de estudos na revisão, como a relevância do conteúdo para o tema, a data de publicação, e a abordagem metodológica (estudos empíricos, revisões críticas, análises de políticas, entre outros). Foram excluídos estudos que não atendiam aos critérios de relevância ou que não estavam disponíveis em formato completo. Os estudos selecionados foram analisados criticamente, destacando os principais resultados, conclusões e contribuições para o entendimento das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. A análise focou na identificação de tendências, lacunas de pesquisa e consistência dos achados entre diferentes estudos.

Os resultados foram discutidos à luz dos objetivos do estudo, destacando tanto os avanços alcançados quanto as limitações enfrentadas na implementação das políticas inclusivas. A discussão incluiu uma análise crítica das evidências disponíveis, explorando possíveis explicações para os resultados encontrados e sugerindo implicações para a prática e para políticas futuras. As limitações metodológicas foram reconhecidas e discutidas, como a dependência de fontes de dados disponíveis e a possibilidade de viés nas análises. Limitações específicas incluem a falta de estudos recentes em certas áreas e a heterogeneidade dos métodos de pesquisa nos estudos revisados.

A metodologia utilizada nesta revisão bibliográfica proporcionou uma análise detalhada e crítica das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Os resultados destacaram avanços significativos, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, assim como desafios persistentes relacionados à infraestrutura escolar, formação de professores e resistências culturais. As recomendações derivadas deste estudo visam informar práticas e políticas mais eficazes, contribuindo para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa no país.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após uma revisão bibliográfica detalhada das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil, foram identificados resultados significativos e pontos de discussão relevantes que refletem tanto os avanços quanto as limitações existentes neste campo crucial da educação. Os resultados desta revisão destacaram avanços significativos nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva no Brasil. Um dos marcos mais importantes foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 13.146/2015), que estabelece diretrizes claras para a inclusão de pessoas com deficiência em diversos aspectos da vida social, incluindo a educação. Esta legislação reforça o direito à educação inclusiva e tem sido fundamental na promoção de práticas educacionais mais acessíveis e equitativas nas escolas brasileiras (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008).

Além disso, houve um aumento significativo na presença de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares, evidenciando uma tendência positiva em direção à integração e inclusão desses alunos no sistema educacional *mainstream*. Programas governamentais e parcerias com organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel crucial na implementação de práticas inclusivas e na adaptação curricular para atender às diversas necessidades dos alunos (BAPTISTA, 2011; BAPTISTA, 2019).

Apesar dos avanços, a revisão também identificou diversas limitações e desafios que ainda persistem na efetivação das políticas de educação inclusiva no Brasil. Um dos principais desafios é a falta de recursos financeiros adequados para garantir a infraestrutura escolar necessária e o suporte adequado aos alunos com necessidades especiais. Muitas escolas enfrentam dificuldades na adaptação física e estrutural para atender às demandas de acessibilidade e inclusão (BRIZOLLA, 2007).

A formação insuficiente de professores para lidar com a diversidade de necessidades educacionais também representa um obstáculo significativo. A capacitação contínua dos educadores é essencial para o sucesso da educação inclusiva, mas ainda há uma lacuna na oferta de programas eficazes de desenvolvimento profissional nessa área. Outro desafio crucial é a resistência cultural e institucional dentro das escolas, que pode resultar em práticas discriminatórias e segregadoras. A implementação efetiva das políticas inclusivas requer uma mudança de mentalidade e a criação de ambientes educacionais que valorizem e respeitem a diversidade (JESUS, 2013).

A discussão dos resultados desta revisão enfatiza a necessidade de abordagens integradas e multidimensionais para fortalecer as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. Isso inclui investimentos contínuos em infraestrutura escolar, como adaptações físicas e tecnológicas, para garantir a acessibilidade universal nas escolas. Além disso, é crucial promover uma formação de professores mais robusta e adaptada às necessidades específicas dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais.

A superação dos desafios identificados requer uma colaboração intensificada entre diferentes atores educacionais, incluindo governos, escolas, famílias, organizações não governamentais e comunidades. A promoção de uma cultura escolar inclusiva, por meio de campanhas de sensibilização e treinamento, também é fundamental para combater estigmas e preconceitos associados à deficiência.

A discussão em torno das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil envolve uma análise profunda das iniciativas governamentais, suas implementações e os desafios enfrentados na busca pela inclusão educacional efetiva e equitativa. Este contexto é fundamental para compreender não apenas os avanços alcançados, mas também as lacunas persistentes que demandam atenção contínua e estratégias inovadoras.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 13.146/2015) é uma das políticas mais significativas neste campo é a Lei Brasileira de Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta legislação estabelece diretrizes abrangentes para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência. No contexto educacional, a Lei reforça o direito à educação inclusiva, garantindo o acesso de todos os alunos às escolas regulares e estabelecendo medidas para adaptação curricular e infraestrutural (BRASIL, 2015).

No entanto, a implementação plena dessa legislação enfrenta desafios complexos, incluindo a necessidade de investimentos significativos em infraestrutura escolar adaptada e acessível, bem como a formação adequada de professores para atender às necessidades educacionais diversificadas dos alunos. Outra política pública é o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), este programa visa promover a educação inclusiva em todo o sistema educacional brasileiro. O programa enfatiza a formação de professores, a adaptação curricular, o apoio pedagógico especializado e a promoção de práticas inclusivas nas escolas (BRASIL, 2008; BRASIL, 2009a).

Apesar dos esforços governamentais, persistem desafios significativos na efetivação da educação inclusiva no Brasil. Um dos principais desafios é a falta de recursos financeiros adequados para garantir a infraestrutura física e tecnológica necessária nas escolas. Muitas instituições enfrentam dificuldades na adaptação de seus espaços físicos e na aquisição de recursos didáticos especializados. Além disso, a formação inicial e contínua dos professores ainda não é suficiente para prepará-los para lidar com a diversidade de necessidades educacionais dos alunos. Há uma necessidade urgente de investir em programas de desenvolvimento profissional que capacitem os educadores a implementarem práticas pedagógicas inclusivas de maneira eficaz (BRASIL, 2009A; BUENO, 2016).

Outro ponto crítico é a resistência cultural e institucional dentro das próprias escolas. Muitas vezes, prevalecem práticas segregadoras e atitudes discriminatórias que dificultam a plena inclusão dos alunos com deficiência e outras necessidades especiais. Para superar esses desafios, é essencial adotar uma abordagem holística e integrada que envolva todos os atores educacionais, incluindo governos, escolas, famílias, organizações não governamentais e comunidades. Recomenda-se investir em pesquisa e inovação educacional que promova práticas inclusivas baseadas em evidências.

Além disso, é crucial fortalecer o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de educação inclusiva para garantir que as metas sejam alcançadas e que os recursos sejam alocados de maneira eficiente e equitativa. Em conclusão, a discussão sobre as políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil destaca a importância de um compromisso contínuo com a promoção de uma educação acessível, equitativa e de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. A implementação eficaz dessas políticas não apenas fortalece os direitos educacionais fundamentais, mas também contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva como um todo.

Em suma, os resultados desta revisão bibliográfica destacam tanto os avanços conquistados quanto os desafios persistentes nas políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. As conclusões derivadas deste estudo oferecem insights valiosos para informar decisões políticas e práticas educacionais mais eficazes e equitativas. A implementação de recomendações baseadas em evidências, conforme os estudos de Bueno (2016), Castro (2015), Baptista (2011; 2019) e Brizolla (2007) podem contribuir significativamente para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, fortalecendo assim o compromisso do Brasil com os direitos educacionais fundamentais. Para aprimorar as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, é fundamental adotar uma série de direções futuras estratégicas:

- Investimento em Infraestrutura Escolar: Ampliar os investimentos na adequação física das escolas para garantir acessibilidade universal, incluindo rampas, banheiros adaptados, salas de aula acessíveis e equipamentos tecnológicos assistivos.
- Formação Contínua de Professores: Implementar programas de formação continuada e especializada para capacitar os professores no atendimento às necessidades educacionais diversas dos alunos, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e adaptativas.
- Fortalecimento da Colaboração Institucional: Promover uma maior integração entre diferentes atores educacionais, incluindo governos, escolas, famílias, organizações não governamentais e comunidades, para construir uma rede de apoio eficaz e sustentável para a educação inclusiva.
- Ampliação do Monitoramento e Avaliação: Desenvolver sistemas robustos de monitoramento e avaliação das políticas inclusivas, com indicadores claros de desempenho e impacto, para identificar áreas de sucesso e oportunidades de melhoria.
- Promoção de uma Cultura de Inclusão: Realizar campanhas de sensibilização e conscientização pública para combater estigmas e preconceitos relacionados à deficiência, promovendo uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão.
- Incentivo à Pesquisa e Inovação: Apoiar e financiar pesquisas que investiguem novas abordagens, tecnologias e práticas pedagógicas que promovam a inclusão educacional, buscando soluções inovadoras para os desafios enfrentados.

Essas direções futuras não apenas visam superar as limitações existentes, mas também fortalecer as bases para uma educação inclusiva mais eficaz e equitativa no Brasil. A implementação dessas estratégias requer um compromisso contínuo de todos os setores da sociedade, com o objetivo comum de garantir o direito fundamental à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais.

Em conclusão, as políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil têm avançado significativamente, mas ainda enfrentam desafios significativos que precisam ser enfrentados de maneira eficaz e colaborativa.

A promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva requer não apenas a implementação de políticas adequadas, mas também um compromisso contínuo com a formação de professores, a adaptação da infraestrutura escolar, a promoção da diversidade e a superação de barreiras culturais e institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil revela um panorama complexo e multifacetado, marcado por avanços significativos e desafios persistentes. A revisão detalhada das iniciativas governamentais e das práticas implementadas evidenciou tanto conquistas importantes quanto áreas que demandam atenção urgente para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Os avanços conquistados foram que ao longo dos últimos anos, o Brasil tem testemunhado avanços significativos na legislação e nas políticas voltadas para a educação inclusiva. A promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL 13.146/2015) representou um marco importante, reafirmando o direito fundamental à educação para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou emocionais. Esta legislação estabeleceu diretrizes claras para a inclusão educacional, incentivando a presença de alunos com deficiência e outras necessidades especiais nas escolas regulares.

O lançamento de programas como o "Educação Inclusiva: Direito à Diversidade" pelo Ministério da Educação (MEC) também demonstra um compromisso renovado com a promoção de práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos brasileiros. Estes programas têm enfatizado a formação de professores, a adaptação curricular e o suporte pedagógico especializado como pilares essenciais para uma educação inclusiva de qualidade.

No entanto, apesar dos avanços legislativos e das iniciativas governamentais, ainda há desafios significativos a serem enfrentados. Um dos principais obstáculos é a infraestrutura inadequada das escolas para garantir acessibilidade física e tecnológica a todos os alunos. Muitas instituições enfrentam dificuldades na adaptação de seus espaços e na disponibilização de recursos educacionais especializados, o que limita a plena participação e aprendizado dos estudantes com necessidades especiais.

A formação insuficiente dos professores também continua sendo uma preocupação central. A capacitação para lidar com a diversidade de necessidades educacionais dos alunos requer investimentos contínuos em programas de desenvolvimento profissional que ofereçam suporte adequado aos educadores. Além disso, é crucial combater resistências culturais e institucionais dentro das escolas, promovendo uma mudança de mentalidade que valorize a inclusão e a diversidade como princípios fundamentais da educação brasileira.

Diante desses desafios, é imperativo adotar uma abordagem integrada e colaborativa que envolva todos os atores da comunidade educacional. Recomenda-se fortalecer o monitoramento e a avaliação das políticas públicas de educação inclusiva, garantindo que metas sejam alcançadas de maneira eficaz e transparente. A pesquisa contínua e a inovação educacional são fundamentais para identificar melhores práticas e estratégias que promovam uma educação inclusiva e equitativa no Brasil. Além disso, é essencial aumentar o investimento financeiro em infraestrutura escolar e recursos educacionais, priorizando a acessibilidade e a adaptação às necessidades específicas dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BUENO, José Geraldo Silveira. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para a inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 22, n. 1, p. 68-86, jan./jun. 2016.
- BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 163, ago. 2009a.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2008.
- BRASIL. Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BRIZOLLA, Francéli. Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim. 2007. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CASTRO, Vanessa Bueno. Inclusão escolar no período de 2009 a 2013 sob a perspectiva das matrículas no censo escolar no Brasil. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2015.
- JESUS, Denise Meyrelles. Atendimento educacional especializado e seus sentidos: pela narrativa das professoras. In: JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Claudio R.; CAIADO, Katia (Org.). *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. v. 1000. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 127-150.
- KASSAR, Mônica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, p. 61-79, 2011.
- SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUNCAMP*, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: [file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

**A IMPORTÂNCIA DA PARCERIA FAMÍLIA-ESCOLA NO SUCESSO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
**THE IMPORTANCE OF FAMILY-SCHOOL PARTNERSHIP IN THE SUCCESS OF
INCLUSIVE EDUCATION**
**LA IMPORTANCIA DE LA ASOCIACIÓN FAMILIA-ESCUELA EN EL ÉXITO DE LA
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Valduílio Vieira da Rocha

ROCHA, Valduílio Vieira da. **A importância da parceria família-escola no sucesso da educação inclusiva.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 86 – 92, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

Este artigo científico apresenta uma revisão bibliográfica sobre a relevância da parceria entre família e escola para o êxito da educação inclusiva. A educação inclusiva visa garantir a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais, promovendo um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade. Neste contexto, a colaboração efetiva entre pais, responsáveis e profissionais da educação desempenha um papel crucial na promoção do sucesso acadêmico e social dos alunos com necessidades especiais. Esta revisão aborda teorias fundamentais, práticas eficazes e evidências empíricas que destacam como a parceria família-escola pode ser um fator determinante para o desenvolvimento educacional integral dos estudantes inclusivos. A educação inclusiva tem sido amplamente reconhecida como um princípio fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos os indivíduos, incluindo aqueles com necessidades educacionais especiais. No entanto, para que esse princípio seja efetivamente implementado, é essencial que haja uma colaboração estreita e contínua entre a família e a escola. A parceria entre esses dois contextos de aprendizagem não apenas fortalece o suporte aos alunos com deficiência, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo. Esta revisão bibliográfica visa explorar como essa parceria pode influenciar positivamente o sucesso educacional inclusivo, examinando tanto os benefícios teóricos quanto as práticas concretas que têm demonstrado impacto significativo. A colaboração entre família e escola emerge como um fator determinante no sucesso da educação inclusiva. Ao fortalecer os laços entre esses dois ambientes, é possível criar um suporte mais eficaz e abrangente para os alunos com necessidades especiais, proporcionando-lhes não apenas acesso equitativo à educação, mas também oportunidades significativas de desenvolvimento pessoal e acadêmico. Esta revisão sublinha a necessidade contínua de políticas educacionais e práticas escolares que promovam uma parceria colaborativa e empoderadora entre pais, responsáveis e profissionais da educação, visando garantir um futuro mais inclusivo e justo para todos os estudantes.

Palavras-chave: Desafios Educacionais. Educação Inclusiva. Escola. Família.

SUMMARY

This scientific article presents a literature review on the relevance of the partnership between family and school for the success of inclusive education. Inclusive education aims to ensure the participation of all students, regardless of their individual differences, promoting a learning environment that values diversity. In this context, effective collaboration between parents, guardians and education professionals plays a crucial role in promoting the academic and social success of students with special needs. This review addresses fundamental theories, effective practices and empirical evidence that highlight how family-school partnerships can be a determining factor for the integral educational development of inclusive students. Inclusive education has been widely recognized as a fundamental principle for ensuring the right to quality education for all individuals, including those with special educational needs. However, for this principle to be effectively implemented, it is essential that there is close and continuous collaboration between the family and the school. The partnership between these two learning contexts not only strengthens support for students with disabilities, but also enriches the educational environment as a whole. This literature review aims to explore how this partnership can positively influence inclusive educational success, examining both the theoretical benefits and concrete practices that have demonstrated significant impact. Collaboration between family and school emerges as a determining factor in the success of inclusive education. By strengthening ties between these two environments, it is possible to create more effective and comprehensive support for students with special needs, providing them not only equitable access to education but also meaningful opportunities for personal and academic development. This review highlights the ongoing need for educational policies and school practices that promote a collaborative and empowering

partnership between parents, guardians and education professionals, aiming to ensure a more inclusive and fair future for all students.

Keywords: Educational Challenges. Inclusive education. School. Family.

RESUMEN

Este artículo científico presenta una revisión de la literatura sobre la relevancia de la colaboración entre familia y escuela para el éxito de la educación inclusiva. La educación inclusiva tiene como objetivo asegurar la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales, promoviendo un ambiente de aprendizaje que valore la diversidad. En este contexto, la colaboración efectiva entre padres, tutores y profesionales de la educación juega un papel crucial en la promoción del éxito académico y social de los estudiantes con necesidades especiales. Esta revisión aborda teorías fundamentales, prácticas efectivas y evidencia empírica que resaltan cómo las alianzas familia-escuela pueden ser un factor determinante para el desarrollo educativo integral de estudiantes inclusivos. La educación inclusiva ha sido ampliamente reconocida como un principio fundamental para garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, incluidas aquellas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, para que este principio se implemente efectivamente, es esencial que exista una colaboración estrecha y continua entre la familia y la escuela. La asociación entre estos dos contextos de aprendizaje no sólo fortalece el apoyo a los estudiantes con discapacidades, sino que también enriquece el entorno educativo en su conjunto. Esta revisión de la literatura tiene como objetivo explorar cómo esta asociación puede influir positivamente en el éxito de la educación inclusiva, examinando tanto los beneficios teóricos como las prácticas concretas que han demostrado un impacto significativo. La colaboración entre familia y escuela se perfila como un factor determinante en el éxito de la educación inclusiva. Al fortalecer los vínculos entre estos dos entornos, es posible crear un apoyo más eficaz e integral para los estudiantes con necesidades especiales, brindándoles no sólo un acceso equitativo a la educación sino también oportunidades significativas para el desarrollo personal y académico. Esta revisión destaca la necesidad continua de políticas educativas y prácticas escolares que promuevan una asociación colaborativa y empoderadora entre padres, tutores y profesionales de la educación, con el objetivo de garantizar un futuro más inclusivo y justo para todos los estudiantes.

Palabras clave: Retos Educativos. Educación inclusiva. Escuela. Familia.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a educação inclusiva emergiu não apenas como um modelo educacional, mas como um compromisso ético e social para garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo a oportunidades educativas de qualidade. Este paradigma reconhece a diversidade como um valor intrínseco e busca não só a integração, mas a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas características individuais ou necessidades especiais (BRASIL, 2011; CARNEIRO, 2017).

No centro deste movimento está a colaboração entre família e escola. A parceria entre esses dois contextos de aprendizagem não é apenas uma prática recomendada, mas fundamental para o sucesso da educação inclusiva. Pais, responsáveis e educadores desempenham papéis complementares e interdependentes na jornada educacional de cada aluno. Enquanto a escola oferece o ambiente formal de ensino e aprendizagem, a família proporciona o suporte emocional, social e muitas vezes prático que complementa e enriquece a experiência educacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; CORREIA, 2013).

A importância dessa colaboração vai além da simples troca de informações ou participação em reuniões escolares. Envolve um compromisso mútuo de compreensão, apoio e engajamento contínuo, adaptado às necessidades específicas de cada aluno inclusivo. Pesquisas indicam consistentemente que alunos cujas famílias estão ativamente envolvidas em sua educação tendem a apresentar melhores resultados acadêmicos, maior autoestima e habilidades sociais mais desenvolvidas (DESSEN E POLONIA, 2007; FILHO, 2000; GOMES E CROSS, 2021).

Neste contexto, este artigo propõe uma revisão bibliográfica detalhada sobre como a parceria família-escola pode potencializar o sucesso da educação inclusiva. Ao examinar teorias psicológicas e sociológicas fundamentais, práticas eficazes de colaboração e evidências empíricas de impacto positivo, busca-se não apenas fundamentar teoricamente a importância dessa parceria, mas também oferecer orientações práticas para fortalecer essa colaboração em benefício dos alunos inclusivos (GOMES E CROSS, 2021; MARQUES ET AL., 2008).

Através desta revisão, pretende-se não apenas elucidar os benefícios de uma parceria efetiva entre família e escola, mas também inspirar políticas educacionais e práticas pedagógicas que promovam uma colaboração cada vez mais integrada e empoderadora. Ao fazê-lo, aspira-se a contribuir para um cenário educacional mais inclusivo, onde todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial, independentemente de suas circunstâncias individuais.

Esta introdução ampliada contextualiza de forma mais profunda a importância da parceria família-escola na educação inclusiva, destacando como essa colaboração pode influenciar positivamente não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento integral dos alunos.

METODOLOGIA

Esta revisão bibliográfica sobre a importância da parceria família-escola na educação inclusiva adota uma abordagem sistemática para analisar e sintetizar a literatura disponível. O processo metodológico foi estruturado em etapas claras para assegurar a abrangência e a relevância das informações apresentadas. Foram utilizadas as bases de dados acadêmicas renomadas, como PubMed, ERIC, Google Scholar e Scopus, para identificar artigos científicos, revisões sistemáticas, dissertações, teses e outros documentos relevantes publicados nos últimos 10 anos (SOUSA, OLIVEIRA E ALVES, 2021).

Os termos de busca utilizados incluíram combinações de palavras-chave como "parceria família-escola", "educação inclusiva", "colaboração pais-professores", "sucesso acadêmico" e "desenvolvimento social". Foram incluídos estudos que abordassem diretamente a colaboração entre família e escola na promoção da educação inclusiva. Foram excluídos estudos que não focassem especificamente na relação entre família e escola ou que não estivessem diretamente relacionados ao contexto da educação inclusiva. Os artigos selecionados foram analisados criticamente para identificar teorias fundamentais, práticas eficazes e evidências empíricas que apoiam a importância da parceria família-escola.

Foram extraídos dados relevantes sobre modelos conceituais, estratégias colaborativas, impacto no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos inclusivos, bem como barreiras e facilitadores para a implementação de parcerias eficazes. Os dados foram sintetizados e organizados de forma temática para explorar os principais achados da literatura. Realizou-se uma discussão crítica dos resultados, destacando insights significativos, lacunas na pesquisa atual e recomendações para práticas futuras. É de conhecimento que esta revisão bibliográfica pode estar sujeita a limitações, como a possível exclusão de estudos não identificados por nossos termos de busca específicos. Apesar disso, buscou-se minimizar vieses através de uma abordagem sistemática na seleção e análise dos estudos incluídos.

Ao seguir esta metodologia estruturada, visamos oferecer uma análise abrangente e fundamentada sobre o papel crucial da parceria família-escola no contexto da educação inclusiva. Através desta revisão, esperamos contribuir para a compreensão e promoção de práticas colaborativas que potencializem o sucesso educacional e o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas. Esta metodologia descreve claramente os passos adotados para realizar a revisão bibliográfica sobre o tema proposto, garantindo uma abordagem sistemática e rigorosa na análise da literatura disponível.

Ao seguir esta metodologia robusta e estruturada, buscou-se oferecer uma análise profunda e fundamentada sobre o papel crucial da parceria família-escola na educação inclusiva. Esta revisão não apenas sintetiza o conhecimento atual, mas também contribui para o avanço das práticas colaborativas que podem melhorar significativamente o suporte e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos selecionados revelou insights significativos sobre a influência da parceria família-escola no contexto da educação inclusiva. Esta revisão bibliográfica destacou vários temas e resultados pertinentes, fundamentais para compreender os benefícios e desafios dessa colaboração essencial. Um dos principais achados desta revisão foi a evidência consistente dos benefícios positivos associados à colaboração entre família e escola na promoção do sucesso educacional dos alunos inclusivos (GOMES E CROSS, 2021; CARNEIRO, 2017; MATOS E KUHN, 2020).

Estudos mostraram que uma parceria bem-sucedida pode aumentar significativamente o envolvimento dos pais na vida escolar dos alunos, fortalecer o suporte emocional e social fornecido às crianças com necessidades especiais, e promover uma comunicação mais eficaz entre todos os atores envolvidos no processo educativo. Além disso, a participação ativa dos pais tende a correlacionar-se com melhores resultados acadêmicos e comportamentais dos alunos, sugerindo que a colaboração pode ser um fator determinante para o progresso educacional inclusivo (MATOS E KUHN, 2020; GOMES E CROSS, 2021; OLIVEIRA, 2018).

No entanto, a revisão também identificou desafios significativos que podem dificultar a implementação eficaz da parceria família-escola. Entre os principais obstáculos estão a falta de comunicação clara e aberta entre pais e educadores, a divergência de expectativas e valores em relação à educação dos alunos, e a necessidade de superar estereótipos e preconceitos em relação às capacidades dos alunos com necessidades especiais. Estas barreiras podem afetar negativamente a colaboração e, conseqüentemente, o apoio integral aos estudantes inclusivos, destacando a importância de estratégias específicas para mitigar esses desafios (ARAGÃO, 2023; MATOS E KUHN, 2020; CARNEIRO, 2017).

As descobertas desta revisão têm importantes implicações tanto para a prática educacional quanto para o desenvolvimento de políticas públicas. Recomenda-se a implementação de programas estruturados de formação para pais e educadores, visando fortalecer suas habilidades de colaboração e comunicação. Além disso, políticas educacionais devem enfatizar a criação de ambientes escolares inclusivos que valorizem e integrem ativamente a participação dos pais no planejamento e implementação de programas educacionais personalizados para alunos com necessidades especiais.

Ressalta-se que os dados analisados nesta revisão bibliográfica revelam uma série de aspectos complexos e interconectados que moldam a dinâmica da parceria família-escola na educação inclusiva. Essa discussão visa explorar mais profundamente os resultados encontrados, destacando tanto os pontos positivos quanto os desafios identificados. A colaboração efetiva entre família e escola demonstrou não apenas melhorar o desempenho acadêmico dos alunos inclusivos, mas também promover um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo.

Estudos indicam que quando pais e responsáveis estão ativamente envolvidos na educação de seus filhos, há um aumento significativo na motivação dos alunos, na sua autoestima e na confiança em suas capacidades. Além disso, a participação dos pais tende a melhorar a adaptação curricular e a implementação de estratégias de apoio individualizadas, essenciais para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais (ARAGÃO, 2023; SANTOS, DE LIMA E CARVALHO, 2023; SILVA E ARRUDA, 2014; DA SILVA, LIMA E PONTES, 2023; DE OLIVEIRA, 2022).

Apesar dos benefícios evidentes, a revisão também identificou uma série de desafios que podem comprometer a eficácia da colaboração família-escola. Entre os principais obstáculos estão a falta de tempo e recursos disponíveis para os educadores e pais participarem ativamente, barreiras linguísticas e culturais que podem dificultar a comunicação eficaz, e a resistência a mudanças por parte de algumas partes interessadas. Ademais, é crucial enfrentar estereótipos e preconceitos arraigados sobre as capacidades dos alunos com deficiência, a fim de promover uma colaboração verdadeiramente inclusiva e empoderadora (ARAGÃO, 2023; DA SILVA, LIMA E PONTES, 2023; DE OLIVEIRA, 2022).

Com base nos dados discutidos, emergem implicações claras para a prática educacional e o desenvolvimento de políticas. É fundamental investir em programas de formação contínua tanto para educadores quanto para pais, com foco no fortalecimento das habilidades de comunicação, gestão de conflitos e planejamento colaborativo. Além disso, políticas educacionais devem priorizar a criação de estruturas institucionais que incentivem e valorizem a participação ativa dos pais no processo educacional, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e suas contribuições sejam reconhecidas.

Em conclusão, os dados discutidos nesta revisão enfatizam a importância crucial da parceria família-escola na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Ao superar desafios e aproveitar os benefícios de uma colaboração efetiva, é possível não apenas melhorar os resultados acadêmicos e sociais dos alunos inclusivos, mas também criar um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo para todos os estudantes. A implementação de práticas colaborativas robustas não apenas fortalece o apoio aos alunos com necessidades especiais, mas também promove uma cultura educacional que celebra a diversidade e a individualidade de cada aluno.

Esta discussão ampliada dos dados ressalta a complexidade e a importância da parceria família-escola na educação inclusiva, fornecendo insights valiosos para educadores, formuladores de políticas e demais profissionais envolvidos na promoção de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes. Em síntese, esta revisão bibliográfica sublinha a importância crítica da parceria família-escola no sucesso da educação inclusiva.

Ao reconhecer os benefícios substanciais e abordar os desafios significativos enfrentados, o estudo destaca a necessidade de esforços contínuos para promover uma

colaboração eficaz entre pais, responsáveis e educadores. A implementação de práticas colaborativas robustas não apenas fortalece o apoio aos alunos inclusivos, mas também contribui para um ambiente educacional mais inclusivo, justo e enriquecedor para todos os estudantes. Este texto sintetiza os principais resultados e discussões derivados da revisão bibliográfica sobre a parceria família-escola na educação inclusiva, oferecendo uma análise crítica dos benefícios, desafios e implicações práticas dessa colaboração essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica sobre a parceria família-escola na educação inclusiva revela um cenário complexo e dinâmico, onde a colaboração entre esses dois atores desempenha um papel crucial no desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos alunos. Ao longo deste estudo, foi possível identificar tanto os benefícios substanciais quanto os desafios significativos associados a essa colaboração essencial.

Os dados analisados confirmam que uma parceria efetiva entre família e escola contribui positivamente para o sucesso educacional dos alunos inclusivos. A participação ativa dos pais não apenas fortalece o apoio emocional e social oferecido aos alunos, mas também melhora a comunicação entre todos os envolvidos no processo educativo. Isso resulta em adaptações curriculares mais eficazes, estratégias de aprendizagem personalizadas e um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os estudantes.

No entanto, é importante reconhecer os desafios que podem prejudicar a colaboração família-escola. Barreiras como falta de tempo, recursos limitados, divergências de expectativas e a presença de estereótipos são obstáculos significativos que requerem abordagens estratégicas e inclusivas para serem superados. A superação desses desafios exige um compromisso contínuo com a formação de educadores e pais, bem como a implementação de políticas educacionais que promovam uma cultura de colaboração e respeito mútuo.

As implicações práticas derivadas desta revisão apontam para a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que capacitem tanto educadores quanto pais a trabalharem de maneira mais eficaz em equipe. Estratégias de comunicação abertas e transparentes devem ser promovidas, garantindo que todos os interessados tenham voz no processo educativo e se sintam valorizados por suas contribuições. Além disso, políticas educacionais devem ser revistas e ajustadas para apoiar e incentivar a participação ativa das famílias na tomada de decisões escolares e no desenvolvimento de programas de inclusão mais abrangentes.

Em conclusão, a parceria família-escola não é apenas uma medida complementar, mas sim um pilar fundamental para o avanço da educação inclusiva. Ao reconhecer e promover essa colaboração, as instituições educacionais não apenas fortalecem o suporte aos alunos com necessidades especiais, mas também cultivam um ambiente de aprendizado que valoriza a diversidade e celebra as capacidades individuais de cada estudante. Investir na construção de pontes sólidas entre família e escola não é apenas uma estratégia eficaz, mas um compromisso com a criação de um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os alunos.

Essas considerações finais resumem os principais achados e destacam a importância contínua da colaboração entre família e escola para o avanço da educação inclusiva, oferecendo direcionamentos para práticas educacionais mais eficazes e integradoras. As considerações

fnais resumem os principais achados e destacam a importância contínua da colaboração entre família e escola para o avanço da educação inclusiva, oferecendo direcionamentos para práticas educacionais mais eficazes e integradoras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAGÃO, Antônio Carlos Luiz. Além da sala de aula: parcerias entre professor, família e escola na Educação Inclusiva. REBENA (Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem), ISSN 2764-1368 Volume 7, 2023, p. 218 – 232. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/index>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/1996. São Paulo, Editora Saraiva, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- CARNEIRO, Moacir Alves. O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns: Possibilidades e Limitações. RJ: Vozes, 2017.
- CORREIA. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.
- DA SILVA, Marici Lopes; LIMA, Irene Batista; PONTES, Edel Alexandre Silva. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. Observatório de La Economía Latinoamericana, v. 21, n. 8, p. 9038- 9050, 2023.
- DE OLIVEIRA, Marciel Costa. O Uso de Tecnologias Assistivas para o Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 4, p. 15-25, 2022.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Ribeirão Preto: Paideia. Vol. 17. n. 36. Jan/Abr. 2007.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. São Paulo: Perspec. vol. 14 n. 2 Abr/Jun. 2000.
- GOMES, Daiani; CROSS, Melissa Bier. Família e Escola: juntas por uma inclusão de sucesso. Repositório Uninter, pg. 1-18, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/bitstream/handle/1/906/Fam%C3%ADlia%20e%20escola%20juntas%20por%20uma%20inclus%C3%A3o%20de%20sucesso.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 jul. 2024.
- MATOS, Maria Joslaine Lima de; KUHN, Angélica. A importância da parceria entre familiares e escola para a inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual do Centro Oeste, Unicentro, Polo Prudentópolis, 2020, pg. 1-17.
- MARQUES, Luciana Pacheco et al. Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. In Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Mai. -Ago. 2008, v.14, n.2, p.251-272.
- SANTOS, Antônio Fernando; DE LIMA, Ivanilton Neves; CARVALHO, Marta Régia Pereira. A integração cooperativa como ferramenta pedagógica da educação inclusiva. Revena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 90-98, 2023.
- SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 5, nº 1, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.
- SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUNCAMP, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: [file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL: A BIBLIOGRAPHICAL REVIEW

DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN BRASIL: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Valduílio Vieira da Rocha

ROCHA, Valduílio Vieira da. **Desafios e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil: uma revisão bibliográfica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 93 – 100, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

A pesquisa bibliográfica sobre "Desafios e Perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil: Uma Revisão Bibliográfica" aborda os principais desafios enfrentados e as perspectivas futuras no contexto da educação inclusiva no país. O estudo revisa diversas fontes acadêmicas para identificar as dificuldades enfrentadas na implementação de práticas inclusivas, como a falta de recursos, formação inadequada de professores, e barreiras estruturais e sociais. Além disso, destaca as estratégias e políticas em desenvolvimento para superar esses desafios, visando promover um ambiente educacional mais acessível e equitativo para todos os alunos, independentemente de suas necessidades especiais. Um dos principais desafios enfrentados é a adequação das escolas e sistemas educacionais para receber e atender adequadamente alunos com necessidades especiais. Isso inclui questões como infraestrutura física adaptada, falta de recursos adequados (como materiais didáticos e tecnologias assistivas), e a necessidade de formação contínua para os professores e profissionais da educação. Além dos desafios logísticos, existem barreiras sociais e culturais que dificultam a plena inclusão dos alunos. Estas incluem preconceitos, estigmas e falta de conscientização sobre a importância da inclusão educacional. Superar essas barreiras exige não apenas mudanças nas políticas públicas, mas também uma transformação na mentalidade e nas práticas cotidianas das escolas e da sociedade como um todo. Diante das complexidades e oportunidades apresentadas, a Educação Inclusiva no Brasil emerge como um campo dinâmico e desafiador, cujo progresso depende não apenas de políticas públicas eficazes, mas também do comprometimento de toda a sociedade com a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desafios. Perspectivas Educacionais. Políticas Públicas.

SUMMARY

The bibliographic research on "Challenges and Perspectives of Inclusive Education in Brazil: A Bibliographic Review" addresses the main challenges faced and future perspectives in the context of inclusive education in the country. The study reviews several academic sources to identify the difficulties faced in implementing inclusive practices, such as lack of resources, inadequate teacher training, and structural and social barriers. Furthermore, it highlights the strategies and policies being developed to overcome these challenges, aiming to promote a more accessible and equitable educational environment for all students, regardless of their special needs. One of the main challenges faced is the adequacy of schools and educational systems to adequately receive and serve students with special needs. This includes issues such as adapted physical infrastructure, lack of adequate resources (such as teaching materials and assistive technologies), and the need for ongoing training for teachers and education professionals. In addition to logistical challenges, there are social and cultural barriers that make it difficult for students to fully include students. These include prejudices, stigmas and a lack of awareness about the importance of educational inclusion. Overcoming these barriers requires not only changes in public policies, but also a transformation in the mentality and daily practices of schools and society as a whole. Given the complexities and opportunities presented, Inclusive Education in Brazil emerges as a dynamic and challenging field, whose progress depends not only on effective public policies, but also on the commitment of society as a whole to promoting a truly inclusive and equitable education.

Keywords: Inclusive Education. Challenges. Educational Perspectives. Public policy.

RESUMEN

La investigación bibliográfica sobre "Desafíos y perspectivas de la educación inclusiva en Brasil: una revisión bibliográfica" aborda los principales desafíos enfrentados y las perspectivas de futuro en el contexto de la educación inclusiva en el país. El estudio revisa varias fuentes académicas para identificar las dificultades que se enfrentan en la implementación de prácticas inclusivas, como la falta de recursos, la formación inadecuada de los docentes y las barreras estructurales y sociales. Además, destaca las estrategias y políticas que se están desarrollando para superar estos desafíos, con el objetivo de promover un entorno educativo más accesible y equitativo para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades especiales. Uno de los principales desafíos que enfrentamos es la idoneidad de las escuelas y los sistemas educativos para recibir y atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades especiales. Esto incluye cuestiones como la infraestructura física adaptada, la falta de recursos adecuados (como materiales didácticos y tecnologías de apoyo) y la necesidad de capacitación continua para docentes y profesionales de la educación. Además de los desafíos logísticos, existen barreras sociales y culturales que dificultan que los estudiantes incluyan plenamente a los estudiantes. Estos incluyen prejuicios, estigmas y falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión educativa. Superar estas barreras requiere no sólo cambios en las políticas públicas, sino también una transformación en la mentalidad y las prácticas cotidianas de las escuelas y de la sociedad en su conjunto. Dadas las complejidades y oportunidades que se presentan, la Educación Inclusiva en Brasil emerge como un campo dinámico y desafiante, cuyo progreso depende no sólo de políticas públicas efectivas, sino también del compromiso de la sociedad en su conjunto para promover una educación verdaderamente inclusiva y equitativa.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Desafíos. Perspectivas educativas. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva tem emergido como um tema central no contexto educacional brasileiro, refletindo um movimento global em direção à equidade e à igualdade de oportunidades na educação. Este artigo propõe uma revisão bibliográfica dos principais desafios e perspectivas enfrentados pela Educação Inclusiva no Brasil, destacando tanto avanços quanto áreas que necessitam de maior atenção e desenvolvimento (CAVALCANTE et al., 2019; BRASIL, 1996).

No Brasil, a Educação Inclusiva é fundamentada em princípios constitucionais e em normativas internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada em 2008. Essa legislação estabelece o direito de todos à educação, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Avanços significativos têm sido observados desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que estabeleceu a necessidade de escolas inclusivas e de adaptações curriculares para atender às necessidades específicas dos alunos. A criação de salas de recursos multifuncionais, o desenvolvimento de currículos adaptados e a formação continuada de professores são exemplos de medidas que têm contribuído para a implementação da Educação Inclusiva no país (BRASIL, 1996).

Apesar dos avanços, a realidade da Educação Inclusiva no Brasil enfrenta desafios significativos. A falta de estrutura física adequada nas escolas, a escassez de recursos materiais e humanos especializados, e a resistência de parte dos profissionais da educação são obstáculos frequentemente mencionados na literatura. Além disso, questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores para lidar com a diversidade na sala de aula e à articulação entre escolas regulares e serviços especializados ainda demandam atenção.

Outro desafio relevante diz respeito à efetivação dos direitos educacionais no cotidiano escolar, uma vez que muitos alunos com deficiência enfrentam dificuldades para acessar serviços de saúde, transporte e demais apoios necessários para garantir uma educação de

qualidade. Para superar os desafios identificados, é fundamental investir em políticas públicas eficazes que assegurem a implementação plena da Educação Inclusiva no Brasil.

Isso inclui a alocação de recursos adequados, a formação continuada de professores e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A colaboração entre diferentes atores - governos, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil - também se revela essencial para promover uma mudança cultural e estrutural que favoreça a inclusão educacional em todos os níveis (CAVALCANTE et al., 2019; SEABRA et al., 2024).

Em síntese, este artigo oferece uma visão panorâmica dos desafios e das perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil, destacando a importância de um esforço conjunto e contínuo para garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas.

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica é uma metodologia essencial para explorar e analisar de maneira sistemática o estado atual do conhecimento sobre um determinado tema. No contexto da Educação Inclusiva no Brasil, esta metodologia se mostra fundamental para compreender os desafios enfrentados e as perspectivas futuras dessa área crucial (Sousa, Oliveira e Alves, 2021).

Inicialmente, foram utilizadas bases de dados acadêmicas como Scopus, Web of Science e Google Scholar para identificar estudos relevantes publicados em periódicos, livros, teses e dissertações. Os termos de busca incluíram combinações de palavras-chave como "educação inclusiva", "Brasil", "desafios", "perspectivas", "políticas públicas", entre outros. A seleção de fontes foi orientada pela relevância temática, qualidade metodológica e data de publicação recente, priorizando trabalhos que oferecessem insights substantivos sobre a implementação e os resultados da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Após a identificação das fontes, procedeu-se à leitura crítica e análise dos artigos e demais documentos selecionados. Foram explorados aspectos como políticas públicas educacionais, práticas pedagógicas inclusivas, formação de professores, acessibilidade física e curricular nas escolas, além dos impactos percebidos na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A análise incluiu a categorização dos estudos conforme os principais temas emergentes, como obstáculos estruturais enfrentados pelas escolas, desafios na formação de professores para a inclusão, eficácia das adaptações curriculares, e experiências de inclusão relatadas por alunos, professores e famílias. Durante o processo de revisão bibliográfica, foram reconhecidas algumas limitações, como a predominância de estudos em determinadas regiões do Brasil e a variabilidade na qualidade dos dados disponíveis. Além disso, a questão ética foi considerada em relação à privacidade dos participantes de estudos qualitativos e à confiabilidade dos dados utilizados.

A revisão bibliográfica permitiu uma compreensão abrangente dos desafios persistentes e das potenciais soluções para promover uma Educação Inclusiva efetiva no Brasil. As principais contribuições incluem a identificação de lacunas no conhecimento existente, a sugestão de áreas prioritárias para pesquisa futura e a formulação de recomendações para políticas públicas que visem melhorar a qualidade e a equidade educacional no país.

Em síntese, a metodologia de revisão bibliográfica revelou-se uma ferramenta robusta para examinar criticamente o campo da Educação Inclusiva no Brasil, oferecendo insights fundamentais para educadores, formuladores de políticas públicas e pesquisadores interessados em promover uma educação mais justa e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e a discussão provenientes da revisão bibliográfica sobre os desafios e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil revelam um panorama complexo e multifacetado, onde avanços significativos coexistem com desafios persistentes que demandam atenção urgente e ação coordenada. Uma análise aprofundada dos estudos revela avanços consideráveis na legislação e nas políticas públicas voltadas para a inclusão educacional no Brasil.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 representam marcos importantes, estabelecendo diretrizes claras para a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema educacional brasileiro. Além disso, a criação de salas de recursos multifuncionais, a implementação de adaptações curriculares e o fortalecimento da formação continuada de professores são exemplos concretos de medidas que têm contribuído para melhorar o acesso e a qualidade da educação oferecida a esses estudantes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008; CAVALCANTE et al., 2019).

No entanto, a revisão também destaca uma série de desafios persistentes que limitam a efetivação da Educação Inclusiva no Brasil. Um dos principais obstáculos diz respeito à falta de infraestrutura adequada nas escolas, que muitas vezes não estão preparadas para receber e atender alunos com diferentes necessidades. A escassez de recursos materiais e humanos especializados também se configura como um problema relevante, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas de maneira eficaz (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019; SEABRA et al., 2024).

A resistência por parte de alguns profissionais da educação e a falta de preparo adequado para lidar com a diversidade na sala de aula representam barreiras adicionais que precisam ser superadas. A fragmentação e a falta de articulação entre as escolas regulares e os serviços especializados também são apontadas como questões que comprometem a eficácia do sistema educacional inclusivo (SEABRA et al., 2024).

A discussão dos resultados obtidos enfatiza a necessidade premente de um compromisso renovado com a implementação de políticas públicas inclusivas e de investimentos significativos na formação inicial e continuada de professores. A promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a inclusão, além da melhoria na infraestrutura e nos recursos disponíveis nas escolas, são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Recomenda-se também a ampliação do diálogo e da colaboração entre diferentes atores do sistema educacional - incluindo governos, instituições de ensino, famílias e organizações da sociedade civil - para desenvolver estratégias mais integradas e eficazes na promoção da Educação Inclusiva. Em conclusão, os resultados e a discussão provenientes da revisão bibliográfica destacam tanto os avanços quanto os desafios enfrentados pela Educação Inclusiva

no Brasil. É essencial que os esforços se concentrem em superar os obstáculos identificados e em fortalecer as bases para uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como um ativo para o desenvolvimento educacional e social do país.

A discussão dos resultados obtidos na revisão bibliográfica revela uma interseção complexa de fatores que influenciam a implementação e os resultados da Educação Inclusiva no contexto brasileiro. Estes resultados não apenas evidenciam conquistas significativas, mas também apontam para desafios persistentes que requerem abordagens multifacetadas e colaborativas. Uma das principais conquistas discutidas é o arcabouço legal robusto estabelecido no Brasil para promover a Educação Inclusiva. A LDBEN de 1996 e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 foram passos importantes na garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

Essas legislações fornecem a base legal para a implementação de políticas inclusivas e têm orientado a formulação de diretrizes específicas para adaptações curriculares, formação de professores e estruturação de serviços de apoio nas escolas. Por outro lado, a discussão também identifica uma série de desafios estruturais e operacionais que afetam a efetividade da Educação Inclusiva. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, incluindo acessibilidade física e adaptações curriculares, limita o acesso dos alunos com deficiência a um ambiente educacional adequado e inclusivo. A escassez de recursos humanos especializados, como educadores especializados e profissionais de apoio, também compromete a qualidade do suporte oferecido aos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a resistência de alguns profissionais da educação e a falta de capacitação adequada para lidar com a diversidade na sala de aula representam barreiras significativas para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A falta de integração entre escolas regulares e serviços especializados também contribui para a fragmentação do sistema educacional, dificultando o suporte contínuo e holístico necessário para os alunos com deficiência.

A discussão dos resultados sublinha a necessidade urgente de medidas que abordem esses desafios de forma integrada e sustentável. Isso inclui investimentos significativos em infraestrutura escolar, como adaptações físicas e tecnológicas, para garantir a acessibilidade e o conforto dos alunos com deficiência. A formação continuada de professores também emerge como uma prioridade, visando capacitá-los não apenas tecnicamente, mas também para promover uma cultura escolar inclusiva que celebre a diversidade e valorize as contribuições de todos os alunos.

Recomenda-se, ainda, uma maior colaboração entre os diferentes níveis de governo, instituições educacionais, famílias e comunidades para desenvolver políticas públicas mais eficazes e integradas. Isso envolve a criação de redes de apoio e a implementação de práticas baseadas em evidências que possam responder de maneira flexível e adaptativa às necessidades específicas de cada aluno. Essa colocação refere-se aos princípios fundamentais da educação inclusiva, que é um modelo educacional que busca garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes regularmente frequentados por alunos sem essas necessidades.

Desta maneira, ressaltam-se as Redes de Apoio, que são estruturas organizadas dentro do sistema educacional que oferecem suporte multidisciplinar aos alunos com necessidades

especiais. Isso pode incluir professores especializados em educação especial, psicólogos escolares, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros profissionais. Essas redes de apoio trabalham em conjunto para identificar as necessidades individuais dos alunos e desenvolver planos educacionais personalizados (PEPs) que atendam a essas necessidades (BAPTISTA, 2011; BRASIL, 2011).

As Práticas Baseadas em Evidências são estratégias fundamentais para a inserção da inclusão nas escolas. Elas se referem ao uso de métodos de ensino e estratégias que são comprovadamente eficazes através de pesquisa e evidências científicas. Essas práticas são fundamentadas em estudos que demonstram sua eficácia na promoção do aprendizado e no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Exemplos incluem técnicas de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e estratégias de modificação do ambiente de aprendizado (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019).

Além destas práticas, tem a questão da flexibilidade e adaptabilidade, que são características essenciais para a implementação bem-sucedida da educação inclusiva. Isso envolve a capacidade dos educadores e das escolas de ajustar suas práticas e abordagens para atender às necessidades individuais de cada aluno. Nem todos os alunos com necessidades especiais são iguais, portanto, é crucial que o sistema educacional seja flexível o suficiente para adaptar-se às diferentes habilidades, estilos de aprendizagem e desafios apresentados por esses alunos (BAPTISTA, 2011; BRASIL, 2011).

Destarte, a educação inclusiva se concentra em responder às necessidades específicas de cada aluno, em vez de adotar uma abordagem única para todos. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade entre os alunos e garantir que todos tenham acesso a oportunidades educacionais significativas e adequadas. Portanto, a citação mencionada destaca a importância de estabelecer uma infraestrutura de suporte sólida, baseada em práticas educacionais comprovadamente eficazes, que possam ser adaptadas conforme necessário para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de alcançar seu potencial máximo dentro do ambiente educacional inclusivo.

A discussão dos resultados da revisão bibliográfica sobre os desafios e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil enfatiza a complexidade do tema e a necessidade de abordagens abrangentes e colaborativas. Ao enfrentar os desafios identificados e fortalecer os avanços alcançados, o Brasil pode avançar significativamente em direção a uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os seus cidadãos (NEVES, RAHME E FERREIRA, 2019; BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada proporcionou uma visão abrangente dos desafios e perspectivas da Educação Inclusiva no Brasil, destacando tanto avanços significativos quanto obstáculos persistentes que exigem atenção contínua e ação coordenada. Esta seção de considerações finais sintetiza as principais conclusões derivadas da revisão bibliográfica e oferece recomendações para futuras ações e pesquisas.

É inegável que o Brasil avançou significativamente na promoção da Educação Inclusiva ao longo dos anos. Um marco importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, que estabeleceu o princípio da educação inclusiva e a garantia do direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 também reforçou esse compromisso, proporcionando um marco legal internacional que orienta as políticas públicas voltadas para a inclusão educacional (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

No entanto, a pesquisa revelou que ainda existem desafios significativos que limitam a efetividade da Educação Inclusiva no Brasil. A falta de infraestrutura adequada nas escolas, incluindo acessibilidade física e tecnológica, continua a ser um obstáculo importante. A escassez de recursos humanos especializados, como professores capacitados em educação especial e profissionais de apoio, também compromete a qualidade do suporte oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Além disso, a resistência de alguns profissionais da educação e a necessidade de uma formação continuada mais robusta para todos os educadores são desafios que precisam ser enfrentados. A fragmentação entre escolas regulares e serviços especializados também representa um impedimento à efetiva inclusão, dificultando a cooperação necessária para proporcionar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todos os alunos. Com base nos resultados da pesquisa, recomenda-se uma série de ações e estratégias para avançar na promoção da Educação Inclusiva no Brasil.

É crucial melhorar a acessibilidade física e tecnológica das escolas para garantir que todos os alunos tenham igualdade de acesso às oportunidades educacionais. Promover programas de formação continuada que preparem os educadores para lidar com a diversidade na sala de aula e implementar práticas pedagógicas inclusivas. Estimular uma maior colaboração entre escolas regulares, serviços especializados, famílias e comunidades para criar redes de apoio que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Incentivar a pesquisa acadêmica que avalie o impacto das políticas públicas e identifique melhores práticas na promoção da inclusão educacional. Em síntese, as considerações finais desta pesquisa sublinham a importância de um compromisso contínuo com a promoção da Educação Inclusiva no Brasil. Superar os desafios identificados requer um esforço coletivo e coordenado, envolvendo governos, instituições educacionais, sociedade civil e famílias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/1996. São Paulo, Editora Saraiva, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- BRASIL. Decreto de nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 03 jul. 2024.
- CAVALCANTE, Gledson Freire et al. Educação Inclusiva: Desafios e Perspectivas Educacionais na Modernidade. IV Congresso Nacional de Educação. Editora Realize. Páginas 1-12, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID345_20082019222722.pdf. Acesso em: 03 jul. 2024.
- NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019.
- SEABRA, Magno Alexon Bezerra et al. Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo, [S. l.]*, v. 16, n. 5, p. e415. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/4155>. Acesso em: 3 jul. 2024.
- SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. *Cadernos da FUNCAMP*, v.20, n.43, p.64-83/2021. Disponível em: [file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/amand/Downloads/2336-Texto%20do%20Artigo-8432-1-10-20210308%20(1).pdf). Acesso em: 03 jul. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO ESCOLAR ESPECIALIZADO NA REDE DE ENSINO DO BRASIL

THE IMPORTANCE OF SPECIALIZED SCHOOL CARE IN THE BRAZILIAN EDUCATION NETWORK

LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN ESCOLAR ESPECIALIZADA EN LA RED EDUCATIVA BRASILEÑA

Valduílio Vieira da Rocha

ROCHA, Valduílio Vieira da. **A importância do Atendimento Escolar Especializado na rede de ensino do Brasil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 101 –108 , julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

O atendimento especializado no Brasil desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na garantia de direitos iguais para todos os cidadãos, especialmente para aqueles com necessidades educacionais especiais. Esse tipo de atendimento visa proporcionar suporte personalizado e adaptado às particularidades de cada indivíduo, buscando maximizar seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional. No contexto educacional, o atendimento especializado permite a adaptação de práticas pedagógicas e recursos didáticos para atender às necessidades específicas de aprendizagem de cada aluno, seja ele portador de deficiência física, intelectual, sensorial ou com transtornos do desenvolvimento. Isso inclui desde o uso de tecnologias assistivas até a formação de professores capacitados para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula. Além do aspecto educacional, o atendimento especializado também engloba outras áreas, como a saúde, assistência social e inclusão no mercado de trabalho. Ao oferecer serviços especializados nessas áreas, o Brasil não apenas promove a dignidade e os direitos humanos desses indivíduos, mas também contribui para uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Portanto, o atendimento especializado no Brasil não é apenas uma necessidade legal e moral, mas uma ferramenta essencial para garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas condições individuais, tenham acesso igualitário a oportunidades de desenvolvimento e participação plena na sociedade. O objetivo deste artigo é refletir sobre a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação especial dentro das escolas brasileiras, destacando-o como componente essencial do processo de ensino-aprendizagem. Utilizando uma abordagem qualitativa baseada em pesquisa bibliográfica, foram analisados artigos científicos relevantes sobre o tema. A pesquisa evidenciou que as salas de AEE desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. No entanto, constatou-se que os investimentos nesse tipo de atendimento ainda são insuficientes, resultando em recursos pedagógicos limitados para apoiar tanto os professores quanto os alunos nesse processo educacional.

Palavras-chave: Atendimento Escolar Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva.

SUMMARY

Specialized care in Brazil plays a crucial role in promoting inclusion and guaranteeing equal rights for all citizens, especially those with special educational needs. This type of service aims to provide personalized support adapted to the particularities of each individual, seeking to maximize their cognitive, social and emotional development. In the educational context, specialized service allows the adaptation of pedagogical practices and teaching resources to meet the specific learning needs of each student, whether they have physical, intellectual, sensory disabilities or developmental disorders. This includes everything from the use of assistive technologies to the training of teachers capable of dealing with the diversity of students in the classroom. In addition to the educational aspect, specialized care also encompasses other areas, such as health, social assistance and inclusion in the job market. By offering specialized services in these areas, Brazil not only promotes the dignity and human rights of these individuals, but also contributes to a more just, inclusive and egalitarian society. Therefore, specialized care in Brazil is not only a legal and moral necessity, but an essential tool to ensure that all citizens, regardless of their individual conditions, have equal access to development opportunities and full participation in society. The objective of this article is to reflect on the importance of Specialized Educational Assistance (AEE) in special education within Brazilian schools, highlighting it as an essential component of the teaching-learning process. Using a qualitative approach based on bibliographic research, relevant scientific articles on the topic were analyzed. The research showed that AEE classrooms play a fundamental role in promoting inclusive and quality

education. However, it was found that investments in this type of service are still insufficient, resulting in limited pedagogical resources to support both teachers and students in this educational process.

Keywords: Specialized School Service. Special education. Inclusive education.

RESUMEN

La atención especializada en Brasil juega un papel crucial para promover la inclusión y garantizar la igualdad de derechos de todos los ciudadanos, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales. Este tipo de servicio tiene como objetivo brindar un apoyo personalizado y adaptado a las particularidades de cada individuo, buscando maximizar su desarrollo cognitivo, social y emocional. En el contexto educativo, el servicio especializado permite la adaptación de prácticas pedagógicas y recursos didácticos para satisfacer las necesidades específicas de aprendizaje de cada estudiante, ya sea que tenga discapacidad física, intelectual, sensorial o trastornos del desarrollo. Esto incluye todo, desde el uso de tecnologías de asistencia hasta la formación de docentes capaces de lidiar con la diversidad de estudiantes en el aula. Además del aspecto educativo, la atención especializada también abarca otros ámbitos, como la salud, la asistencia social y la inclusión en el mercado laboral. Al ofrecer servicios especializados en estas áreas, Brasil no sólo promueve la dignidad y los derechos humanos de estas personas, sino que también contribuye a una sociedad más justa, inclusiva e igualitaria. Por lo tanto, la atención especializada en Brasil no es sólo una necesidad legal y moral, sino una herramienta esencial para garantizar que todos los ciudadanos, independientemente de sus condiciones individuales, tengan igual acceso a oportunidades de desarrollo y plena participación en la sociedad. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre la importancia de la Asistencia Educativa Especializada (AEE) en la educación especial en las escuelas brasileñas, destacándola como un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante un enfoque cualitativo basado en investigación bibliográfica, se analizaron artículos científicos relevantes sobre el tema. La investigación demostró que las aulas de AEE juegan un papel fundamental en la promoción de una educación inclusiva y de calidad. Sin embargo, se encontró que las inversiones en este tipo de servicio aún son insuficientes, lo que resulta en recursos pedagógicos limitados para apoyar tanto a docentes como a estudiantes en este proceso educativo.

Palabras clave: Servicio Escolar Especializado. Educación especial. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

No contexto da educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil desempenha um papel fundamental na garantia dos direitos educacionais de alunos com necessidades especiais. Com o advento de políticas públicas voltadas para a inclusão escolar, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o AEE se consolida como um componente essencial para promover a equidade e a qualidade no ensino (Mantoan, 2003).

Este texto explora a grande importância do AEE nas escolas brasileiras, examinando como ele não apenas atende às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, mas também contribui para sua integração social e desenvolvimento pleno como cidadãos. Ao compreendermos o impacto positivo do AEE e os desafios ainda enfrentados na sua implementação, podemos avançar na construção de uma educação inclusiva e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

O artigo 205 da Constituição Federal do Brasil (1988) estabelece que 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. Esse artigo coloca a educação como um direito fundamental, essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e para o fortalecimento da democracia e da igualdade social.

Este artigo destaca a responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade na promoção da educação. O Estado tem o dever de garantir o acesso à educação de qualidade, com foco no desenvolvimento pessoal, na formação cidadã e na preparação para o

mercado de trabalho. A colaboração da sociedade, por sua vez, é essencial para complementar e enriquecer os esforços estatais na oferta de uma educação inclusiva e equitativa. Além disso, serve como base para a formulação de políticas públicas educacionais que visam assegurar o pleno exercício dos direitos educacionais de todos os brasileiros, independentemente de suas condições sociais, econômicas ou pessoais.

Portanto, é na escola que a criança começa a aprender sobre seus direitos, inicia seu processo de aprendizagem e exercício da cidadania, encontrando um ambiente onde suas diferenças são acolhidas e respeitadas. A discussão levantada neste artigo destaca a importância do Atendimento Escolar Especializado na promoção de uma educação inclusiva e adequada às necessidades específicas dos alunos. Este estudo é descritivo e os resultados são apresentados de forma qualitativa, explorando como o AEE contribui para a inclusão educacional e social dos estudantes com deficiência e outras necessidades especiais.

Portanto, é evidente que essa questão ainda apresenta desafios significativos e enfrenta alguns obstáculos. No entanto, as salas de atendimento educacional, também conhecidas como sala de recursos, são essenciais para a formação completa dos alunos com deficiência ou outras necessidades que demandem acompanhamento especial.

A educação especial é uma forma de ensino reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme o artigo 58. Esta modalidade educacional é oferecida principalmente na rede regular de ensino, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, é claro que essa forma de ensino é destinada especificamente a atender alunos com diferentes tipos de deficiência ou necessidades especiais, com os mesmos objetivos da educação geral, mas com o foco no respeito e no acompanhamento das particularidades individuais dos estudantes.

Conforme Mantoan (2003), “a inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças”, o que implica adotar um pensamento crítico que valoriza cada indivíduo como um agente transformador único e merecedor de respeito integral. Ao analisar a evolução da educação inclusiva no contexto brasileiro atual, observamos mudanças significativas. No passado, crianças com deficiências eram frequentemente estigmatizadas como frágeis, inferiores e incapazes, sofrendo discriminação e marginalização social.

Atualmente, a educação especial tem recebido maior reconhecimento e valorização, especialmente com a implementação do Atendimento Escolar Especializado, o que tem sensibilizado diversos profissionais da educação para as necessidades específicas dos alunos, garantindo, conforme estabelecido pela legislação vigente, seus direitos.

Nesse contexto, qual é a importância das salas de Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência nas redes de ensino do Brasil? E quais são os desafios enfrentados pelos professores na promoção da educação especial dentro da perspectiva da inclusão educacional?

O Atendimento Escolar Especializado desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional dos alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem devido a diversos motivos, incluindo problemas de saúde, como transtornos psíquicos. Esse tipo de atendimento auxilia os professores na identificação das dificuldades de aprendizagem de cada aluno, permitindo adaptações nos recursos pedagógicos para atender às necessidades específicas de cada um.

Portanto, as salas de atendimento especializado nas escolas brasileiras contribuem significativamente para a promoção da inclusão e para a participação plena dos alunos na sala de aula regular. Para garantir uma educação de qualidade a esses alunos, é fundamental que os professores do Atendimento Educacional Especializado trabalhem em estreita colaboração com os professores da sala de aula regular, participando ativamente do planejamento pedagógico escolar, monitorando os progressos dos alunos, identificando áreas de melhoria e promovendo a autonomia dos educandos.

Segundo Paulo Freire (2008), a inclusão, ao adaptar a resposta educacional para garantir uma educação básica de qualidade a todos os alunos, é considerada uma resposta ao desafio da exclusão educacional. Portanto, é fundamental que a comunidade escolar adote uma abordagem transformadora que estimule as habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos nesse ambiente educacional especial.

A relevância desta pesquisa reside na sua intenção de abordar e analisar reflexivamente a importância do Atendimento Educacional Especializado nas escolas brasileiras. Ampliando a discussão sobre como as salas de recursos pedagógicos contribuem para a melhoria da educação especial no cenário educacional, o estudo visa aprimorar o processo de escolarização dos alunos com deficiência e outras dificuldades de aprendizagem.

Historicamente, no Brasil, pessoas com deficiência foram marginalizadas e frequentemente rotuladas como "loucas", "doentes mentais" ou "anormais", resultando em seu isolamento social e negação de seus direitos constitucionais básicos. Foi somente a partir dos anos 1970 que a educação especial começou a ser discutida e ganhou algum espaço na sociedade, embora ainda sem políticas públicas robustas e com progresso lento.

Ao longo dos anos, houve um progresso gradual, com mudanças nas políticas públicas e uma compreensão mais abrangente e holística por parte das autoridades políticas, resultando na criação de instituições e regulamentações mais adequadas às necessidades desses indivíduos. No entanto, os avanços continuam sendo desafiadores e exigem esforços contínuos para garantir plenamente os direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiência no Brasil.

Nesse contexto, vale destacar que a educação inclusiva no Brasil começou a se fortalecer a partir da Conferência Mundial sobre Educação Especial em 1994, onde foi adotada a Declaração de Salamanca, um marco importante no movimento em prol de uma educação igualitária. Além disso, ao longo dos anos 2000, a educação inclusiva ganhou cada vez mais destaque no cenário educacional brasileiro.

Conforme mencionado anteriormente, a Declaração de Salamanca foi concebida com o objetivo de assegurar a todos os indivíduos o direito à educação escolar, sem discriminação com base em cor, classe social ou condição física. Essa declaração enfatiza a valorização integral das crianças, promovendo a inclusão de forma abrangente. Os princípios fundamentais da Declaração de Salamanca (1994) são: Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de alcançar e manter um nível adequado de aprendizagem. Cada criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem únicas. Os sistemas educacionais devem ser organizados e os programas educacionais devem ser implementados levando em consideração a ampla diversidade dessas características e necessidades.

É essencial que aqueles com necessidades educacionais especiais tenham acesso a escolas regulares, as quais devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender essas

necessidades de maneira centrada na criança. Escolas regulares que adotam essa abordagem inclusiva são os meios mais eficazes para combater atitudes discriminatórias, promovendo comunidades mais acolhedoras e contribuindo para uma sociedade inclusiva, enquanto garantem educação para todos. Além disso, tais escolas, ao proporcionarem uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhoram a eficiência e, em última análise, reduzem os custos do sistema educacional como um todo.

Seguindo esse raciocínio, fica claro a importância desses princípios para a inclusão dos alunos com deficiência na rede de ensino, promovendo uma educação justa e eficaz que considera as necessidades individuais de cada estudante. Além da declaração de Salamanca, que teve um impacto significativo no campo educacional, outros documentos foram estabelecidos para garantir o direito à educação dos alunos com deficiência, incluindo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Essas declarações e documentos normativos influenciaram diretamente as políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que incorporou princípios orientadores de igualdade de direitos e mudanças estruturais. Essas mudanças têm o potencial de transformar as práticas educacionais, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem. Conforme estabelecido pelo artigo 59 da LDB:

Os sistemas educacionais garantirão que alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos adaptados às suas necessidades;

II - Possibilidade de conclusão em terminais específicos para aqueles que não conseguirem alcançar o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido às suas deficiências, e aceleração para os superdotados concluírem o programa escolar em menos tempo;

III - Professores com especialização adequada, tanto no nível médio quanto superior, para oferecer atendimento especializado, além de capacitação dos professores do ensino regular para integrar esses alunos nas classes comuns;

IV - Educação especial voltada para o trabalho, visando a integração efetiva na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles com capacidade de inserção no trabalho competitivo, através de articulação com órgãos governamentais pertinentes, bem como para os que demonstram habilidades excepcionais nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso equitativo aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular. (BRASIL, 1996, online)

Portanto, observa-se que ao longo da história, a educação especial foi construída com muita resistência devido à exclusão e violação enfrentadas por esses indivíduos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) surgiu com o propósito de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os alunos com deficiência, preferencialmente integrados à rede regular de ensino.

Conforme mencionado no artigo 59 da LDB, o currículo desempenha um papel crucial no contexto educacional ao permitir adaptações curriculares conforme as necessidades individuais dos alunos. Isso visa flexibilizar o currículo geral, proporcionando melhorias na aprendizagem adaptadas a cada nível de desenvolvimento educacional.

METODOLOGIA

Este estudo se configura como uma pesquisa de natureza descritiva, conforme definida por Gil (2007), que a caracteriza como uma análise aprofundada voltada para descrever, classificar e interpretar o objeto estudado. Utiliza técnicas sistemáticas e rigorosas para alcançar seus objetivos. O foco desta pesquisa é identificar a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação especial dentro da rede de ensino brasileira, empregando uma abordagem qualitativa baseada em fontes bibliográficas de autores como Mantoan (2007), Silva (2009), Freire (2008), Carvalho (2005), além de artigos, livros, documentos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), entre outros.

De acordo com Macedo (1994, p. 13), a pesquisa bibliográfica é "o primeiro passo em qualquer tipo de investigação científica, visando revisar a literatura existente e evitar a redundância sobre o tema de estudo ou experimentação". Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar reflexivamente a importância e a implementação do AEE nas escolas públicas, buscando compreender a eficácia desse atendimento no contexto da educação especial e fomentando novas discussões sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação especial constitui uma modalidade de ensino voltada para aprimorar o aprendizado de alunos com deficiência, contribuindo significativamente para assegurar um ensino de qualidade, inclusivo e sem distinções. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra-se à rede regular de ensino com o propósito de identificar as necessidades educacionais individuais de cada aluno.

Este estudo fundamenta-se em teóricos como Mantoan (2007), Silva (2009), Costa (2010) e em documentos normativos que abordam essa temática, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e artigos relevantes para o embasamento da pesquisa. A revisão bibliográfica e as análises dos autores revelaram que, por muito tempo, a educação especial foi negligenciada, carecendo de políticas públicas que garantem direitos e a permanência dos alunos com deficiência na educação regular, muitas vezes excluídos socialmente e considerados incapazes de aprender.

Apesar dos avanços conquistados em direitos e acesso educacional, a inclusão escolar demanda uma revisão das práticas pedagógicas, com os professores sendo incentivados a inovar e valorizar as diferenças. A pesquisa também evidenciou os desafios enfrentados pela educação especial na rede pública de ensino.

Costa (2010) ressalta que é essencial que a formação dos professores incorpore o desenvolvimento de sensibilidade, capacitando-os a refletir sobre sua prática docente. Isso inclui o planejamento flexível e a articulação do ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos, levando em consideração diversas abordagens educacionais.

Assim, as abordagens teóricas enfatizam a necessidade de profissionais capacitados para oferecer atendimento educacional especializado, com professores aptos a compreender a educação especial e suas finalidades, aplicando estratégias para melhorar a qualidade educacional dos alunos com necessidades específicas.

Os resultados desta pesquisa destacam os benefícios positivos do Atendimento Educacional Especializado, que contribui significativamente para o processo de ensino e

aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos com deficiência. No entanto, também são evidentes desafios como a escassez de materiais pedagógicos, falta de investimentos na educação especial e deficiências na formação dos profissionais. Assim, o AEE se revela de fundamental importância para garantir a eficácia da aprendizagem e proporcionar uma educação de qualidade e inclusiva na rede pública de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é o alicerce fundamental para a formação e o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões. É por meio dela que o conhecimento é construído e aprimorado ao longo de todas as fases educacionais. Além de ser um espaço onde as crianças iniciam suas interações sociais e aprendem a conviver em sociedade, a educação possui o compromisso essencial de promover a autonomia dos educandos e potencializar suas capacidades intelectuais.

Diante dessa perspectiva, é crucial que a educação especial receba uma atenção especial na rede pública de ensino. Como mencionado anteriormente, a educação é um direito de todos e desempenha um papel fundamental na sociedade ao promover a inclusão de todos os indivíduos, sem exceção, e oferecer uma educação de qualidade.

Portanto, os alunos que possuem alguma deficiência não devem ser subestimados quanto à sua capacidade de adquirir conhecimento. Na verdade, muitos deles precisam apenas que suas potencialidades sejam desenvolvidas, o que exige que a escola inclusiva disponha de profissionais capacitados para identificar e atender às suas necessidades específicas.

Este estudo propõe analisar e debater a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação, fundamentando-se em leituras, autores e pesquisas sobre o assunto. Além de destacar os desafios ainda enfrentados pela educação especial, visa buscar soluções para essas questões.

Conclui-se que o AEE é eficaz e crucial no contexto educacional para alunos com deficiência, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento integral e garantindo uma educação inclusiva e acessível. No entanto, é evidente a necessidade de mais profissionais capacitados para atender esse público, além da melhoria da infraestrutura das escolas para recebê-los adequadamente.

Apesar dos avanços alcançados, há ainda vários desafios a serem superados para garantir uma verdadeira educação pública inclusiva. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado desempenha um papel crucial na promoção da participação plena dos alunos, levando em consideração suas necessidades específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei nº 13.146, 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 2 de outubro de 2009.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- COSTA, V. A. Políticas públicas e educação: Formação de professores e inclusão. In: CÚPICH, Z. J. LÓPEZ, S. L. V. CÓRDOVA, J. de los S. L. (Org.). Sujeito, Educação Especial e integração. Cidade de México, DF: Editora de Universidade Nacional Autónoma de México, 2010. p. 525-540.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Espanha.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- MACEDO, N. D. Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- SANTANA, A. M. N.; TEIXEIRA, V. R. J. A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas. *Id on Line Rev. Psic.*, outubro/2022, vol. 16, n. 63, p. 299-313, ISSN: 1981-1179.
- SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e a formação de professores. 2009. 90 f. Monografia (Especialização Latu Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) - Universidade do Estado do Mato Grosso, Campus Cuiabá. Cuiabá, 2009.

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA AO ATENDIMENTO DE ALUNO ADOLESCENTE COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM: EXPERIENCE REPORT TO THE ATTENDANCE OF ADOLESCENT STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONALES: INFORME DE EXPERIENCIA A LA ATENCIÓN DE ALUMNO ADOLESCENTE CON TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (TDAH)

Riviane Soares de Lima Silva Pinto
riviane_soares@hotmail.com

PINTO, Riviane Soares de Lima Silva. **Sala de Recursos Multifuncionais: relato de experiência ao atendimento de aluno adolescente com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)**. Revista internacional Integralize Scientific, Ed. n. 37, p. 109 - 115, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientadora: Prof^{ta}. Dr^a. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha

RESUMO

O presente artigo aborda um relato de experiência no atendimento a um aluno adolescente com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) em uma Sala de Recurso Multifuncional (SRM). O objetivo do estudo é apresentar a SRM e o atendimento a um aluno adolescente com TDAH neste espaço, refletindo sobre o processo pedagógico fornecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Utilizamos pesquisa bibliográfica para corroborar as informações apresentadas. A partir dos relatos do próprio aluno, da família e da professora de AEE, apresentamos os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para auxiliar o educando no processo de aprendizagem, assim como os resultados alcançados. Destaca-se também a importância do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) para adaptar as intervenções de forma individualizada para cada aluno, e como esse instrumento pode colaborar com o desempenho, tanto dentro quanto fora da escola. O texto enfatiza a colaboração essencial entre professores, equipe escolar e família para garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos.

Palavras-chaves: Sala de Recursos Multifuncionais. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Atendimento Educacional Especializado.

SUMMARY

This article discusses an experience report in attending a adolescent student with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a Multifunctional Resource Room (SRM). The objective of the study is to present the SRM and the attendance to a adolescent student with ADHD in this space, reflecting on the pedagogical process provided by the Specialized Educational Service (ESA). We used bibliographic research to corroborate the information presented. From the reports of the student himself, the family and the ESA teacher, we present the challenges faced and the strategies adopted to assist the student in the learning process, as well as the results achieved. It also highlights the importance of the Specialized Educational Care Plan (PAEE) to adapt the interventions individually for each student, and how this instrument can collaborate with performance, both inside and outside the school. The text emphasizes the essential collaboration between teachers, school staff and family to ensure the inclusion and full development of students.

Keywords: Multifunctional Resources Room. Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Specialized Educational Care.

RESUMEN

El presente artículo aborda un relato de experiencia en la atención a un alumno adolescente con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en una Sala de Recurso Multifuncional (SRM). El objetivo del estudio es presentar la SRM y la atención a un estudiante adolescente con TDAH en este espacio, reflexionando sobre el proceso pedagógico proporcionado por la Atención Educacional Especializada (AEE). Utilizamos investigación bibliográfica para corroborar la información presentada. A partir de los relatos del propio alumno,

de la familia y de la profesora de AEE, presentamos los desafíos enfrentados y las estrategias adoptadas para ayudar al educando en el proceso de aprendizaje, así como los resultados alcanzados. Se destaca también la importancia del Plan de Atención Educacional Especializado (PAEE) para adaptar las intervenciones de forma individualizada para cada alumno, y cómo ese instrumento puede colaborar con el desempeño, tanto dentro como fuera de la escuela. El texto enfatiza la colaboración esencial entre profesores, personal escolar y familia para garantizar la inclusión y el desarrollo pleno de los alumnos.

Palabras clave: Sala de Recursos Multifuncionales. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Atención Educacional Especializada.

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar vem, a cada dia, ganhando mais espaço e atenção nas pesquisas da área de Educação Especial. Embora nem sempre tenha sido assim, hoje podemos contar com avanços que permeiam toda a sociedade e o contexto educativo, principalmente quando falamos de assegurar o direito de acesso e de permanência para todos. Neste artigo, trataremos do direito ao acesso à educação de forma plena e igualitária.

Uma das conquistas no espaço educacional foi a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da rede pública por meio do programa de implementação dessas salas, em 2010, para assegurar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada dois anos antes (BRASIL, 2008).

A Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço físico na escola no qual é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado, embora esse atendimento também possa ocorrer em “[...] instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (BRASIL, 2009, p. 2).

A SRM está disponível para aqueles alunos que são público-alvo da educação especial, sendo estes definidos pelo documento que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 1).

O espaço da SRM oferece recursos diversos, como equipamentos, móveis, materiais didáticos e pedagógicos. Dependendo dos itens disponíveis, a Sala de Recursos pode se caracterizar como tipo I ou tipo II (esta última com recursos adicionais para atender aos alunos com deficiência visual). Vale pontuar que o profissional que atua nesta sala deve ter uma formação inicial que o habilite ao exercício da docência e uma formação continuada na área da

Educação Especial, como consta nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

Neste trabalho, traremos um relato de experiência do atendimento ofertado a um aluno adolescente da rede pública estadual com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), baseado nos relatos do próprio aluno, da família e da professora de AEE. Uma pesquisa bibliográfica fundamenta os conhecimentos sobre a Sala de Recursos Multifuncionais, o Atendimento Educacional Especializado e o TDAH. Nosso objetivo é apresentar a SRM e o atendimento a um aluno adolescente neste espaço, refletindo o processo pedagógico fornecido pelo Atendimento Educacional Especializado.

TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Delineado como uma condição do neurodesenvolvimento, o TDAH, ou Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, caracteriza-se por comportamentos persistentes e frequentes que causam prejuízos tanto na vida social quanto na vida acadêmica do indivíduo. Estas ações podem incluir dificuldades de concentração, impulsividade e hiperatividade e afetam tanto crianças quanto adultos (BRASIL, 2022).

Em outras palavras, a Associação Brasileira do Déficit de Atenção define o TDAH como um transtorno “[...] de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade” (ABDA, 2024).

É importante destacar que o indivíduo com TDAH não é necessariamente desatento e hiperativo; podemos encontrar indivíduos com predominância em comportamentos hiperativos, em comportamentos de desatenção, ou em ambos, de forma combinada (APA, 2013).

O diagnóstico do indivíduo com TDAH é feito a partir de critérios estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM. Nesse processo de diagnóstico, uma equipe multidisciplinar é necessária para observar e relatar sobre o comportamento do indivíduo em diferentes espaços de convivência; geralmente esse processo envolve o médico, a família e a escola.

O TDAH afeta negativamente o desenvolvimento do indivíduo, provocando dificuldades em várias áreas da vida. Quanto à vida acadêmica/escolar, os prejuízos são evidentes e sentidos durante muitos anos, o que causa desestímulo no aluno e baixo rendimento. Quando existe a dificuldade de concentração, de manter a atenção na aula e nas instruções que o professor está ministrando, e o aluno se distrai com facilidade com outras situações, há dificuldade em aprender e lembrar das informações dadas durante a aula. Isso está além da vontade do educando e é uma característica do TDAH.

Por essa série de fatores, falta de conhecimento e por não compreender, muitos professores rotulam os alunos com TDAH como “distraídos”, “irresponsáveis” e “desinteressados”, colocando um “rótulo” nesse educando que precisa apenas de intervenções individualizadas para auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção escolar deve ser pensada colaborativamente pela equipe pedagógica, pois não é função de apenas promover a inclusão – até porque o processo de inclusão é feito por todos e não por “alguns”. É importante conhecer o aluno para realizar as adaptações necessárias,

como o uso de textos, imagens e oratórias que despertem seu interesse e consigam manter sua atenção por mais tempo. A aprendizagem precisa ter significado (SILVA, 2014).

CONTEXTUALIZANDO OS SUJEITOS E ESPAÇOS

O relato de experiência aqui descrito pertence à minha vivência em uma escola da rede pública estadual, que atende ao público do Ensino Fundamental II, o qual compreende as turmas do 6º ao 9º ano. Alexandre, nosso aluno, assiste às aulas regulares no turno matutino e frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, uma vez por semana, com duração de 1h40 min. O atendimento acontece de maneira individualizada e o relato compreende o período do final do ano letivo do 7º ano e durante a realização do 8º ano para o aluno. Alexandre, de 14 anos, é aluno do 8º ano.

Enquanto professora da SRM, já tinha conhecimento do laudo de Alexandre e da ajuda que ele poderia necessitar para o bom rendimento escolar. Em contato inicial com a família, não foi expressado interesse em participar do AEE, situação que mudou após o fim do 3º bimestre de aulas durante o 7º ano, motivado pelo baixo rendimento, que refletiu em suas notas escolares. Para iniciar o atendimento a Alexandre, foi realizada uma entrevista com sua responsável para compreender melhor a rotina, quem é o aluno e no que poderíamos colaborar. Iniciamos então os atendimentos com o objetivo de conhecer o educando, suas potencialidades e dificuldades, além de estabelecer um vínculo de confiança e afeto, mostrando a SRM como um espaço seguro.

A partir dos atendimentos realizados com o aluno, da entrevista com a família e dos relatos trazidos por Alexandre e seus professores, identificamos alguns pontos que dificultavam seu aprendizado devido ao TDAH. Para cada ponto, buscamos uma estratégia trabalhada ao longo dos atendimentos e, também, na sala de aula regular.

DESAFIO	ESTRATÉGIA ADOTADA
Distração com facilidade durante as aulas. <i>O que implica também na:</i> Dificuldade em ouvir/compreender o que o professor explica.	Para essa situação, solicitamos que o aluno se sentasse o mais próximo possível do quadro, para que seu campo de visão tivesse menos distrações. Além disso, pedimos também que os professores utilizassem vídeos e imagens sempre que possível durante as explicações.

Fonte: produzido pela autora (2024).

A pesquisa de Messina e Tiedemann (2009) revela que os resultados dos testes de memória visual do TDAH se destacam positivamente em comparação aos testes de memória auditiva, reforçando a importância de o professor, durante suas aulas, buscar utilizar com mais frequência os recursos visuais.

DESAFIO	ESTRATÉGIA ADOTADA
---------	--------------------

<p>Escrita do conteúdo a ser retirado do quadro.</p>	<p>Esse desafio implicava na criação de outros, como não ter o conteúdo para estudar em casa e realizar tarefas, e a família não conseguir acompanhar os estudos. A partir da mudança de lugar na sala de aula, tivemos um avanço nesse aspecto, mas ainda não foi um desafio completamente solucionado.</p>
<p>Falta de compreensão do que foi solicitado.</p> <p>Não conseguir executar uma tarefa até o final.</p> <p>Dispersão em textos longos.</p>	<p>Para enfrentar esses desafios, orientamos que os direcionamentos fossem realizados de forma clara e sucinta, e, se possível, explicados de maneiras diferentes quando não forem compreendidos. Na SRM, trabalhamos com atividades que exigem e desenvolvem a atenção do aluno, como o jogo dos 7 erros, caça-palavras e jogo da memória. Para lidar com a dispersão durante a leitura, sugerimos aos professores a utilização de textos mais curtos ou com mais imagens. Uma estratégia que adotamos durante os atendimentos foi a leitura compartilhada, onde cada indivíduo deveria ler um parágrafo, mas ainda é necessário manter a atenção de ambos durante todo o processo.</p>
<p>Espaço-tempo em relação aos meses do ano.</p>	<p>Percebendo que o aluno não conseguia lembrar de todos os meses do ano e organizá-los em ordem cronológica, iniciamos a construção de um calendário com as atividades mais marcantes que ocorriam em cada mês para o aluno. Essa atividade, ainda em desenvolvimento, necessita de outros reforços para promover sua aprendizagem.</p>
<p>Não realização das atividades de casa.</p>	<p>As atividades de casa eram realizadas com frequência insuficiente, pois o aluno não lembrava do que deveria fazer. Como estratégia, reservamos um espaço no caderno para anotar todas as tarefas que deveriam ser feitas em casa. O aluno começou a registrar algumas dessas tarefas, o que possibilitou a realização das atividades e o acompanhamento pela família.</p>
	<p>Com essa dificuldade, todas as aulas de matemática eram desinteressantes para o aluno, pois ele não conseguia compreender os conteúdos. Trabalhamos com material palpável, como o material</p>

Dificuldade nas operações básicas de matemática.	dourado para contagens, jogos de tabuleiro e atividades no computador que envolviam as operações matemáticas. Além disso, revisamos o conteúdo da sala de aula de diferentes maneiras, incluindo vídeos e explicações variadas que ajudaram na compreensão. Obtivemos avanços e resultados positivos.
Avaliações	Uma dificuldade apontada foi o momento das avaliações; nossa orientação foi reduzir o texto, usar mais imagens, criar enunciados mais curtos, oferecer tempo adicional e proporcionar um local mais silencioso para realizá-las. Essas medidas tiveram um impacto positivo.

Fonte: produzido pela autora (2024).

Ao longo dos atendimentos realizados, Alexandre expressou diversas vezes o quanto gostava do momento na Sala de Recursos Multifuncionais. A criação de um espaço seguro possibilitou que ele trouxesse suas necessidades e compartilhasse histórias da sua vida fora da escola, o que nos permitiu compreender e colaborar com seu desenvolvimento.

Dessa forma, a construção do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) conseguiu atender suas necessidades, ampliar suas possibilidades e melhorar seu desenvolvimento escolar e social.

O PAEE é um instrumento importante que considera a individualidade do aluno e suas características. Não trabalhamos da mesma forma com todos os alunos que têm TDAH, pois cada um necessita de estratégias, métodos e objetivos personalizados que atendam sua individualidade, favorecendo sua aprendizagem e minimizando os desafios.

Este instrumento é construído para iniciar os atendimentos, contendo objetivos e estratégias a serem desenvolvidos, mas não é um documento rígido, pois ao longo do percurso podemos identificar situações que antes não estavam evidentes e encontrar melhores caminhos para continuar o processo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Utilizando o PAEE como uma importante ferramenta para o Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de diminuir as barreiras e ampliar as possibilidades do aluno em relação à sua aprendizagem, realizamos adaptação de atividades, aproveitamos a tecnologia disponível na Sala de Recursos Multifuncionais, e sugerimos e introduzimos maneiras de organizar e administrar as dificuldades apontadas pela família, equipe pedagógica, observações da professora da SRM e pelo próprio aluno.

Observamos avanços positivos no desempenho escolar do aluno, evidenciados pela maior organização do seu material escolar, realização das atividades e concentração durante os atendimentos, além da atenção ao que lhe era solicitado. Ficamos muito satisfeitos ao ouvir do próprio aluno que ele gostava dos momentos dos atendimentos, pois sentia que ajudavam no seu desempenho escolar. A SRM também se mostrou um espaço acolhedor, onde o aluno

compartilhava suas experiências escolares e sociais, permitindo-nos colaborar de forma mais eficaz.

Durante uma reunião, a família do aluno destacou avanços visíveis no desenvolvimento de Alexandre. Eles mencionaram que ele começou a organizar seu quarto e a colaborar com algumas tarefas domésticas. Por iniciativa própria, Alexandre estabeleceu uma rotina escrita para suas atividades escolares e de lazer, definindo horários para realizá-las quando não está na escola. Isso resultou em maior dedicação às atividades para casa e à leitura de livros.

Em conformidade com o trabalho desenvolvido, parte da função do professor da SRM é orientar a família, articular atividades com os professores da sala regular, disponibilizar serviços e estratégias para a participação dos alunos nas atividades escolares, além de acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos na sala de aula comum.

É um fazer colaborativo, sendo importante enfatizar que para alcançar avanços, é necessário o trabalho de toda a equipe escolar, assim como o da família. O trabalho de inclusão é realizado em conjunto e é imprescindível o envolvimento de todos para que ele ocorra, garantindo o acesso à educação e o desenvolvimento pleno do aluno.

A partir do que foi relatado, percebemos que o trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais para Alexandre seguiu a função prevista para o AEE, que é “[...] complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (BRASIL, 2008, p.10).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDA. O que é TDAH? 2016. Disponível em:< O que é TDAH - Associação Brasileira do Déficit de Atenção> Acesso em: 01 mai. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. MEC/SEESP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Portaria conjunta nº 14, de 29 de julho de 2022 - Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade. Disponível em: < portaria-conjunta-no-14-pcdt-transtorno-do-deficite-de-atencao-com-hiperatividade.pdf (www.gov.br)>. Acesso em: 05 mai. 2024.
- _____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- MESSINA, Lucinete de Freitas; TIEDEMANN, Klaus Bruno. Avaliação da memória de trabalho em crianças com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Psicol. USP*, Jun. 2009, v.20, n.2, p.209-228. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0103-65642009000200005>>. Acesso em: 05 mai. 2024.
- SILVA, Ana B. Barbosa. *Mentes inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade*. 4. ed. São Paulo: Globo, 2014.

**O APRENDIZADO DA LÍNGUA PORTUGUESA POR ALUNOS SURDOS: UMA
EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE NATAL (RN)**
LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE BY DEAF STUDENTS: AN
EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL IN NATAL (RN)
APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA POR ESTUDIANTES SORDOS: UNA
EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE NATAL (RN)

Carlos Alberto Ribeiro
carlosalbertoribeiro3@gmail.com

RIBEIRO, Carlos Alberto. **O aprendizado da língua portuguesa por alunos surdos: uma experiência em uma escola pública de Natal (RN)**. Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 116 – 131, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

Este artigo propõe uma compreensão da aprendizagem do português por alunos surdos de escolas públicas de Natal (RN). O objetivo principal foi investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem da escrita entre alunos com deficiência auditiva em salas de aula regulares. Utilizando a psicogenética de Ferreira e Teberoski e a dissertação de mestrado de Silva para apoiar um estudo qualitativo utilizando uma abordagem interpretativa da escrita desenvolvida por um de nossos alunos com deficiência auditiva do 6º ano. As atividades desenvolvidas por professores e outros para avaliar os níveis de escrita dos alunos foram suficientes para confirmar que os alunos não conseguiam conectar imagens com palavras correspondentes. Concluímos que esse aluno estava no nível do prefixo e não progrediu para o nível da sílaba ou do alfabeto como o ouvinte. Isso porque ele não possui relação fonema-grafema e sua escrita se desenvolve por meio de ideogramas. Esta especificidade obriga-nos a procurar novas estratégias e métodos

Palavras chaves: Surdez. Bilíngüismo. Educação

SUMMARY

This article aims to investigate the impact of adapted pedagogical practices in teaching Chemistry in Youth and Adult Education (EJA), promoting greater student involvement. The methodology applied included practices and tools adapted to the school reality, creation of spaces for sharing practices in the classroom and strengthening bonds, in addition to direct observations and bibliographic review based on Ferreira (2009), Freire (1996) and Paiva (2003). The results showed that activities, especially Mathematics, caused anguish, anxiety and fear of making mistakes in students. EJA presents significant challenges, requiring new educational approaches not only for educators and researchers, but for everyone involved in education in various political spheres. It should be noted that Chemistry teaching at EJA is predominantly expository, characteristic of the traditional method of transmission and reception, which affects the qualities of regular education and the continuity of students' studies. It is concluded that it is necessary to review teaching methodologies at EJA, adopting more interactive approaches adapted to the needs of students.

Keywords: Deafness. Bilingualism. Education

RESUMEN

Este artículo propone una comprensión del aprendizaje del portugués por parte de estudiantes sordos en escuelas públicas de Natal (RN). El objetivo principal fue investigar cómo ocurre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura entre estudiantes con discapacidad auditiva en las aulas regulares. Utilizando la psicogenética de Ferreira y Teberoski y la tesis de maestría de Silva para respaldar un estudio cualitativo que utiliza un enfoque interpretativo de la escritura desarrollado por uno de nuestros estudiantes de sexto año con discapacidad auditiva. Las actividades desarrolladas por profesores y otras personas para evaluar los niveles de escritura de los estudiantes fueron suficientes para confirmar que los estudiantes no podían conectar imágenes con las palabras correspondientes. Concluimos que este estudiante estaba en el nivel de prefijo y no progresó al nivel de sílaba o alfabeto como el oyente. Esto se debe a que no tiene relación fonema-grafema y su escritura se desarrolla a través de ideogramas. Esta especificidad nos obliga a buscar nuevas estrategias y métodos.

Palabras clave: Sordera. Bilingüismo. Educación

INTRODUÇÃO

Este estudo consiste em uma análise da aprendizagem da língua portuguesa por alunos com deficiência auditiva com o objetivo de demonstrar a importância do português nas escolas, visando à inclusão das crianças com deficiência auditiva nos ambientes educacionais. Este trabalho é composto por uma introdução e um enquadramento dividido em dois subtópicos. O primeiro, “Língua de Sinais, Afirmando a Identidade Surda”, trata das formas de comunicação e expressão das pessoas surdas.

O foco está na estrutura gramatical da Língua Brasileira de Sinais - Libras - e nos parâmetros que regulam a língua de sinais. Este subtópico também tem como foco a aquisição da Libras por crianças surdas que estão em processo de aprendizagem do português como segunda língua. O segundo subtópico intitulado “Processo de aprendizagem de crianças surdas” utiliza uma metodologia baseada no bilinguismo Libras Português para incentivar as famílias e escolas na educação de surdos a estimular a aquisição de conhecimento em crianças surdas tratam das diferentes estratégias utilizadas pelas crianças surdas.

Este subtópico traz sugestões educacionais para escolas, incluindo ideias para trabalhar o português com crianças com deficiência auditiva e modelos para o desenvolvimento de habilidades lógicas e cognitivas.

Após a apresentação do referencial teórico, discutimos a metodologia e apresentamos a análise dos dados, “Diáde Teoria-Prática – Realidade nas Escolas de Natal (RN)”. Apresenta os resultados de um estudo qualitativo realizado por meio de observações em sala de aula envolvendo alunos com deficiência auditiva.

Como as crianças surdas aprendem na escola, dificuldades para começar a ler e escrever, convivência e interação com outras crianças e professores, limitações na aprendizagem e como as crianças surdas aprendem na escola Temas muito relevantes como o papel das escolas não corresponde à comunidade surda, essência comum de todos os capítulos escritos.

Por fim, valemo-nos da proposta bilíngue e iniciamos com uma visão baseada nos dados desta pesquisa com uma afirmação que posiciona o contexto da educação de surdos e dos processos de aquisição da linguagem no amadurecimento teórico e metodológico de novas correntes de pensamento.

LÍNGUA DE SINAIS, UMA AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

A Libras -Língua Brasileira de Sinais - é uma forma de comunicação e expressão cujo sistema linguístico possui a modalidade espaço-visual e estrutura gramatical própria, sendo completa como qualquer outra língua. É a língua natural das pessoas surdas do Brasil.

As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação, por exemplo, produtividade ilimitada (no sentido de que permitem a produção de um número ilimitado de novas mensagens sobre um número ilimitado de novos temas); criatividade (no sentido de serem independentes de estímulo); multiplicidade de funções (função comunicativa, social e cognitiva – no sentido de expressarem o pensamento). (QUADROS; KARNOPP, 2004, p.30).

Segundo Kirk e Gallagher (1996), a audição é geralmente medida e descrita em decibéis (dB), medida relativa da intensidade do som. Uma audição normal é representada de zero decibel até vinte decibéis e a perda auditiva de até vinte e cinco decibéis não é considerada uma deficiência significativa. Quando maior o número de decibéis necessários para que uma pessoa possa responder ao som, maior será a perda auditiva na mesma.

A pessoa surda é caracterizada também pela perda total ou parcial da capacidade de aprender e falar por intermédio de línguas orais auditivas. Podendo ser congênita ou adquirida e manifestar-se como surdez moderada, severa ou profunda, o indivíduo pode ouvir com dificuldade ou não ouvir som algum.

Assim, o surdo percebe o mundo de forma diferenciada dos ouvintes, através de uma experiência visual e faz uso de uma língua própria, então no caso a língua de sinais. Esta língua é a imagem do pensamento dos surdos e faz parte da experiência vivida da comunidade surda. Botelho (2002,) diz que, “o que falta aos surdos, sem sombra de dúvidas, é o acesso a uma língua que dominem e que lhes permita pensar como todas as complexidades necessárias disponíveis como são para qualquer um” (BOTELHO, 2002, p. 53).

Do ponto de vista da deficiência, as pessoas surdas são caracterizadas por algo que falta. Porém, sob uma nova perspectiva, a da diferença, podemos caracterizar as pessoas que realmente têm perda auditiva como sujeitos que possuem identidade política própria, fazem parte de uma cultura.

Para comunicar em linguagem gestual, não basta apenas conhecer a linguagem gestual; também é necessário vivenciar a linguagem gestual e combinar frases no contexto para criar diálogo. Um signo surge da combinação de vários “elementos” que estão relacionados com o nível fonológico da sua estrutura gramatical, por exemplo, a forma da mão, o movimento e ponto de articulação, a localização no espaço ou no corpo onde o signo reside.

Segundo a Lei nº 10.436, aprovada em 24 de abril de 2002, dispõe em seu artigo 4º: curso de treinamento. Nos níveis médio e superior, ensinamos Língua Brasileira de Sinais (Libra) como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de acordo com a legislação vigente.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA SURDA

Entre outras deficiências, focaremos no desenvolvimento das pessoas surdas. Historicamente, apesar do progresso significativo nas últimas décadas, as pessoas com deficiência foram e continuam a ser estigmatizadas hoje. Os primeiros relatos existentes sobre o tratamento de pessoas surdas datam da antiguidade. Às vezes, as pessoas com deficiência eram protegidas como criaturas enviadas por Deus, e outras vezes eram atiradas de penhascos ou ao mar. Mesmo durante o período de proteção, às pessoas com deficiência eram consideradas inúteis e estúpidas, sem capacidade cognitiva. Essa ideia permaneceu até o século XV”, Slmomski, 2010, p. 26.

Na Grécia antiga, a cidade de Esparta não aceitava pessoas com qualquer deficiência, e para treinar meninos e torná-los soldados fortes e prontos para a guerra para proteger o país, a cidade de Esparta exigia meninos a partir dos 7 anos e o direito de uma vida familiar não foi reconhecida. A cidade de Atenas investe e valoriza as atividades artísticas e culturais, e não há espaço para obstáculos. Em ambas as cidades, pessoas com deficiência estavam entre as

vítimas. O preconceito e o preconceito contra as pessoas com deficiência estão profundamente enraizados em todas as classes sociais e, segundo Novaes (2014), podem destacar a visão de Platão sobre as “O filósofo Platão (428/27-347 a.C.) recomendou que pessoas defeituosas raramente se associassem com mulheres defeituosas e não deveriam criar filhos com elas.” 41).

A negação continuou durante séculos, com diferenças econômicas, culturais e políticas entre cidades e regiões determinando a forma como as pessoas com deficiência eram punidas ou excluídas.

Na Idade Média, de acordo com Ferreira et al (2011), as pessoas com deficiência medieval, como todos os cristãos, sofreram com a influência da igreja. Nesta época, as pessoas com deficiência eram consideradas verdadeiros “demônios e feiticeiros” e suas famílias não tinham ligação com elas. A Igreja Católica classificou os surdos como seres enviados por seres malignos sem salvação porque não conseguiram proclamar os sacramentos. Com o advento do Renascimento, a razão dominou a Igreja Católica. É nesse momento que a medicina começa a analisar as pessoas com deficiência.

Corroborando com Ferreira et al (2011), no século XVI o estado passa a se preocupar com os deficientes e cria instituições destinadas a cuidar e educar das pessoas com deficiência, apesar dessa preocupação podemos afirmar que o objetivo maior da sociedade era a segregação e o isolamento dos deficientes, era mais uma forma encontrada para tirar os deficientes do convívio social sem eliminá-los.

Pedro Ponce de León (1509-1584), monge da ordem dos beneditinos, foi o primeiro professor de surdos a usar a datilologia, a oralização e a escrita, criou a primeira escola destinada a surdos, no Mosteiro de San Salvador, em Madri. Essa escola era exclusiva para a educação de surdos pertencentes a famílias aristocráticas. O maior objetivo dos nobres era que seus parentes surdos fossem reconhecidos como cidadãos diante da sociedade e pudessem herdar os bens da família conforme a Lei vigente na época.

Juan Pablo Bonet (1573-1633), padre e também espanhol publicou o primeiro livro ilustrado com o alfabeto manual, Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos em 1620, essas ilustrações eram do alfabeto manual.

A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO BRASIL

A educação de surdos no Brasil teve início em 1856 com a criação do Instituto Imperial dos O instituto agora é chamado de Instituto Nacional da Audição. Huet utilizou práticas pedagógicas semelhantes às desenvolvidas no Instituto de Paris, mas os métodos adotados pelos professores franceses brasileiros baseavam-se na língua de sinais francesa que o padre Huet trouxe consigo e na língua já utilizada pelos surdos no Brasil, uma mistura de linguagem de sinais antiga e linguagem de sinais antiga. “Em diferentes regiões do Brasil foi utilizada a Língua Brasileira de Sinais” (FELIPE, 2005, apud NOVAES, 2014, p.51).

Segundo Ferreira et al., o Instituto Nacional de Surdos e Mudos (2011) é a primeira instituição de ensino do país exclusivamente para surdos, regulamentada pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. A diretora e professora, que é surda, criou um currículo baseado em português, aritmética, leitura labial e muito mais.

O objetivo desse instituto era atender exclusivamente meninos com deficiência auditiva, inclusive em internatos. “Somente em 1931 passou a oferecer oficinas de costura e bordado

para alunos surdos em caráter externo, fortalecendo assim seu caráter profissional” (FERREIRA et al., 2011, p.30).

Em XX, a filosofia oral começou a ser aplicada à educação de surdos no Brasil e no mundo. Esta decisão foi tomada por especialistas numa conferência realizada em Milão, Itália, em 1880. Nesta conferência, foi decidido proibir a linguagem de sinais nas escolas para surdos. Os Estados aceitaram esta decisão e adotaram a filosofia do oralismo como a única forma legal de educar os surdos. De acordo com Castro (2016, p.5), o Brasil seguiu essa filosofia de 1911 até a década de 1970. Por ser a língua dos ouvintes, a língua da maioria, o Oralismo foi imposto à educação dos surdos em todo o mundo.

Apontam que as motivações e ideias que possibilitaram a conclusão de que o método oral é o mais adequado para o ensino de das pessoas surdas, não podem e nem devem ser consideradas somente de ordem metodológica, mas, sim, política, religiosa e ideológica, tendo, como objetivo principal, a destruição de uma minoria linguística e cultural que ameaçava a hegemonia dos ouvintes. Assim, o interesse primordial era reafirmar a necessidade de substituição da Língua de Sinais pela Língua oral Nacional. (SKLIAR, 1997A; LANE, 1992, apud SLOMSKI, 2010, p. 29).

O oralismo segundo Slomski (2010), é uma filosofia educacional pautada em modelos terapêuticos que visa “a superação da surdez” por meio da estimulação da audição detectada pelos exames de audiométrico e pelo o uso da Língua Portuguesa na modalidade oral e escrita, várias metodologias foram utilizadas no oralismo, entre elas podemos destacar o uso de aparelho de amplificação sonora individual para desenvolver a capacidade de escutar dos surdos. Os profissionais da área da saúde e da educação acreditavam que, dessa forma, os surdos independentes do grau de surdez seriam reabilitados.

Considerando esta imposição oralista, percebe-se que os surdos e profissionais locais estão insatisfeitos com a abordagem oralista. A partir da década de 1960, portanto, tornou-se necessário desenvolver novas propostas pedagógicas para a integração dos surdos nos contextos sociais e linguísticos. Essa exploração deu origem à Comunicação Total na década de 1970. Esta proposta não abandona os métodos orais, mas disponibiliza qualquer formato que permita a utilização de todas as linguagens, metodologias e estratégias que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social da comunidade surda.

Nessa abordagem “a língua de sinais” é utilizada como recurso metodológico, mas não é considerada como a língua natural dos surdos. A partir do uso da comunicação total é que se passa a enxergar o surdo como um ser socialmente diferente, a firma Skliar (2013) que:

A potencialidade de reconstrução histórica dos surdos sobre a sua educação e sua escolarização é, sem margem para dúvidas, um ponto de partida para uma reconstrução política significativa e para que participem, com consciência, das lutas dos movimentos sociais surdos pelo direito à língua de sinais, pelo direito a uma educação que abandone os seus mecanismos perversos de exclusão, e por um exercício pleno da cidadania (SKLIAR, 2013, p. 29-30).

Nos anos 80, em todo mundo, surge a proposta do bilinguismo, como forma de reconhecer a língua de sinais como a língua natural dos surdos, e a língua oficial do país, no caso do Brasil a língua portuguesa (escrita), como uma segunda língua, sendo as duas relevante para o desenvolvimento dos surdos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O movimento mundial de educação inclusiva visa à quebra de paradigmas e a aplicação de novas práticas sociais e educacionais criando possibilidades de oportunidades para todos, ou seja, é um novo paradigma que busca a construção de um processo bilateral, onde os grupos majoritários e minoritários se unem formando uma sociedade sem discriminação. A inclusão dos surdos em uma escola regular iniciou-se com a Conferência de Salamanca, Espanha, em 1994. Onde todos os Países que participaram inclusive o Brasil, se comprometeram em desenvolver uma educação sem restrição. A Declaração de Salamanca em seu item 19 aborda “a importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos”. Nesse mesmo item os países são orientados que a forma mais adequada de educar os surdos é “em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.”

No Brasil conforme Silva (2016) para que a Língua de Sinais adquirisse status linguístico, mesmo sendo orientada pela Declaração de Salamanca, “foi necessário quase uma década de mobilização da comunidade surda, envolvendo surdos e ouvintes.” (Silva, 2016, p. 57).

O governo federal mesmo que de forma lenta busca desenvolver Políticas Educacionais para Surdos utilizando como referência as decisões tomadas nos Congressos Mundiais que abordam os direitos educacionais de pessoas especiais. Porém encontra-se divergências nas esferas estaduais e municipais. Iremos destacar o modelo “criado” pelo estado do RN, que de acordo com Silva (2009), mesmo sem respaldo da esfera federal e antes das decisões de Salamanca, insere pessoas com necessidades especiais em sala regular, sem levar em consideração as especificidades dos alunos. Na educação dos surdos o RN há décadas vem matriculando alunos surdos das séries iniciais em salas regulares, desativando as salas especiais e comprometendo a aprendizagem das pessoas com necessidades especiais e, mesmo assim, o estado divulga esse modelo como um padrão a ser seguido.

A Resolução Municipal N° 005/2009 do conselho de educação da cidade do Natal, como afirma Silva (2016), equipara a educação dos surdos a educação especial sob a ótica de inserir os surdos em uma proposta inclusiva, porém não leva em consideração a regulamentação da educação bilíngue contida no Decreto 5.626/2005, além de contrariar as pesquisas realizadas pelos teóricos da área.

O significado pleno da educação bilíngue para surdo não significa apenas o uso de duas línguas no âmbito educacional, mas a aceitação de toda sociedade, desses seres não como deficientes que precisam recorrer a centros terapêuticos em busca da cura. Mas como seres diferentes que ao longo de sua história formaram comunidades, conquistaram identidade, língua e cultura própria e inerente às suas especificidades.

Sem romper com os costumes e a língua de seu país de origem, mas utilizando-as de forma simultâneas, pois só dessa forma podem exercer seus direitos e deveres de cidadão sem restrição.

Podemos dizer, assim, que a educação bilíngue trabalha na perspectiva de formar cidadãos e não fonoarticuladores e leitores de lábios de palavras ou frases simples. Romper com as mentalidades mantidas pelo Oralismo e, por extensão, pela Comunicação Total. Afirma o status linguístico da língua de sinais e reserva ao surdo um lugar relevante na educação (BOTELHO, 2010, p. 118-119).

Segundo Skliar (SKLIAR, 1997 apud SLOMSKI, 2010, p.48), utilizando as Declarações da UNESCO (1954) como suporte, “aborda a questão do processo de aquisição da língua natural e salienta o direito que assiste aos surdos, enquanto usuários de uma língua minoritária (Língua de Sinais), de serem educados nesta língua.”.

Na atualidade, a maior parte dos pesquisadores defendem que a aquisição da língua de sinais por parte das crianças surdas deve ocorrer na mesma faixa etária em que a oralização é adquirida pelas crianças ouvintes.

Ainda assim, a criança surda tendo contato com a Língua de Sinais na mesma faixa etária que os ouvintes têm com a língua oral. Podemos constatar um prejuízo significativo, por parte da criança surda, tendo em vista que mais de 95 % dos surdos tem pais ouvintes o que dificulta ou impossibilita a interlocução entre pai e filho em tempo hábil e de forma natural.

Mesmo sem domínio ou conhecimento da língua de sinais as famílias criam estratégias para interagir com as crianças surdas, algumas vem contribuindo, e muito, no desenvolvimento cognitivo e psicológico das crianças surdas. De acordo com Rossi et al (2003), uma das principais estratégias familiar é o brincar, segundo a autora é o único meio capaz de aproximar com mais facilidade e afetividade uma mãe ouvinte de um filho surdo. Podemos assim dizer que o faz de conta pode proporcionar interação entre diferentes meios linguísticos.

Em se tratando da educação e da aquisição da língua de sinais por parte das crianças surdas em tempo hábil, podemos constatar grandes dificuldades enfrentadas pela maioria das famílias que vão desde o diagnóstico a aceitação das limitações de seu filho até o contato com profissionais capacitados que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dessas crianças.

Além das dificuldades já citadas os fatores econômicos, sociais entre outros também são determinantes, pois é comum nas famílias de surdos encontrarmos mães ou responsáveis que foram obrigados a abdicar de suas profissões para acompanhar os surdos nos centros educacionais e de atendimento especializados, ou privam seus filhos do atendimento especializado para garantir o sustento da família, “o modo como a família pensa a escolarização de seus filhos é decorrente de expectativas de classe social. Mas parece também explicar-se por formas de pensar a linguagem e a surdez” (SIROTA, 1994, apud BOTELHO, 2010, p. 69).

De acordo com Sá (2015, p.18), as atuais Políticas Públicas da Educação de surdos numa perspectiva de inclusão garantem a os alunos deficientes o direito de compartilharem dos mesmos espaços educacionais dos alunos ditos “normais”, para que esses aprendam a conviver com as diferenças valorizando as diversidades e contribuindo para a extinção da discriminação e da segregação. Não podemos descartar esses direitos, porém podemos observar que existem outros aspectos de suma importância na educação inclusiva que estão sendo negados, porém as atuais políticas “toma este aspecto como o mais importante de um processo de inclusão”.

Podemos perceber que as Leis e os vários estudos desenvolvidos por pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento educacional e social dos deficientes são elementos necessários para desenvolver uma inclusão plena e qualitativa. No entanto, não é isso que ocorre em nosso País. Quando colocado em prática encontra-se vários fatores que dificultam a inclusão educacional podemos destacar as “resistências” citadas por Sá (2015), a falta de qualificação profissional, o despreparo das instituições as dificuldades enfrentadas pelas famílias, e os questionamentos levantados por todos os envolvidos nesse processo, inclusive pelos próprios surdos que em determinadas circunstâncias apenas são inseridos em uma sala regular. O que

pode levar a retrocesso e segregação dentro da própria sala de aula dita “inclusiva” de forma velada.

No contexto educacional podemos citar a inclusão dos surdos como uma das mais complexas das inclusões, levando em consideração que esses são usuários de uma língua específica, a Língua de Sinais. Mas nem sempre essa língua está presente em seu cotidiano familiar e social, o que dificulta o desenvolvimento linguístico da criança. Não havendo comunicação no âmbito familiar o surdo fica limitado ao Atendimento Educacional Especializado, e a escola. Isso quando se tem acesso. Pois por muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber alunos surdos, pelo fato de não ter uma equipe pedagógica composta por intérpretes/tradutores ou professores proficientes em Libras.

A coexistência de duas línguas em torno da criança surda requer sua imersão num ambiente linguístico em que as duas línguas (Língua de Sinais e Língua Portuguesa) estejam em relação de complementaridade cotidianamente e não apenas em momentos específicos, como acontece na maioria das vezes com a criança ouvinte, ao aprender uma língua estrangeira. (SLOMSKI, 2010, p. 53).

Dessa forma podemos afirmar que para que haja uma educação inclusiva de qualidade é preciso existir reciprocidade entre todos os envolvidos transformando não apenas as instituições educacionais em ambientes bilíngues, mas construindo uma nação bilíngue.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa qualitativa é de abordagem interpretativa e foi realizada em dois momentos distintos, porém com o objetivo comum de conhecer o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo em uma perspectiva bilíngue, utilizando a Língua Brasileira de Sinais (de modalidade espaço-visual) como língua natural e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

No primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica como suporte teórico que possibilitasse conhecer as várias filosofias educacionais, as abordagens pedagógicas, e, as histórias de conquistas, lutas e desafios enfrentados pelos surdos e profissionais, até os dias de hoje, na busca pelo reconhecimento e a legalidade da Língua de Sinais e o direito de serem educados por meio desta língua.

O segundo momento foi realizado em uma instituição pública de ensino fundamental, onde por meio da observação, podemos conhecer de forma prática as estratégias e os métodos utilizados pela professora de Língua Portuguesa e pela intérprete no ensino de alunos surdos, a observação ocorreu durante a aula de Língua Portuguesa, na qual tivemos a oportunidade de coletar dados por meio da observação das atividades desenvolvidas por um aluno surdo do sexto ano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Buscando conhecer as práticas pedagógicas de inclusão desenvolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos dois alunos surdos matriculados na Escola Municipal Maria Alexandrino Sampaio, localizada na zona norte de Natal, se fez necessário realizar uma

pesquisa qualitativa utilizando o método da observação, para poder verificar se as referidas teorias revisadas neste trabalho são utilizadas de alguma forma no cotidiano da escola, e se utilizadas se são relevantes para o desempenho social, cultural e intelectual dos surdos. Assim como, conhecer as dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos surdos, o papel do intérprete na escola e o papel da escola na inclusão da comunidade surda. Precisamos ressaltar que o objetivo dessa pesquisa não foi criticar ou apontar soluções.

O Sujeito 1 é do sexo masculino, tem 14 anos de idade é surdo e também cadeirante. O laudo audiológico apresenta surdez profunda. O aluno estudou por vários anos em uma escola privada. Seu ingresso na escola pública só aconteceu no mês de maio do ano de 2016. De acordo com a intérprete o aluno até então, não conhecia nada de Libras, pois além da antiga escola não se disponibilizar de intérpretes como mediador na aprendizagem dos alunos surdos, o sujeito 1 nunca teve acesso a nenhum Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Segundo a intérprete, os pais do aluno relataram que faz dois anos que matricularam o aluno no Centro de Apoio ao Surdo – CAS – mas enfrentam dificuldades em transportá-lo, pelo fato do aluno ser cadeirante. Segundo os pais o aluno está inscrito no programa de transporte público, no entanto não há disponibilidade de vagas.

Observando as atividades do aluno e com base nas informações da intérprete podemos verificar que o aluno é copista, o único registro de escrita “criado” por ele é o próprio nome, o que caracteriza memorização e não abstração do conhecimento. O aluno só consegue escrever outras palavras ou frases quando a intérprete sinaliza a palavra por meio da datilologia ou apresenta imagens simples.

Avaliando a escrita do Sujeito 1 de forma superficial usando a teoria da psicogênese desenvolvida por Emília Ferreiro e Teberosky, podemos afirmar que o aluno se encontra no nível alfabético, pois de acordo com Ferreiro na hipótese alfabética a criança já entenderá a natureza intrínseca do sistema alfabético, mas ainda não pode lidar com todos os traços ortográficos próprios da linguagem. Na produção de frases ele ainda não consegue separar as palavras de forma convencional, mas consegue fazer relação entre a frase e seu próprio desenho.

Esta forma de escrita, por fazer uso dos grafemas do código alfabético e por ser ortograficamente aceitável, pois em sua aparência objetiva esconde sua natureza ideográfica, pode ser facilmente confundida com a escrita alfabética. (SILVA, 2010, p. 9).

Para comprovarmos de forma teórica em que nível de escrita o Sujeito 1 realmente se encontrava realizamos uma releitura da psicogênese da língua escrita de Ferreiro & Teberosky e acrescentamos Silva (2009) para realizarmos uma análise mais apurada. Dessa forma, se fez necessário aplicarmos uma atividade onde pudéssemos analisar a construção da escrita do aluno surdo em questão.

A atividade foi composta por desenhos para que o aluno escrevesse os nomes das figuras, e ao final construísse uma frase simples também baseada nas figuras. Todos os desenhos foram sinalizados pela intérprete para que o aluno surdo não tivesse dúvidas.

A atividade desenvolvida pelo aluno sem interferência da professora ou da intérprete nos revelou que o aluno não se encontrava no nível alfabético como achávamos anteriormente, pois sua escrita não correspondia aos desenhos apresentados na tarefa. Percebemos, ainda, que esse teste apesar de ter ocorrido em apenas um dia e com um único aluno surdo o resultado foi compatível com a pesquisa realizada por Silva (2009) na cidade do Recife (PE).

Conhecendo os períodos e os níveis da psicogênese da construção da escrita desenvolvida por Ferreiro, apesar de voltada apenas no processo de alfabetização de crianças ouvintes, e tendo ao nosso alcance Silva (2009), que em sua pesquisa tomou como base a psicogênese da escrita de Ferreiro no processo de desenvolvimento da escrita de alunos surdos não oralizados.

Debruçamos sobre os estudos realizados por Silva (2009), e podemos compreender que o aluno surdo inicia sua escrita de forma semelhante ao ouvinte, pois no primeiro período denominado de pré-silábico a criança surda inicia sua escrita de forma não icônica, nesse período a criança ainda não faz relação fonema-grafema em sua escrita. Por algum tempo se cogitou que a criança surda transitaria do período pré-silábico para um período semelhante ao alfabético sem passar pela hipótese silábica.

A partir da hipótese silábica a criança ouvinte passa a fazer relação entre o som e a escrita, de acordo com Silva (2009), mesmo o português na forma escrita sendo alfabético o período silábico é de suma importância pelo fato de anteceder e dar sustentabilidade ao período alfabético. A criança surda não oralizada não consegue chegar nesse período pelo fato de não fazer uso do aparelho fonador. Mesmo assim, a pesquisa de Ferreiro contribuiu e continuará a contribuir de forma expressiva para o desenvolvimento da construção da escrita dos surdos, pois servirá como norte nas novas pesquisas.

Compreender como se dá à psicogênese da escrita no sujeito Surdo não oralizado é fundamental para o processo ensino-aprendizagem, pois, só a partir da compreensão deste fenômeno, é que poderemos elaborar planos de intervenções que levem em consideração a ideia que o Surdo sem oralização têm da língua portuguesa na sua modalidade escrita. (SILVA, 2009, p. 46).

Então, podemos afirmar que estudos desenvolvidos por Silva (2009), são o que encontramos de mais recentes e o único que utiliza a psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky como base no processo de escrita de alunos surdos não oralizados, o que nos revelou de forma surpreendente que o aluno surdo não é capaz de atingir a o nível alfabético como ocorre com os alunos ouvintes, pois para se alcançar a hipótese alfabética é necessário que haja relação fonética/escrita. O que orienta a escrita do surdo não oralizado é a ideografia e não a sonoridade. As hipóteses silábica e alfabética não são desenvolvidas pelos surdos, pois para alcançar esses níveis é necessário a existência da fonetização.

O período da fonetização da escrita, em caso da língua como o espanhol, se manifesta com um primeiro período silábico, seguido por um período silábico-alfabético, e finalmente as crianças abordam o essencial de uma escrita alfabética, ficam atentos fundamentalmente às diferenças e semelhanças no significante, com descuido de semelhanças ou diferenças no significado. De tal maneira que se pode vê-los trabalhando com hipótese deste tipo: para semelhança de sons, semelhanças de letras. (Ferreiro, 2001, p. 85 apud SILVA, 2009, p. 48).

De acordo com a compreensão de Alpendre e Azevedo (2008), os alunos surdos desenvolvem a leitura e a escrita por meio do letramento que são práticas sociais, ou seja, onde ocorre apenas uma apropriação da escrita e da leitura. Ao passo que a alfabetização é a relação entre oralidade e escrita, codificação e decodificação de palavras e fonemas-grafemas. As atividades apresentadas a seguir foram as que podemos ter acesso no caderno do aluno e as que podemos propor ao sujeito 1.

Sendo que as duas primeiras atividades denominadas de figura 1 e 2 fomos nós que desenvolvemos e aplicamos na intenção de conhecermos a construção da escrita do aluno, as atividades denominadas de 3 e 4 foram propostas pela a professora da disciplina de língua portuguesa para todos os alunos da turma, utilizando o método da oralidade e da escrita.

As demais atividades denominadas de figura 5 e 6 foram criadas pela intérprete, e foram utilizadas a Língua Brasileira de Sinais – Libras e a Língua Portuguesa escrita. Segundo a intérprete, o objetivo principal dessas atividades é a interdisciplinaridade e o letramento.

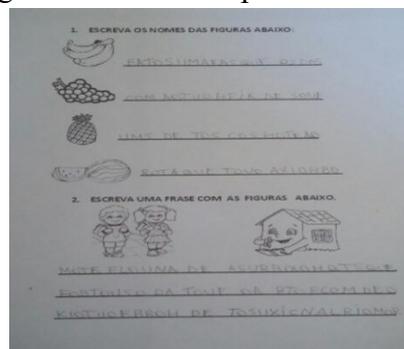
Figura 1 – Conhecendo a construção da escrita do aluno



Fonte: produzido pela autora (2024).

Nessa atividade apresentamos os desenhos ao aluno surdo e propomos que ele escrevesse os nomes ao lado das figuras. A intérprete sinalizou os desenhos para que tivéssemos certeza que o aluno conhecia as figuras.

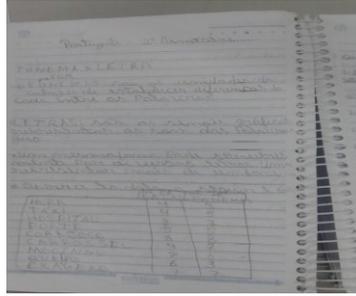
Figura 2 - Escrita de palavras e frases



Fonte: produzido pela autora (2024).

Nessa atividade o aluno foi orientado a escrever os nomes das figuras e em seguida construir uma ou mais frases relacionadas às figuras apresentadas, nosso objetivo nessa atividade foi fazer uma análise da escrita do aluno.

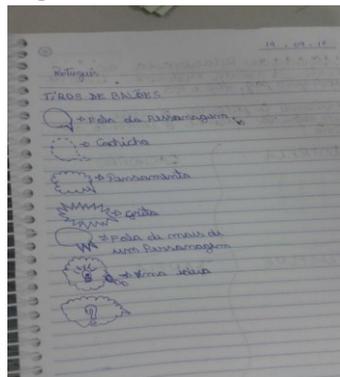
Figura 3- Transcrição do Fonema pelo Aluno



Fonte: produzido pela autora (2024).

O assunto abordado foi sobre letra e fonema o Sujeito 1 apenas transcreveu para o caderno o que estava no quadro, a intérprete tentou explicar por meio da língua de sinais o que é letra e o que é fonema. Depois foi explicar por que o número de fonemas de uma palavra não corresponde ao mesmo número de letras. O aluno apenas transcreveu da lousa para o caderno, pois essa atividade exige sonoridade.

Figura 4 – Gênero Textual



Fonte: produzido pela autora (2024).

Nessa aula o assunto abordado foi gênero textual em quadrinhos. Apesar do texto dos quadrinhos ser oralizado, o aluno surdo abstraiu conhecimento, pois as imagens contidas nos quadros foram relevantes para seu entendimento. O significado de cada balão desenhado na lousa foi de suma importância não apenas para o surdo, mas para toda a turma.

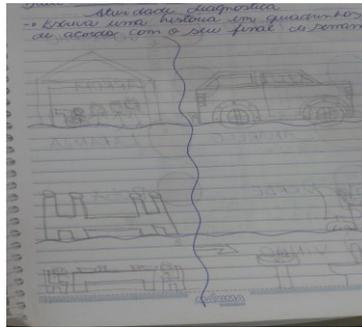
Figura 5 – Conhecendo à Hora



Fonte: produzido pela autora (2024).

Essa aula foi aplicada na biblioteca da escola, substituindo a aula de geografia, por vezes o aluno não quer ficar em sala de aula, por não gostar da disciplina ou do assunto abordado. Então a intérprete desenvolve outros tipos de atividades pertinentes à disciplina ou não. Esse relógio tem os sinalizadores de horas e minutos móveis, os números também são em Libras; nessa atividade a intérprete fazia perguntas relacionadas ao cotidiano do aluno como: que horas você almoça? Que horas você vem para a escola? Essa atividade teve como objetivo o ensino da hora dos números e numerais em libras e na língua dos ouvintes.

Figura 6 – História em Quadrinhos



Fonte: produzido pela autora (2024).

Essa atividade também foi desenvolvida na biblioteca da escola. A intérprete solicitou que o aluno relatasse seu final de semana utilizando o gênero textual em quadrinhos, o aluno já tendo contato com outras histórias em quadrinhos, na disciplina de língua portuguesa. Conseguiu relatar através do desenho todos os acontecimentos ocorridos em seu final de semana.

A percepção visual tem tido especial importância nas mais diferentes culturas e ela divide com a audição o posto de principal instrumento cognitivo do ser humano. Essa proeminência da visão sobre os demais sentidos da espécie se deve ao desenvolvimento dos recursos mentais de processamento dos estímulos luminosos. Portanto, o que distingue nossa visão da de outros animais é o elaborado sistema de funções cerebrais que organizam os dados dos sentidos transformando-os em conhecimento, experiência e memória. (COSTA, 2005, p.31).

O sujeito 2 é do sexo feminino tem 15 anos de idade estuda nessa instituição a 4 anos e está matriculada no 9º ano. Seu laudo tem como diagnóstico a surdez profunda. A aluna tem contato com a língua de sinais desde os cinco anos de idade, tem, um certo, domínio da sua língua natural - Libras - Segundo a intérprete a aluna consegue escrever frases simples, somar e subtrair, porém desde o início do ano letivo se recusa a entrar na sala de aula, rasgou todo seu material didático.

Como já citamos anteriormente, o objetivo dessa pesquisa foi observar as abordagens pedagógicas desenvolvidas em uma escola pública, no entanto se fez necessário registrar o desabafo da mãe do sujeito 2. Segundo essa mãe sua filha não entra na sala de aula: “por não gostar da escola, por se sentir discriminada, pois não consegue interagir com seus colegas e professores. Por não existir profissionais proficientes em libras. Comentou que o comportamento

da aluna no Atendimento Educacional Especializado é totalmente diferente, que lá ela se sente à vontade.

Durante o período da observação a professora de língua portuguesa também relatou sua insegurança e suas dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas pertencentes ao conteúdo proposto pela disciplina, que permitam o aluno surdo uma melhor compreensão segundo a docente o fato dela não ter acesso a língua de sinais torna difícil a interação com o surdo, e a falta de preparação teórica e psicológica em sua formação acadêmica no que diz respeito ao ensino e aprendizagem do surdo.

A complexidade da práxis pedagógica, onde está envolvido o conteúdo da aprendizagem, o sujeito cognoscente e a professora que ensina nos revela que a ação docente na organização do ensino deve ser promotora da aprendizagem do aluno, gerando neste um motivo para a sua atividade de aprender.(VIANA E BARRETO, 2014, p 75).

A intérprete é graduada em pedagogia, cursou Libras em uma associação de surdos por um período de seis meses, atualmente cursa Letras – Libras, pela UFRN, trabalha nessa instituição a dois anos. De acordo com a intérprete os problemas dessa instituição no que se refere a educação de surdos são os mesmos decorrentes das demais escolas, que são obrigadas a receber alunos surdos para cumprir a Lei de inclusão, mas que não estão preparadas, pois segundo ela os professores e funcionários da escola, não tem contato com a libras, não existe projeto pedagógico pautado no bilinguismo.

Conforme Slomski (2010), todas as pessoas envolvidas no processo educacional de uma escola deveriam ser proficientes em libras, assim como é fundamental neste colegiado a participação de adultos surdos na formação de um ambiente linguístico. Pois não havendo o adulto surdo nesse processo não se pode propiciar um trabalho significativo para os surdos. Diante da atual realidade da instituição a intérprete relatou que recai sobre ela toda responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem do sujeito 2. Afirmou que em certos momentos se sente impotente, pois falta apoio por parte dos órgãos competentes, porém os avanços ocorridos, mesmo que de forma lenta são relevantes para o desenvolvimento intelectual e social do aluno, e isso é satisfatório para ela na qualidade de educadora e intérprete.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma análise breve sobre o desenvolvimento dos surdos seja na perspectiva educacional, social ou cultural verificamos que em nenhum momento os surdos apresentaram algum déficit de aprendizagem, e sim, sua aprendizagem se dá pela utilização de outros meios linguísticos e socioculturais. Assim como não percebemos nenhuma resistência a os novos desafios enfrentados.

Então podemos afirmar que as dificuldades existentes não são apenas pertinentes aos surdos, mas principalmente aos ouvintes que pelo fato de não conhecerem, não dominarem e não usarem a Língua de Sinais como sendo sua segunda língua para contribuir com o desenvolvimento linguístico e social dos nossos surdos, principalmente nos espaços educacionais onde os profissionais não apresentam competência para desenvolver atividades

pedagógicas significativas, levando em consideração as especificidades linguísticas da língua espaço-visual.

No âmbito familiar os recursos financeiros, a falta de informação, de apoio e o preconceito criado dentro das próprias famílias dos surdos são os principais fatores que dificultam o acesso à língua de sinais aos surdos e aos seus familiares.

Sendo de responsabilidade do poder público criar políticas que garantam a socialização da Língua de Sinais entre surdos e ouvintes, pois só assim a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – pode germinar e se tornar acessível a todos os brasileiros, e sendo os ambientes educacionais, onde famílias e sociedade depositam suas expectativas, se faz necessário incluir a Libras no currículo escolar de todos os níveis educacionais, pois dessa forma os futuros professores, já, chegaram nos cursos de formação de professores fluentes em Libras, precisando apenas desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas. O que já são de praxes nesses cursos. Só que utilizando as estruturas linguísticas de sinais.

As escolas, por sua vez, devem assumir seu papel transformador adotando a Língua Brasileira de Sinais como segunda língua, mesmo não havendo surdos matriculados, levando-se em consideração que sua função enquanto instituição inclusiva é estar preparada para receber todo e qualquer aluno sem restrições. Pois o que deve diferenciar uma escola com ou sem alunos surdos matriculados são as estratégias pedagógicas utilizadas e não a capacidade de seus profissionais. Devemos ressaltar que o domínio da Língua Brasileira de Sinais, por todos não garantem uma educação de qualidade aos surdos, assim como o da Língua Portuguesa não garantem aos ouvintes, mas possibilita equiparação social, cultural e educacional, além de oferecer oportunidade de comunicação utilizando sua língua natural - Libras - não apenas com seus pares e intérpretes, mas com qualquer um que queira ou necessite estabelecer interlocução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALPENDRE, Elizabeth Vidolin; AZEVEDO, Hilton José Silva de. Concepções Sobre Surdez e Linguagem e a Aprendizagem de Leitura. Superintendência da Educação Diretoria de Políticas e Programas Educacionais – Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Curitiba- PR. 2008.
- BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na educação dos surdos _ Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CASTRO, Fernanda G. A. de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira. ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA VELHA. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12281/full>. Acesso em 01/07/2024.
- COSTA, Maria Cristina. Educação, Imagens e Mídias. São Paulo: Cortez, 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 01/05/2017
- FERREIRA, Adir Luiz et al. O QUE É LIBRAS? Fundamentos para a educação inclusiva de surdos: módulo 1/ Adir Luís Ferreira *et al.* – Natal: EDUFRN, 2011.
- GOODMAN, Yetta M. (Org.). Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita: perspectivas piagetianas. Tradução por Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Título original: How Children Construct Literacy.
- KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James. Educação da criança excepcional. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MENDES, E. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. Em M. Palhares e S. Marins (Orgs) Escola inclusiva (PP.61-86). S. Carlos: UFSCar.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.
- NOVAES, Edmarcius Carvalho. Surdos: educação, direito e cidadania / Edmarcius Carvalho Novaes – 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.
- O QUE É LIBRAS? Fundamentos para a Educação Inclusiva de Surdos: módulo 1/ Adir Luís Ferreira et al... – Natal: EDUFRN, 2011.
- www.sedis.ufrn.br/bibliotecadigital/site/pdf/TICS/Livro_MOD1_LIBRAS_Z_WEB.pdf
- QUADROS, R.M. de. Aspectos da sintaxe e da aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Letras de Hoje. Porto Alegre. V.110. p.125-146. 1997.
- _____; KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- ROSSI, Tereza Ribeiro de Freitas, Cidadania, Surdez e Linguagem: Desafios e realidades. Em I. Rodrigues Silva, et al (orgs) Mãe Ouvinte/Filho Surdo: A importância do papel materno no contexto do brincar (pp. 99-112). Summus Editorial. 2003.
- SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de Surdos: A caminho do bilinguismo. Editora da Universidade Federal Fluminense – Niteroi – RJ, 1999.
- SÁ, Nelson Pereira de; SÁ Nídia Limeira. Escolas bilíngues de surdos: por que não? - Manaus: EDUA.
- SILVA, J. E. F. da. A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado. Dissertação (Mestrado) – UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco, 2009.
- SILVA, J. E. F. da. A Psicogênese da Língua Escrita no Sujeito Surdo não Oralizado. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, 5, 2010, Natal. Anais... Natal: UFRN, 2010.
- SILVA, J. E. F. da. O COMPLEXO BILÍNGUE DE REFERÊNCIA PARA SURDOS DA ZONA OESTE DE NATAL: fundamentos e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado) https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22527/1/JoseEdmilsonFelipeDaSilva_TESE.pdf acessado em 02/07/2024.
- SLOMSKI, Vilma Geni. Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas/Vilma Geni Slomski / Curitiba: Juruá, 2010.
- VIEIRA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. O ensino de matemática para alunos com surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes – 1. Ed. – Curitiba, CRV, 2014.

A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO EFETIVA ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA
THE IMPORTANCE OF EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL
LA IMPORTANCIA DE LA INTERACCIÓN EFECTIVA ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Laura Prachedes Alves dos Santos Penalva
lauraprachedes@hotmail.com

PENALVA, Laura Prachedes Alves dos Santos. **A importância da interação efetiva entre a família e a escola.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 132 – 139, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal promover uma cultura escolar que fomente a empatia, o respeito mútuo e a aceitação, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas das famílias. Questiona-se até que ponto a responsabilidade de educar é exclusiva da escola e como a família e a comunidade podem colaborar e se organizar nesse contexto para apoiar o desenvolvimento integral dos alunos? A pesquisa adota o método indutivo, baseado em observações particulares, com apoio de pesquisa bibliográfica e documental que destacou a importância da interação entre a família e a escola, que permitiu uma análise sobre a influência familiar no sucesso da aprendizagem. Nesse sentido, enfatizou-se a importância do protagonismo do aluno, cuja expressão livre na comunidade escolar é fundamental para seu desenvolvimento educacional. Assim, sublinha-se a necessidade de diálogo aberto entre pais e filhos sobre o conteúdo escolar e enfatiza-se o papel da escola em manter coerência na proposta pedagógica apresentada aos pais. E destacou-se a importância do protagonismo do aluno no processo educativo, ressaltando a importância da expressão livre na comunidade escolar e abordou o impacto positivo do Bolsa Família que, tem como objetivo identificar famílias de baixa renda do Brasil, consolidando-se no Cadastro Único para Programas Sociais, criado desde 2001, e a partir daí, foi desenhado o maior programa de transferência de renda da história do país fornecendo auxílio financeiro às famílias. Conclui-se que no desfecho deste estudo, emergem reflexões cruciais sobre a interação entre família, escola e o papel transformador do Bolsa Família no cenário educacional. A valorização das diversidades culturais, linguísticas e socioeconômicas revelou-se como base essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor.

Palavras chaves: Família. Escola. Protagonismo. Escola integral.

SUMMARY

This study aims to promote a school culture that fosters empathy, mutual respect, and acceptance, recognizing and valuing the cultural, linguistic, and socioeconomic differences of families. It questions to what extent the responsibility of educating is exclusive to the school and how the family and the community can collaborate and organize themselves in this context to support the holistic development of students. The research adopts the inductive method, based on particular observations, supported by bibliographic and documentary research that highlighted the importance of interaction between family and school, which allowed for an analysis of the family influence on learning success. In this sense, the importance of student protagonism was emphasized, whose free expression in the school community is fundamental for their educational development. Thus, the need for open dialogue between parents and children about school content is underlined, and the role of the school in maintaining coherence in the pedagogical proposal presented to parents is emphasized. The importance of student protagonism in the educational process was highlighted, underscoring the importance of free expression in the school community and addressing the positive impact of Bolsa Família, which aims to identify low-income families in Brazil, consolidating in the Unified Registry for Social Programs, created since 2001, from which the largest income transfer program in the country's history was designed, providing financial assistance to families. It is concluded that this study's outcome brings crucial reflections on the interaction between family, school, and the transformative role of Bolsa Família in the educational scenario. Valuing cultural, linguistic, and socioeconomic diversity proved to be an essential foundation for building an inclusive and enriching school environment.

Keywords: Family. School. Protagonism. Comprehensive School.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo principal promover una cultura escolar que fomente la empatía, el respeto mutuo y la aceptación, reconociendo y valorando las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas de las familias. Se cuestiona hasta qué punto la responsabilidad de educar es exclusiva de la escuela y cómo la familia y la comunidad pueden colaborar y organizarse en este contexto para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. La investigación adopta el método inductivo, basado en observaciones particulares, con apoyo de investigación bibliográfica y documental que destacó la importancia de la interacción entre la familia y la escuela, lo que permitió un análisis sobre la influencia familiar en el éxito del aprendizaje. En este sentido, se enfatizó la importancia del protagonismo del alumno, cuya expresión libre en la comunidad escolar es fundamental para su desarrollo educativo. Así, se subraya la necesidad de un diálogo abierto entre padres e hijos sobre el contenido escolar y se enfatiza el papel de la escuela en mantener coherencia en la propuesta pedagógica presentada a los padres. Se destacó la importancia del protagonismo del alumno en el proceso educativo, resaltando la importancia de la expresión libre en la comunidad escolar y abordando el impacto positivo del Bolsa Familia, que tiene como objetivo identificar a las familias de bajos ingresos en Brasil, consolidándose en el Registro Único para Programas Sociales, creado desde 2001, y a partir de ahí, se diseñó el programa de transferencia de ingresos más grande de la historia del país, proporcionando asistencia financiera a las familias. Se concluye que, en el desenlace de este estudio, emergen reflexiones cruciales sobre la interacción entre la familia, la escuela y el papel transformador del Bolsa Familia en el escenario educativo. La valoración de las diversidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas se reveló como una base esencial para la construcción de un entorno escolar inclusivo y enriquecedor.

Palabras clave: Familia. Escuela. Protagonismo. Escuela integral.

INTRODUÇÃO

A interação efetiva entre a família e a escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento educacional das crianças. Reconhecer e valorizar as diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor. De acordo com Arsênio (2023, p.38), cabe aos docentes promover e desenvolver estratégias de participação e envolvimento familiar, pois é importante que as famílias e a escola cooperem entre si para que os alunos consigam desempenhar as suas tarefas escolares com sucesso.

As famílias, com suas diversas origens e experiências, contribuem de maneira única para a formação educacional de seus filhos. A compreensão da pluralidade cultural e linguística presentes nas famílias proporciona uma abordagem mais holística e sensível ao processo de ensino e aprendizagem. A participação dos pais na educação dos filhos deve ser vista como um elo para superação de conflitos e resgate de valores, esse apoio, na verdade é comprometimento entre família e escola. A escola por sua vez deve deixar claro seus objetivos, recursos, problemas e questões pedagógicas. Portanto, incluir a participação dos pais no processo escolar é fazer diferente, sendo a educação um processo de transformação do homem.

A condição básica para a conscientização é que seu agente seja um sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano. É como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. (FREIRE, 1981, p. 53)

Dentro desse contexto questiona-se, compete apenas à escola a função de educar? Como está organizada a família e qual o papel dela na escola? Será que o papel da escola e da família estão sendo desenvolvidos de forma correta?

Esse estudo tem como objetivo geral, promover uma cultura escolar que fomente a empatia, o respeito mútuo e a aceitação, reconhecendo e valorizando as diferenças culturais, linguísticas e socioeconômicas das famílias. Os objetivos específicos deste estudo têm como

propósito identificar os desafios que podem gerar traumas e desinteresse nos alunos em relação aos estudos. Além disso, busca-se comparar o desenvolvimento de crianças provenientes de famílias estruturadas e participativas com aquelas oriundas de ambientes familiares desestruturados.

Este trabalho fundamenta-se na urgência de destacar a influência vital da família no sucesso acadêmico, evidenciando a importância de compreender as contribuições que as famílias proporcionam à vida escolar de seus filhos. Nesse contexto, esta pesquisa visa contribuir para o desempenho educacional dos estudantes, abordando as nuances que podem afetar positiva ou negativamente a trajetória acadêmica de cada aluno.

A proposta metodológica esteve centrada em pesquisa de método indutivo, pelo qual, através de observações particulares, chega-se à afirmação de um princípio geral. O trabalho também está baseado em técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos sites, conceitos e métodos, livros e trabalhos científicos, dados coletados e análise de documentos.

REVISÃO DA LITERATURA

A FUNÇÃO DE EDUCAR NÃO É EXCLUSIVA DA ESCOLA

O processo de escolha da instituição de ensino deve ser orientado por critérios que inspirem confiança na maneira como a escola lida com situações importantes. Além disso, é crucial manter um diálogo aberto com o filho sobre o conteúdo que está sendo vivenciado na escola, incentivando a expressão de suas experiências.

Segundo a BNCC (2017), a criança precisa ser capaz de aprender e de agir com autonomia, respeitando e expressando sentimentos e emoções, a fim de que atue em seus grupos de maneira positiva e se mostra preparado a construir relações, com respeito à diversidade, mostrando-se solidário ao outro, compreendendo as regras de convívio social.

O cumprimento consciente e espontâneo das regras estabelecidas pela escola é uma responsabilidade fundamental dos pais, assim como permitir que o filho resolva por si só determinados problemas que possam surgir no ambiente escolar, especialmente no contexto de socialização.

Como retrata o artigo 3º da LDB 9394/96, inciso II, aponta que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber são princípios do ensino. Estes princípios são fundamentais para aprendizagem significativa, pois o exercício da liberdade de expressão, o estímulo e prazer pelo conhecimento são motivadores para os aprendizes e geram significados que dialogam com as formas de ser e viver. São esses diálogos que ampliam as trocas entre os saberes, os espaços educativos e seus territórios.

Nesse sentido, valorizar o contato com a escola, especialmente em reuniões e na entrega de resultados, oferece aos pais a oportunidade de se informar sobre as dificuldades apresentadas pelo filho, bem como seu desempenho acadêmico, seja, de forma presencial ou online. Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs foi um dos documentos que sugeriu em abrangência o uso das novas tecnologias como um meio de informações necessárias. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (2027), vem reforçando a importância das novas tecnologias. De acordo com Duarte (2023, p.21 apud BRASIL, 2000, p. 11- 12),

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, as informáticas, entre outras, fizeram com que os homens se aproximam por imagens e sons de mundos antes inimagináveis, os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos.

No entanto, é fundamental que a família também possua sólidos princípios educacionais. Dessa forma, a família assume a responsabilidade primordial pela educação dos filhos, proporcionando uma base sólida para seu desenvolvimento integral. Entretanto, a família na escola não só responde ao alargamento do espectro dos envolvidos no processo de melhoria escolar e de equidade educativa, mas também surge como um elemento emergente da política educativa nacional; Assim, por exemplo, a política de participação de pais, mães e responsáveis explicitam a avaliação dada ao vínculo família-escola, relata princípios norteadores, apresenta diferentes tipos de participação familiar e oferece alternativas para fortalecer organizações formais de pais (Silva, 2023, p.2 apud Peretta et al., 2019).

Por sua vez, os pais que compartilham suas inseguranças ao criar e educar seus filhos, incentivando-os a enfrentar desafios, perdas e aproveitar as oportunidades, contribuindo para que eles se tornem experientes. A abordagem proposta por Cury (2003) destaca a importância parental que promove a aceitação das imperfeições, incentivando o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma vida equilibrada e bem-sucedida.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DOS ALUNOS

A escola deve comprometer-se com uma proposta pedagógica segura e dinâmica que ao ser apresentada aos pais, mantenha a coerência nos procedimentos e nas atitudes cotidianas. Dentro desse contexto, é importante destacar a importância do protagonismo do aluno, devendo a escola permitir ao aluno expressar-se livremente na comunidade escolar, reconhecendo-o como elemento central no processo educativo.

Freire (1984), demonstrava preocupação com o atraso tecnológico das escolas e já enfatizava que os estudantes chegavam na escola informados e o quanto tais informações provocavam mudanças na forma como se relacionavam com as informações adquiridas pelas mídias da época. Freire, em (2011), salientou sobre a postura da escola e o papel das mídias: “[...] se tu comparas a escola com esses meios que vêm emergindo no campo da comunicação com profunda dinâmica – como a televisão e o videocassete por exemplo –, podes observar que a escola é estática, perto deles!” (FREIRE, 2011, p.44).

Por sua vez, diante desse panorama, é de atribuição da escola manter professores e recursos atualizados, garantindo uma administração eficiente para oferecer um ensino de qualidade. E estabelecer uma abertura contínua entre escola e pais, incentivando sua participação em atividades culturais, esportivas e outras oferecidas pela instituição, e assim, fortalecer a relação entre família e escola.

É importante salientar, que estamos no século XXI, na era da informação tecnológica globalizada. Conforme salienta Silva e Lima (2023, p.2),

É o mundo do trabalho marcado por inovações tecnológicas, impactos econômicos e culturais, no qual a ciência e a tecnologia assumem o papel de forças materiais na produção e na organização das sociedades, em que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação 'TDICS' desempenham papel central na produção da realidade material, exige que a educação escolar desenvolva estratégias e desperte nos indivíduos elementos motivadores, sem os quais nenhum processo de aprendizagem é possível.

Mas, é preciso estabelecer limites e combinados nessa abertura das 'TICS', lembrando sempre que independentemente da abordagem educacional adotada pela família, é essencial estabelecer limites para promover um desenvolvimento saudável da criança, abrangendo aspectos físicos e psicológicos. Estas regras devem ser equilibradas, evitando autoritarismo excessivo ou permissividade desmedida, visando alcançar um equilíbrio tanto no ambiente familiar quanto escolar.

Sendo assim, a escola desempenha suas funções de maneira harmoniosa e satisfatória para todos os envolvidos, é fundamental cultivar o respeito. Essa é a base para as relações entre todos os membros da comunidade escolar. Da mesma forma que o respeito é crucial nas interações familiares, a unidade familiar deve proporcionar relações fundamentadas em confiança, segurança, conforto e bem-estar.

BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO: UMA ALIANÇA PELO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ESCOLAR

O programa Bolsa Família tem suas raízes em políticas de transferência de renda iniciadas antes de 2003. O primeiro programa de destaque nesse sentido foi o Bolsa Escola, implementado em 1997 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Bolsa Escola tinha como objetivo fornecer assistência financeira a famílias de baixa renda, condicionada à manutenção dos filhos na escola, visando reduzir a evasão escolar e combater a pobreza. O programa Bolsa Família foi estabelecido pelo Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome-MDS no mesmo ano, por meio da portaria n.132, posteriormente convertida na Lei n.10.386/2004. O programa integrou quatro programas distintos de transferência de renda, que foram estabelecidos entre 2001 e 2003: Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e Auxílio Gás. Em 2006, o Programa de Erradicação ao Trabalho Infantil foi incorporado ao Bolsa Família. (NEVES, 2016, p.43).

O Bolsa Família, proporciona auxílio financeiro direto a famílias em condições socioeconômicas desfavoráveis, visando eliminar barreiras financeiras que possam impedir o acesso de crianças e jovens à educação. Esse suporte contribui para a permanência das crianças e adolescentes na escola, promovendo um ambiente propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

Tratando-se da educação, revisitamos os preceitos da Constituição Federal de 1988(Brasil, 1988), que institui o Estado Democrático destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais, como valores supremos de uma sociedade fraterna,

pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social. (CHAVES; REGIS E XEREZ, 2023, p.4).

Por outro lado, segundo dados dos Programas do governo federal, há uma revisão cadastral, um processo obrigatório e de rotina, realizado todos os anos, voltado para os beneficiários que não atualizam os dados no Cadastro Único há mais de dois anos, o que garante que o benefício seja pago para quem realmente precisa.

Para Neves (2016, p.24) apud Silva (2014),

[...] a pobreza apresenta com um enfoque mais atual, referenciando-a como um fenômeno relativo, que depende do modo de vida dominante de cada país, ou seja, é fenômeno dinâmico, heterogêneo, multidimensional pela interferência de aspectos quantitativos e qualitativos representados por um acúmulo de deficiências socioeconômicas e culturais.

No entanto, muitas famílias recebem auxílio para minimizar as deficiências socioeconômicas, estas famílias são convocadas por meio do recibo de saque do benefício do Bolsa Família. Com os dados, é possível avaliar se o beneficiário ainda atende às condições necessárias para continuar a fazer parte do programa.

Para entrar no Programa Bolsa Família a família precisa ter seus dados registrados no Cadastro Único. O cadastramento é feito somente pelos municípios nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS que devem orientar as famílias sobre o funcionamento do Programa. (NEVES, 2016, p.46).

A articulação entre o programa social e a educação desempenha um papel crucial no combate à evasão escolar. Ao aliviar pressões financeiras sobre as famílias, o Bolsa Família reduz a necessidade de trabalho precoce por parte dos estudantes, incentivando a continuidade nos estudos e fortalecendo as bases para um futuro acadêmico e profissional mais promissor. A parceria entre o Bolsa Família e as instituições de ensino também incentiva a busca pela qualidade na oferta educacional. O programa destaca a importância do monitoramento da frequência e do desempenho escolar, proporcionando uma base para avaliações e ajustes que visem aprimorar a eficácia do sistema educacional como um todo.

Todos os meses o governo federal deposita uma quantia para as famílias que fazem parte do programa. O saque é feito com cartão magnético, emitido preferencialmente em nome da mulher. Segundo informações do MDS, atualmente cerca de 93% 16 das famílias contempladas têm na mulher a titular do benefício e como chefe da família. (NEVES, 2016, p.47).

Além do suporte financeiro, a interação entre o Bolsa Família e a educação visa o desenvolvimento de habilidades sociais e cidadãs. Iniciativas que promovem a participação ativa dos alunos em atividades extracurriculares e comunitárias contribuem para a formação de cidadãos conscientes e engajados em suas comunidades.

Os favorecidos geralmente frequentam instituições de ensino com recursos mais limitados, o que significa que qualquer aprimoramento na aprendizagem pode ser prejudicado ou significativamente restringido pelo contexto escolar. Em outras palavras, a excelência na educação é um fator essencial para o desenvolvimento do capital humano, sendo crucial para

otimizar os resultados educacionais dos programas de transferência de renda, como é o caso do Bolsa Família. (NEVES, 2016, p.53 apud SIMÕES (2012)).

A parceria busca promover a inclusão e a equidade no cenário educacional. Ao direcionar recursos para famílias em situação de vulnerabilidade, o Bolsa Família contribui para a quebra de ciclos de desigualdade, possibilitando que mais crianças e adolescentes tenham acesso a oportunidades educacionais que, de outra forma, poderiam estar fora de alcance.

Sendo assim, ao investir no desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes, o programa não apenas proporciona benefícios imediatos às famílias, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios do futuro, sendo um caminho estratégico para o fortalecimento das bases sociais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que no desfecho deste estudo, emergem reflexões cruciais sobre a interação entre família, escola e o papel transformador do Bolsa Família no cenário educacional. A valorização das diversidades culturais, linguísticas e socioeconômicas revelou-se como base essencial para a construção de um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor.

Ao questionar a responsabilidade na educação, percebemos que a verdadeira potência reside na parceria entre família e escola. Reconhecemos que cada entidade desempenha um papel singular, complementando-se na formação integral do indivíduo. Este estudo não apenas destaca a eficácia das práticas atuais, mas também propõe uma cultura escolar fundamentada na empatia, respeito e aceitação, enaltecendo as contribuições diversas da família.

O impacto positivo do Bolsa Família revelou-se como uma força propulsora na superação de barreiras econômicas, fomentando a permanência dos alunos na escola e criando um ambiente propício ao aprendizado e desenvolvimento integral.

Assim, este estudo conclui que a construção de um futuro educativo sólido demanda uma abordagem integrada, onde escola, família e programas sociais como o Bolsa Família atuam sinergicamente. Ao fortalecer esses alicerces, aspiramos a moldar um cenário educacional mais inclusivo, justo e promissor para as gerações vindouras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARSÊNIO, Joana Filipa Nobre. Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Campus Universitário de Almada - Escola Superior de Educação - Jean Piaget de Almada, abr. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL ESCOLA. Significado de família. Disponível em: <http://www.significados.com.br/familia>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CHAVES, Érika Almeida; REGIS, Jerônimo de Freitas; XEREZ, Antônia Solange Pinheiro. Acesso e permanência escolar: uma análise das condicionalidades do Programa Bolsa Família. *Póiesis Pedagógica*, Catalão - GO, v. 21, e-74615, 2023. ISSN: 2178-4442.

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NEVES, Paulo Ricardo da Silva. Integração de políticas sociais: o Programa Bolsa Família e a sua relação com o PRONATEC Brasil sem miséria no Centro de Referência da Assistência Social do Ibura/Recife. 2016.

O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. 2004. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. Acesso em: 04 nov. 2023.

RODRIGUES, Auro de Jesus. Metodologia científica. Aracaju: UNIT, 2009. 132p.

SILVA, Suely Pereira da. Participação da família nos espaços formativos da escola: rodas de conversa como contexto acolhedor. Educar para Ciência: um compromisso multidisciplinar - Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas - ISSN: 2676-0428, ago. 2023, v. 3, n. 8, p. 100-111.

A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL DOS ALUNOS

THE IMPORTANCE OF THE FAMILY'S ROLE IN THE CAREER GUIDANCE OF STUDENTS

LA IMPORTANCIA DEL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES

Laura Prachedes Alves dos Santos Penalva
lauraprachedes@hotmail.com

PENALVA, Laura Prachedes Alves dos Santos. **A importância do papel da família na orientação profissional dos alunos.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 140 – 150, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

RESUMO

A escolha da carreira é um dos momentos mais decisivos na vida de um indivíduo, e nesse processo, a participação da família é crucial. O objetivo central deste trabalho é investigar a importância do papel da família na orientação profissional dos alunos, explorando suas influências, contribuições e desafios no processo de tomada de decisão vocacional dos jovens. Por meio de ações educativas e sensibilização, almejou-se contribuir para a construção de famílias equitativas e solidárias. Justifica-se este tema pela importância da família como uma fonte valiosa de apoio emocional e encorajamento. Em um mundo onde a pressão para fazer escolhas "certas" é constante, sendo assim, o suporte familiar é essencial para aliviar o estresse associado à tomada de decisões profissionais. Este estudo utilizou metodologia qualitativa, focada nos significados que as pessoas atribuem às suas experiências no mundo social e como compreendem esse mundo. Assim, através de pesquisa bibliográfica, buscou-se interpretar os fenômenos sociais, como interações e comportamentos. É crucial destacar a importância da família como parte integrante da comunidade escolar e do processo educacional. Iniciativas nesse sentido facilitam o entendimento das expectativas familiares, integrando-as de forma positiva às escolhas educacionais dos alunos. Conclui-se que a participação da família no processo de orientação profissional vai além da escolha da carreira, envolvendo também o apoio emocional e prático durante a jornada acadêmica ao incentivar a busca por informações sobre cursos, profissões e mercado de trabalho. Além disso, apoia nas decisões relacionadas à educação e formação, fortalecendo a confiança do aluno em suas escolhas.

Palavras chaves: Escola. Professores. Família. Educação. Orientação profissional.

SUMMARY

Career choice is one of the most decisive moments in an individual's life, and in this process, family involvement is crucial. The main objective of this study is to investigate the importance of the family's role in students' career guidance, exploring their influences, contributions, and challenges in the vocational decision-making process of young people. Through educational actions and awareness-raising, the aim was to contribute to the development of equitable and supportive families. This theme is justified by the family's role as a valuable source of emotional support and encouragement. In a world where the pressure to make "right" choices is constant, family support is essential in alleviating the stress associated with professional decision-making. This study employed a qualitative methodology focused on the meanings people attribute to their social experiences and their understanding of the social world. Through bibliographic research, social phenomena such as interactions and behaviors were interpreted. It is crucial to highlight the family's importance as an integral part of the school community and the educational process. Initiatives in this regard facilitate understanding of family expectations, integrating them positively into students' educational choices. It is concluded that family involvement in career guidance extends beyond career choice, also providing emotional and practical support during the academic journey by encouraging the search for information on courses, professions, and the job market. Moreover, it supports decisions related to education and training, strengthening students' confidence in their choices.

Keywords: School. Teachers. Family. Education. Career guidance.

RESUMEN

La elección de carrera es uno de los momentos más decisivos en la vida de un individuo, y en este proceso, la participación de la familia es crucial. El objetivo principal de este estudio es investigar la importancia del papel de la familia en la orientación profesional de los estudiantes, explorando sus influencias, contribuciones y desafíos en el proceso de toma de decisiones vocacionales de los jóvenes. A través de acciones educativas y sensibilización, se buscó contribuir al desarrollo de familias equitativas y solidarias. Este tema se justifica por el papel de la familia como una fuente valiosa de apoyo emocional y aliento. En un mundo donde la presión para tomar decisiones "correctas" es constante, el apoyo familiar es fundamental para aliviar el estrés asociado con la toma de decisiones profesionales. Este estudio utilizó una metodología cualitativa centrada en los significados que las personas atribuyen a sus experiencias sociales y cómo comprenden el mundo social. A través de la investigación bibliográfica, se interpretaron fenómenos sociales como interacciones y comportamientos. Es crucial destacar la importancia de la familia como parte integral de la comunidad escolar y del proceso educativo. Las iniciativas en este sentido facilitan la comprensión de las expectativas familiares, integrándolas de manera positiva en las elecciones educativas de los estudiantes. Se concluye que la participación de la familia en la orientación profesional va más allá de la elección de carrera, también proporcionando apoyo emocional y práctico durante el viaje académico al fomentar la búsqueda de información sobre cursos, profesiones y el mercado laboral. Además, apoya decisiones relacionadas con la educación y la formación, fortaleciendo la confianza de los estudiantes en sus elecciones.

Palabras clave: Escuela. Profesores. Familia. Educación. Orientación profesional.

INTRODUÇÃO

A escolha da carreira é um dos momentos mais decisivos na vida de um indivíduo, e nesse processo, a família desempenha um papel crucial. A influência familiar não se limita apenas ao suporte emocional, mas também se estende à orientação profissional, desempenhando um papel significativo na formação de um futuro profissional sólido e satisfatório. Segundo Cazatti (2022, p. 03),

"as percepções acerca de vocação, preparo, estudos e rendimento passam a fazer parte do cotidiano desses adolescentes. Trata-se de uma fase considerada difícil, já que a adolescência se constitui em uma fase decisiva para o desenvolvimento de cada indivíduo; se encontra situada entre as fases da infância (primeira e segunda ou latência) e adulta, sendo um período transacional que exhibe como característica o surgimento de um novo formato do ser em termos biológicos e psicossociais".

Para aprofundamento deste estudo, três perguntas orientam a discussão sobre como a família desempenha um papel crucial na orientação profissional, reconhecendo a influência, desafios e oportunidades para proporcionar aos alunos em sua jornada de carreira. Qual é a importância do equilíbrio entre orientação profissional e autonomia na tomada de decisões dos membros da família? Qual é o papel da família na orientação profissional de seus membros? Como a comunicação aberta dentro da família contribui para uma orientação profissional mais eficaz?

O objetivo central deste trabalho é investigar a importância do papel da família na orientação profissional dos alunos, explorando suas influências, contribuições e desafios no processo de tomada de decisão vocacional dos jovens. Sendo assim, os objetivos específicos que versam esse estudo são: (i) investigar estratégias para promover a colaboração entre a família, a escola e instituições de educação profissional, visando criar uma rede de apoio sólida no contexto da orientação profissional dos estudantes. (ii) desenvolver programas educacionais que integrem de forma eficaz a orientação profissional, com participação ativa da família, da escola e das instituições de educação profissional, avaliando seu impacto na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho. (iii) analisar a eficácia da comunicação e transparência

entre pais, educadores e profissionais de orientação, visando garantir uma compreensão holística das metas e expectativas dos estudantes em relação à carreira e seu desenvolvimento profissional.

Sendo a família a primeira instituição social com a qual o indivíduo tem contato desde a infância, construindo valores, crenças e expectativas relacionadas ao trabalho que ao longo do tempo são moldados pelo ambiente familiar, ou seja, pelos pais, que são para os filhos os modelos e mentores, têm a responsabilidade de instigar a curiosidade e incentivar habilidades que possam explorar os interesses dos filhos. A escola e a família são frequentemente definidas como os ambientes mais importantes de socialização. Nesse sentido, estes espaços, como diz Rocha (2022, p.15),

“[...] são também consideradas como ambientes educacionais, os quais devem ser entendidos enquanto contextos sociais, com suas dimensões culturais e históricas, construídos dinamicamente, a partir da atividade dos participantes, sendo também constituídos pelas pessoas que neles desempenham determinados papéis, cumprindo funções específicas”.

Assim, esse envolvimento entre família e escola acontece desde cedo, a família passa a orientar as inclinações naturais da criança, fornecendo uma base sólida para escolhas profissionais futuras. Sendo assim, Cazatti (2022, p.03) diz:

O diálogo da família, são iniciativas que ajudam o jovem a decidir para qual caminho seguir, ou seja, a escolher um direcionamento e continuar os estudos na faculdade ou realizar um curso técnico que permite entrar imediatamente no mercado de trabalho, assim, eles poderão constituir sua própria família ou permanecer no seio familiar.

Nesse sentido, justifica-se este tema, pela importância da família como uma fonte valiosa de apoio emocional e encorajamento. Em um mundo onde a pressão para fazer escolhas "certas" é constante, o suporte familiar é essencial para aliviar o estresse associado à tomada de decisões profissionais. Diálogos abertos, discussões honestas sobre possíveis trajetórias profissionais e o incentivo a buscar informações são formas eficazes de “empoderamento” do indivíduo a fazer escolhas informadas.

Este estudo utilizou metodologia qualitativa, focada nos significados que as pessoas atribuem às suas experiências no mundo social e como compreendem esse mundo. Assim, através de pesquisa bibliográfica, buscou-se interpretar os fenômenos sociais, como interações e comportamentos. É crucial destacar a importância da família como parte integrante da comunidade escolar e do processo educacional.

O foco central do estudo é aprofundar a compreensão da intricada importância do papel da família na orientação profissional na escola municipal Edith Lessa de Souza em Jandaíra, BA. Foi utilizada a metodologia qualitativa, que para Soares (2019, p. 169), “ [...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) ”.

DIÁLOGO ENTRE PAIS E FILHOS SOBRE CARREIRAS

A relação entre pais e filhos desempenha um papel crucial na formação não apenas do caráter, mas também nas escolhas profissionais. Estabelecer um diálogo aberto sobre carreiras é fundamental para orientar os jovens na complexa jornada da escolha profissional, promovendo um entendimento mútuo e facilitando um processo mais informado e satisfatório.

A relação estabelecida entre os familiares e a equipa pedagógica é um dos elementos mais importantes para o progresso da criança pela confiança estabelecida entre os mesmos, considera-se fundamental que as famílias se encontrem regularmente com os docentes, para que os mesmos conheçam melhor a criança, e para que o aluno se sinta mais seguro e confiante. (ARSÊNIO, 2022, p.33).

A influência da família também se manifesta na transmissão de valores éticos e morais relacionados ao trabalho. A compreensão de conceitos como dedicação, responsabilidade e ética profissional muitas vezes é consolidada nos ensinamentos familiares. Esse alicerce ético não apenas contribui para o desenvolvimento de um profissional íntegro, mas também influencia a escolha de carreiras que estejam alinhadas com os valores familiares desde a educação básica.

A educação básica é uma etapa da escolaridade em que se caracteriza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, que promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. (ARSÊNIO, 2022, p.01 APUD DGE, 2004, p.11).

No entanto, é importante ressaltar que a orientação familiar não deve ser impositiva. O respeito à individualidade e ao desejo genuíno do indivíduo é fundamental. A família deve atuar como um guia facilitador, proporcionando informações, oportunidades de exploração e apoio emocional, sem impor escolhas predefinidas, e respeitando as habilidades de cada pessoa. Nesse sentido, de acordo com Arsénio, (2023, p.17), “[...] entende-se por habilidade a capacidade, reconhecimento e plena consciência das aptidões que possui o indivíduo sentindo-se seguro em seus propósitos, capaz para atender expectativas, demonstrando interesse na busca de realizações, de objetivos a serem almejados”.

Quando as habilidades são exploradas e o aluno passa a ser o protagonista de sua própria história de aprendizagem, ele se torna uma pessoa confiante. Nesse sentido, o papel da família se torna crucial na orientação e formação profissional, levando o indivíduo a buscar o desenvolvimento pessoal por meio de uma carreira sólida e gratificante. De acordo com Silva (2023, p. 103), “[...] antes, família e escola buscavam objetivos divergentes; já no século XXI, sugere-se que tenham influências sobrepostas, responsabilidades compartilhadas e um relacionamento redefinido em condições de colaboração”.

Se existir uma influência entre a família e a escola desde a infância, ou seja, um suporte emocional contínuo com a transmissão de valores éticos, certamente irá criar um ambiente propício para que o indivíduo tome decisões informadas e alinhadas com seus interesses e

valores. A parceria entre família e indivíduo nesse processo contribui não apenas para o sucesso profissional, mas também para a realização pessoal, no trabalho e até na vida afetiva.

A criança precisa ser acolhida dentro de uma dimensão de pluralidade, singularidade e integralidade, considerada como sujeito do processo de aprendizagem. Assim, segundo a BNCC, a educação com base afetiva “[...] reconhece o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral, simbólica e diversidades” (ROCHA, 2022, p.34 apud BRASIL, 2017, p. 16). Sendo assim, é importante reconhecer que o mundo profissional atual é dinâmico e diversificado. Nesse contexto, os pais têm a responsabilidade de criar um espaço onde os filhos para que esses sintam-se à vontade para expressar suas dúvidas, aspirações e incertezas sobre o futuro profissional.

Segundo Silva (2023, p.6) apud Erikson (2002);

É em suas etapas do ciclo vital, afirma que nesta idade estão no estágio industrial contra a inferioridade; assim, uma das características mais marcantes é a importância que os escolares atribuem aos seus pares e colegas de classe, ao buscarem sua aprovação nas ações que realizam.

Nesse sentido, o diálogo aberto não apenas fortalece o vínculo entre todos do contexto escolar e com a família, permitindo que os pais compreendam melhor os interesses e habilidades individuais dos filhos. Portanto, ao conversar sobre carreiras, os pais podem desempenhar o papel de conselheiros, fornecendo informações sobre diferentes profissões, oportunidades de educação e as demandas do mercado de trabalho.

Quando a família é presente na escola, o discente consegue ir bem nas disciplinas, avançando no desenvolvimento do ensino e aprendizagem. No entanto, quando é o contrário, muitos jovens saem do Fundamental II sem saber ler corretamente, outros até sabem ler, mas não conseguem interpretar nem escrever textos. Geralmente os professores buscam uma contrapartida da família, mas, no entanto, a barreira que mais chama a atenção, são problemas de comunicação, os professores comunicam-se com os pais através de mensagens enviadas pelos filhos e muitas vezes não tem retorno.

Santana et al (2020, p.8) apud Rodrigues et al. (2017), foi sublinhado que a principal causa apontada pelos professores e dirigentes escolares para as dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura era o contexto familiar do aluno, considerando que as famílias não valorizavam nem acompanhavam o percurso escolar do aluno, fosse por razões socioeconômicas ou culturais.

Em outros casos, há escolas que não inovam em iniciativas que envolvam a comunidade e a escola, nesse contexto, nota-se a necessidade de políticas públicas que estejam voltadas para as necessidades da comunidade na qual esteja inserida. Saviani (2003) reforça essa ideia, considerando essas políticas como uma função básica da escola para compensar as deficiências em diferentes ordens: de saúde e de nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. O que há de se considerar é a existência das reformas ocorridas no âmbito da escola, que exigem ainda mais dos professores, de maneira que esses sejam competentes ao formar o cidadão e o trabalhador.

Em contextos de maior vulnerabilidade social, não é raro encontrar iniciativas que surgem das escolas para motivar e envolver os pais em diferentes áreas do trabalho escolar, do próprio apoio pedagógico ou de contributos para a melhoria da convivência escolar. Isso pode significar desde a contratação de profissionais da área social até a implementação de estratégias de apoio à família que exijam uma abordagem interdisciplinar da escola (PERETTA ET AL., 2019).

Apesar de ser um elo importante, nem sempre essas parcerias funcionam, muitas famílias não cumprem com a parceria ou não entendem a importância do estudo e da carreira para os filhos, ou a escola se fecha para a comunidade, deixando de lado a gestão democrática, na qual todos devem participar, se envolver, dialogar. É essencial que a participação de todos e o diálogo seja uma via de mão dupla, os pais devem ouvir atentamente os desejos e preocupações dos filhos, respeitando suas escolhas individuais.

O respeito à autonomia e a não imposição de expectativas irrealistas são fundamentais para promover um ambiente propício ao desenvolvimento de uma carreira alinhada com os valores e metas pessoais, levando em consideração a importância da colaboração em grupo, que deve ser aprendida desde a educação infantil. “[...] o ensino baseado no trabalho cooperativo, não significa que permanentemente se realizem trabalhos em grupos, mas sim, que se recriam momentos onde os alunos aprendam juntos” (PERESTRELO, 2023, p. 31) ”.

É importante salientar que, o diálogo aberto possibilita a exploração de possibilidades. Os pais podem incentivar os filhos a participar de atividades extracurriculares, estágios e programas de orientação profissional.

Essas experiências práticas não apenas oferecem uma visão mais clara das opções de carreira, mas também permitem que os jovens descubram suas paixões e interesses. Diante de um mundo globalizado, no qual as coisas evoluem muito rápido, quase numa dimensão de segundos. “[...] no mundo, os desafios são mais complexos e exigentes, no âmbito do conhecimento científico e tecnológico e evoluem a um ritmo acelerado diante da escala global que vivemos”. (PERESTRELO, 2023, p.1).

Em conclusão, o diálogo aberto entre pais e filhos sobre carreiras é uma ferramenta poderosa na orientação profissional. Essa troca de informações e experiências não apenas fortalece os laços familiares, mas também equipa os jovens com os recursos necessários para tomar decisões mais conscientes e alinhadas com seus objetivos pessoais. Ao construir uma base de confiança e respeito, essa abertura no diálogo contribui não apenas para o sucesso profissional, mas também para o bem-estar emocional e a realização pessoal dos jovens.

CONHECIMENTO SOBRE OPÇÕES DE CARREIRA: UM DIÁLOGO NA ESCOLA

O ambiente escolar desempenha um papel crucial na formação dos jovens não apenas como estudantes, mas também como futuros profissionais. Estimular o conhecimento sobre opções de carreira por meio de um diálogo ativo na escola é essencial para preparar os alunos de maneira holística, fornecendo informações e orientações que vão além das salas de aula.

De acordo com Duarte (2023, p. 61,62):

Estamos vivenciando um tempo de mudanças profundas na sociedade e, por conseguinte, na educação. Desta forma, não podemos nos apegar mais a modelos educacionais obsoletos, onde as crianças são passivas no processo de aprendizagem, ao invés de serem protagonistas. Precisamos, também, ter clareza do papel da escola

pública na formação dessa sociedade, para isso, é necessário trazer para o debate público as necessidades, as sugestões, as mudanças, as dúvidas e as possibilidades de renovação. Acreditamos que o debate público responsável e com o envolvimento de todos, digo: professores, comunidade escolar, Universidades, sindicatos, gestores, estudiosos do tema etc., será um grande passo para construção de um projeto de escola capaz de atender com êxito essa nova geração de alunos.

A integração de ferramentas tecnológicas também desempenha um papel crucial nesse diálogo. Plataformas online de orientação profissional, testes de aptidão e informações sobre cursos e faculdades são recursos valiosos que podem ser incorporados ao ambiente escolar. Essas ferramentas não apenas oferecem uma abordagem mais personalizada, considerando as características individuais de cada aluno, mas também permitem o acesso a informações atualizadas sobre o mercado de trabalho.

Um diálogo ativo seja presencial ou remoto, é essencial para se discutir sobre opções de carreiras na escola, um diálogo fundamental para preparar os alunos para o mundo profissional. Através das tecnologias pedagógicas, é possível estabelecer um diálogo constante entre professores, estudantes, famílias e membros da comunidade, compartilhando conhecimentos, práticas culturais e recursos educacionais. (DUARTE, 2023, p.46).

Nesse sentido, oferecer informações, experiências práticas e apoio contínuo, aos alunos, profissionais e a família torna-se um papel vital desempenhado pela escola. Sendo assim, os jovens passam a ter uma formação mais consciente, ao tomar decisões sobre seus futuros profissionais. Essa abordagem não apenas contribui para o sucesso profissional, mas também para a realização pessoal dos estudantes.

VISITAS TÉCNICAS A LOCAIS DE TRABALHO

As visitas técnicas a locais de trabalho representam uma ferramenta valiosa no processo educacional, proporcionando aos estudantes uma perspectiva prática e tangível do mundo profissional. Essa experiência vai além das paredes da sala de aula, oferecendo uma oportunidade única de conectar teoria e prática, enriquecendo a formação dos alunos e preparando-os para os desafios do mercado de trabalho. “[...] as crianças ao vivenciarem experiências e saberes, atribuem novos significados e encontram formas próprias de resolver os problemas, o que permite desenvolver a autonomia e a criatividade”. (PERESTRELO 2023, p. 64).

Em primeiro lugar, as atividades fora do muro da escola fornecem aos estudantes um contato direto com o ambiente de trabalho real. Ao vivenciar de perto o funcionamento de empresas, indústrias ou instituições, os alunos têm a oportunidade de visualizar como as teorias aprendidas em sala de aula se aplicam no mundo profissional. Essa experiência prática contribui para uma compreensão mais profunda dos conceitos, promovendo uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, a lei de diretrizes e bases nº 9394/96 em seu Art. 61:

Esclarece que a formação de profissionais da educação, deve atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como, as características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como fundamentos: I – a associação

entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Além disso, as visitas técnicas permitem que os estudantes observem diferentes culturas organizacionais e entendam a dinâmica de trabalho em diversos setores. Essa diversidade de experiências pode ajudar na identificação de preferências individuais, auxiliando os alunos na definição de suas aspirações e metas profissionais. A exposição a ambientes de trabalho variados amplia os horizontes, possibilitando que os estudantes considerem uma gama mais ampla de opções de carreira.

O contato direto com profissionais em atividade durante as visitas técnicas também proporciona aos estudantes a oportunidade de estabelecer contatos e redes de relacionamento profissional. Essas conexões podem ser valiosas no futuro, facilitando a transição dos estudantes para o mercado de trabalho e fornecendo insights sobre as demandas e expectativas do setor em que desejam atuar. De acordo com Kiessling 2021 apud Cury, 2008, p. 300:

A educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural.

É fundamental que as visitas técnicas sejam bem planejadas e integradas ao currículo educacional. Os professores e coordenadores pedagógicos desempenham um papel essencial na seleção de locais adequados e na condução das atividades durante as visitas. Além disso, é importante proporcionar aos alunos um ambiente de reflexão pós-visita, incentivando discussões sobre as percepções adquiridas e sua aplicação nos estudos e escolhas profissionais.

ESTÍMULO À AUTODESCOBERTA DOS DISCENTES

A jornada educacional não é apenas um processo de absorção de conhecimento, mas também uma oportunidade para os estudantes se descobrirem, identificarem suas paixões e desenvolverem habilidades que transcenderão o ambiente acadêmico. O estímulo à autodescoberta dos discentes não só promove um desenvolvimento mais integral, mas também prepara os indivíduos para enfrentarem os desafios do mundo com autoconfiança e propósito.

Em primeiro lugar, é crucial compreender que cada aluno é único, com talentos, interesses e ambições singulares. O estímulo à autodescoberta inicia-se ao reconhecer e respeitar essa individualidade. Deixando claro que existe a concorrência desleal, a desigualdade e a igualdade de oportunidade numa sociedade desigual. Ainda de acordo a Kiessling (2021, p.28 apud SANTOS, 2018, p. 55):

[...] a “igualdade de oportunidade” em uma sociedade notoriamente desigual como a nossa é uma condição importante para garantir a justiça social e, por extensão, acreditamos que o acesso dos jovens oriundos de escolas públicas ao Ensino Médio Técnico Integrado à Educação Profissional, por meio de ações afirmativas, é uma forma de combate à desigualdade e de tornar a escola “mais democrática”. Em outros termos, garantir condições de igualdade significa construir políticas de acesso,

permanência e êxito que possibilitem aos que foram histórica e socialmente excluídos, melhores oportunidades no presente e no futuro.

Ressaltando que, os educadores desempenham um papel fundamental nesse processo, criando um ambiente que valoriza a diversidade de habilidades e perspectivas. Isso inclui a promoção de atividades que incentivem os alunos a explorar diferentes áreas do conhecimento, desde as artes até as ciências, permitindo que descubram suas afinidades naturais, enfrentando cada obstáculo em seu caminho.

Garantir o direito à educação não é apenas oferecer a matrícula e manter o aluno estudando, é preciso que este ensino seja de qualidade. Vincula-se à expansão do acesso o debate sobre a qualidade do ensino que, cada vez mais, ocupa espaço no meio acadêmico e no âmbito social; alicerçado, exatamente, pelos resultados de avaliações que evidenciam o baixo rendimento escolar dos alunos brasileiros. (SILVEIRA, 2008, p. 550).

Por sua vez, é crucial incorporar práticas de orientação e aconselhamento nas aulas para assim, ajudar os estudantes a explorar suas paixões e interesses. Nesse sentido, profissionais especializados podem oferecer dicas valiosas e orientações personalizadas, ajudando os alunos a entenderem suas potencialidades e a planejarem trajetórias educacionais e profissionais alinhadas com suas aspirações. Para o Arroyo (2014, p. 166 APUD SANTOS, 2018, p. 65):

Quando falamos em desigualdades ou exclusão social entre os jovens, a questão do trabalho ganha uma centralidade importante, seja como elemento constituinte para os processos de formação humana, ou ainda como elemento segregação social, racial, de gênero e de geração, estruturante das sociedades capitalistas.

A promoção da autodescoberta também envolve o estímulo à participação aos em seminários, saraus, projetos, apresentações culturais e de artes entre outras, essas são oportunidades para os estudantes compartilharem suas ideias, opiniões e visões de mundo.

Esse processo não apenas aprimora a habilidade de comunicação, mas também permite que os alunos reflitam sobre suas próprias crenças e valores, contribuindo para a construção de uma identidade mais sólida.

USO DE RECURSOS ONLINE: UMA ABORDAGEM POSITIVA NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Na era digital em que vivemos, o uso de recursos online tem se mostrado uma ferramenta valiosa, especialmente no contexto da orientação profissional. Essa abordagem, quando utilizada de maneira positiva, amplia significativamente o acesso à informação, oferece oportunidades de autoconhecimento e guia os indivíduos em suas escolhas profissionais de maneira eficaz e personalizada.

Assim, para Machado (2020, p.24), “[...] a opção profissional-OP, passa a ser compreendida como um processo que acontece ao longo da vida, considerando que, diante de mudanças nos papéis sociais, novas escolhas podem ocorrer, bem como o surgimento de outras inclinações profissionais”.

É preciso levar em consideração que a internet, proporciona um vasto universo de informações sobre diversas profissões, setores de trabalho e tendências do mercado. Por outro lado, as plataformas online oferecem dados detalhados sobre as exigências educacionais,

perspectivas de carreira, salários e características específicas de cada profissão. Essa riqueza de informações permite que os indivíduos explorem uma ampla gama de opções, possibilitando escolhas mais informadas e alinhadas com seus interesses e habilidades. Além disso, plataformas de networking profissional e fóruns online possibilitam a conexão direta com profissionais em diferentes áreas.

De acordo, dados encontrados por Machado (2020, p.69):

Para 33% dos estudantes havia informações razoáveis sobre o curso, as quais foram adquiridas em conversas com profissionais, amigos, entre outros. 24% dos respondentes disseram que tinham poucas informações prévias sobre o curso e que foram adquiridas através da internet e por outros meios. Por fim, 5% dos estudantes afirmaram ter muitas informações prévias e que buscaram conhecer o perfil do curso por meio de variadas fontes virtuais.

Por sua vez, essa interação virtual não apenas enriquece o processo de orientação, mas também ajuda a construir uma rede de contatos que pode ser benéfica ao longo da carreira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a participação da família no processo de orientação profissional não se limita apenas à escolha da carreira, mas também envolve o apoio emocional e prático durante a jornada acadêmica ao incentivar a busca por informações sobre cursos, profissões e mercado de trabalho, bem como apoiar nas decisões relacionadas à educação e formação, são ações que fortalecem a confiança do aluno em suas escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARSÊNIO, Joana Filipa Nobre. Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Campus Universitário de Almada - Escola Superior de Educação - Jean Piaget de Almada, abr. 2023.
- ARROYO, M. G. Outros sujeitos, outras pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAZATTI, Vera Lucia. La importancia de la orientación profesional en la escuela secundaria: El papel de la escuela y la familia en la elección de los estudiantes. Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências - On-line. ISSN: 2316-1205. DOI: 10.22481/rbba.v11i02.10932-2022.
- DUARTE, Francisca Elizangela. Representações sociais de professores sobre formação continuada acerca da inovação no ensino. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, PPged, Natal, 2023.
- KIESSLING, Hélio Fritz. A educação como direito: a permanência como princípio na educação profissional integrada ao ensino médio. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade Cidade de São Paulo.
- MACHADO, Yane Ferreira. A orientação profissional vivenciada a partir da gamificação. XV, 185f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2020.
- NASCIMENTO, Livia Danielle Rodrigues do; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. Os desafios do professor de Geografia no uso das TDICS e das plataformas digitais em tempos de pandemia Covid-19. In: SEMEDUC – I Simpósio Nacional de Estratégias e Multidebates da Educação, saberes que educam. Brasil, p. 442-448, 2020.
- PERETTA, Anabela Almeida Costa et al. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior. Psicologia Escolar e Educacional, v. 23, p. e186484, 2019.
- PERESTRELO, Andreia da Conceição Freitas. Relatório de Estágio para a Obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Funchal e UMA, julho de 2023.
- ROCHA, Priscila Kely da. A relação família-escola e a infância em tempos de pandemia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2022.

SANTANA, Maria Raquel Rodrigues; JUSTINO, David; ALMEIDA, Sílvia de. Envolvimento dos encarregados de educação na escola: perspectiva dos professores. *Psicologia em Pesquisa*, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa>. Acesso em 20/11/23.

SILVA, Suely Pereira da. Participação da família nos espaços formativos da escola: rodas de conversa como contexto acolhedor. *Educar para Ciência: um compromisso multidisciplinar - Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas* - ISSN: 2676-0428, ago. 2023, v. 3, n. 8, p. 100-111.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. A exigibilidade do direito à educação básica pelo Sistema de Justiça: uma análise da produção brasileira do conhecimento. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*, digital, v. 24, n. 3, p. 537-555, set./dez. 2008.

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. *Revista Ciranda, Montes Claros*, v. 1, n. 3, p. 168-180, jan./dez. 2019. Disponível em: www.periodicos.unimontes.br/ciranda.

A INFLUÊNCIA POSITIVA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PERCURSO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES: UMA REVISÃO DE LITERATURA
THE POSITIVE INFLUENCE OF FAMILY PARTICIPATION ON THE EDUCATIONAL PATH OF STUDENTS: A LITERATURE REVIEW
LA INFLUENCIA POSITIVA DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL TRAYECTO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Laura Prachedes Alves dos Santos Penalva
 lauraprachedes@hotmail.com

PENALVA, Laura Prachedes Alves dos Santos. **A influência positiva da participação familiar no percurso educacional de estudantes: uma revisão de literatura.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 151 – 160, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.
Orientador: Prof. Dr. João Paulo da Luz Rosa

RESUMO

A participação da família parece desempenhar um papel crucial no percurso educacional dos alunos, exercendo uma influência positiva que vai muito além das paredes da sala de aula. Afinal, qual o real impacto da participação da família no desempenho escolar dos alunos? Como a colaboração entre escola e família pode ser otimizada para promover um ambiente educacional mais enriquecedor? Além do sucesso acadêmico, de que maneira a participação familiar contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos ao longo de sua trajetória educacional? Este estudo objetiva investigar a influência da participação da família no percurso educacional de estudantes, analisando o seu impacto no desempenho da aprendizagem e a formação socioemocional da juventude, identificando estratégias que fortalecem a colaboração entre escola e família. Se constitui, metodologicamente, como um estudo de revisão de literatura. Utilizou-se como fonte, artigos científicos publicados no google acadêmico, obtidos através de termos buscadores como família *and* escola e participação familiar *e* educação escolar. A busca foi limitada à área de educação e ensino. Conclui-se que as ações entre família e escola não apenas fortalecem o ambiente educacional, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa, sustentável e preparada para os desafios do século XXI.

Palavras chaves: Família. Comunicação. Escola. Educação. Socioemocional.

SUMMARY

Family participation appears to play a crucial role in students' educational journey, exerting a positive influence that goes far beyond the classroom walls. After all, what is the real impact of family participation on students' academic performance? How can collaboration between school and family be optimized to promote a more enriching educational environment? In addition to academic success, how does family participation contribute to the socio-emotional development of students throughout their educational trajectory? This study aims to investigate the influence of family participation in the educational path of students, analyzing its impact on the learning performance and socio-emotional formation of young people, identifying strategies that strengthen collaboration between school and family. It is constituted, methodologically, as a study of literature review. Scientific articles published on Google Scholar were used as a data source, obtained through search terms such as family and school and family participation and school education. The search was limited to the area of education and teaching. It is concluded that actions between family and school not only strengthen the educational environment, but also contribute to the construction of a more equitable, sustainable society prepared for the challenges of the 21st century.

Keywords: Family. Communication. School. Education. Social-emotional.

RESUMEN

La participación familiar parece desempeñar un papel crucial en el recorrido educativo de los estudiantes, ejerciendo una influencia positiva que va mucho más allá de las paredes del aula. Después de todo, ¿cuál es el impacto real de la participación familiar en el rendimiento académico de los estudiantes? ¿Cómo se puede optimizar la colaboración entre la escuela y la familia para promover un entorno educativo más enriquecedor? Además del éxito académico, ¿cómo contribuye la participación familiar al desarrollo socioemocional de los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa? Este estudio tiene como objetivo

investigar la influencia de la participación familiar en la trayectoria educativa de los estudiantes, analizando su impacto en el rendimiento del aprendizaje y la formación socioemocional de los jóvenes, identificando estrategias que fortalezcan la colaboración entre la escuela y la familia. Se constituye, metodológicamente, como un estudio teórico de revisión de la literatura. Se utilizaron como fuente de datos artículos científicos publicados en Google Scholar, obtenidos a través de términos de búsqueda como familia y escuela y participación familiar y educación escolar. La búsqueda se limitó al área de la educación y la docencia. Se concluye que las acciones entre familia y escuela no sólo fortalecen el ambiente educativo, sino que también contribuyen a la construcción de una sociedad más equitativa, sostenible y preparada para los desafíos del siglo XXI.

Palabras clave: Vínculos, Familia, Equilibrio socioemocional, Lectura de cuentos, Afectividad.

INTRODUÇÃO

A participação ativa da família desempenha um papel crucial no percurso educacional dos alunos, exercendo uma influência positiva que vai muito além das paredes da sala de aula. A formação da criança escolar vai além do aprendizado na escola, sendo essencial considerar também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A Lei de Bases e Diretrizes da Educação Nacional (2023), destaca que a educação é dever da família e do Estado tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando (aluno), seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Em outras palavras, fica claro que tanto a família quanto o Estado têm a responsabilidade de assegurar a educação e o objetivo primordial é garantir o desenvolvimento integral do aluno, capacitando-o para a cidadania e preparando-o para a inserção qualificada no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a família é o principal agente de integração, socialização e referência na vida da criança. Sendo assim, a família desempenha um papel crucial na tomada de decisões relacionadas à formação dos filhos. Para Peres *et al.* (2023, p.65), o conjunto familiar é o primeiro grupo integrador, socializador e de referência para a vida da criança e, dentro dessa perspectiva, ele é responsável pelas decisões que se relacionam à sua formação. Por sua vez, quando os pais e responsáveis se envolvem de maneira significativa na educação de seus filhos, estabelecem alicerces sólidos para o sucesso acadêmico e desenvolvimento socioemocional da criança escolar. No mesmo sentido de compreensão, Silva (2023, p. 1) afirma que “o papel da família é essencial para apoiar a criança escolar, porque o desenvolvimento de mais de uma criança fica prejudicado quando a vida familiar não consegue prepará-la para a vida escolar, ou quando não cumpre as promessas das etapas anteriores” Logo, a presença familiar é imperativo no percurso formativo dos filhos. Ainda, na visão de Silva (2023, p.5), o modo como a família atua em relação à educação dos filhos apresenta diversos impactos durante suas vidas formativas; um dos impactos está associado à aprendizagem.

Nesta direção, é possível afirmar que a Educação Socioemocional desempenha um papel crucial no processo de formação das crianças e jovens, promovendo não apenas o conhecimento intelectual, mas também competências como a empatia, o autocontrole e a resiliência. O apoio familiar é essencial para a sobrevivência e desenvolvimento integral de seus membros, porque é a família que fornece suporte afetivo e material, desempenha um papel crucial na educação formal e na transmissão de valores éticos e humanitários. Peres *et al.* (2023, p. 67) *apud* Ferrari e Kaloustian (2004, p.11-12) afirmam que

A família é o espaço indispensável para a garantia da sobrevivência de desenvolvimento e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, é em seu espaço que são absorvidos os valores éticos e humanitários, e onde se aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.

Cultivar valores humanitários e habilidades socioemocionais desde a infância, prepara a criança para enfrentar desafios, construir relações humanas mais saudáveis e desenvolver o senso ético que norteará suas vivências e convivências em sociedade. Também, contribui para a formação integral e equilibrada do sujeito, sendo uma influência positiva e fortalecedora do desempenho escolar, na medida em que promove atitudes positivas nos alunos em relação ao aprendizado, consequentemente na construção de uma base sólida para o seu futuro. De acordo com Silva (2023, p.6), “[...] quando os alunos acreditam que as suas famílias estão envolvidas na sua educação, reconhecem que as suas escolas e famílias são semelhantes, que os seus professores e pais se conhecem, que fazem mais trabalhos de casa aos fins de semana e que gostam mais da escola”.

Nesta perspectiva, a participação familiar no contexto educacional contribui em múltiplos aspectos e traz inúmeros benefícios, sendo uma colaboração essencial para o florescimento integral dos estudantes no desenvolvimento da aprendizagem. Para o aprofundamento deste estudo, três perguntas norteiam a pesquisa: Qual é o impacto imediato da participação ativa da família no desempenho acadêmico dos alunos? Como a colaboração entre escola e família pode ser otimizada para promover um ambiente educacional mais enriquecedor? Além do sucesso acadêmico, de que maneira a participação familiar contribui para o desenvolvimento socioemocional dos alunos ao longo de sua trajetória educacional?

As questões delineadas nortearam o objetivo deste estudo, investigar a influência positiva da participação ativa da família no percurso educacional dos alunos, analisando o impacto no desempenho da aprendizagem, identificando estratégias para fortalecer a colaboração entre escola e família. A temática estudada se justifica frente à importância da participação ativa da família no percurso educacional dos alunos, sendo um fator que gera impactos significativos no desenvolvimento socioemocional. Nesse sentido, é necessário compreender mais profundamente como a colaboração entre escola e família pode ser otimizada, considerando a influência direta no desempenho da aprendizagem.

COMUNICAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A comunicação entre a escola e a família é um elo que favorece a aprendizagem escolar, fortalece a confiança na construção do conhecimento, favorece a associabilidade dentro e fora da escola. Segundo Antunes (2002), as competências em sala de aula se iniciam com o aprender a aprender, seguida de aprender a conhecer e, não menos importante, aprender a conviver. Aprender a conviver sinaliza a habilidade de viver com ou conviver e envolve acolher as diferenças e as relações interpessoais, compreendendo o mundo que lhes rodeia e promovendo contextos de vida mais dignos e igualitários. Viver

dignamente implica acompanhar o desenvolvimento econômico e a evolução social sem ser vitimado por eles, aprimorar a capacidade humana de ser e estar no mundo por aperfeiçoar a habilidade de comunicação e resolução de problemas.

A comunicação regular entre a escola e a família estabelece uma parceria essencial na educação. Quando ambas as partes estão envolvidas, os benefícios são abundantes. A troca de informações sobre o desempenho acadêmico, o comportamento e as atividades extracurriculares permitem que ambas as instituições trabalhem em conjunto para o bem-estar dos estudantes, intensificando as suas competências e habilidades.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC intensifica em seus conceitos a importância das competências e dos quatro pilares da educação, explicando que as competências devem ser transdisciplinares, ou seja, deve estar presente em todas as áreas da educação instigando o conhecimento, o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural, a comunicação, a cultura digital, o trabalho e o planejamento de vida, a argumentação, o autoconhecimento e autocuidado, a empatia e cooperação, a responsabilidade e cidadania.

No que trata da responsabilidade e da cidadania, quando a família se conecta com a escola, forma-se um elo de compreensão única das necessidades individuais da criança, assim como, suas aspirações e interesses particulares. A fusão de perspectivas entre escola e família contribui para um entendimento mais holístico sobre o estudante, as finalidades sociais da educação, o contexto contemporâneo de vida e suas demandas.

Para Silva (2023, p.3),

As rodas de conversa são uma estratégia eficaz para envolver a família nos espaços formativos da escola. Elas fortalecem a parceria entre educadores e pais, proporcionando uma plataforma para troca de ideias, discussão de preocupações e colaboração para aprimorar a experiência educacional dos alunos.

Além disso, a comunicação efetiva cria um ambiente de apoio contínuo, pois os pais ficam cientes das atividades escolares e, portanto, mais sensíveis a se envolverem nos projetos educativos. Ademais, os potencializa para oferecer suporte em casa, estendendo o aprendizado para além das paredes escolares. Esse apoio proporciona um impacto positivo no desempenho educacional e no desenvolvimento social e emocional do(a) filho(a) em formação.

A participação ativa dos pais também pode promover um sentimento de pertencimento e responsabilidade. Quando a escola incentiva a presença às reuniões, aos eventos e às atividades escolares, os pais se sentem mais conectados à comunidade escolar. Esse senso de pertencimento não apenas fortalece o vínculo escola-família, mas também cria um ambiente acolhedor para o aluno. De acordo com Peres *et al* (2023, p.67),

[...] a intensidade das relações entre escolas e famílias variam consideravelmente e estão relacionadas a fatores que influenciam na prática educacional, entre as quais se destacam a estrutura e a tradição de escolarização das famílias, classe social, meio urbano ou rural, número de filhos, ocupação dos pais, entre outros fatores. Não obstante essa boa relação entre família e escola, em muitos momentos, essa parceria se encontra distanciada e sem comunicação alguma.

O distanciamento pode prejudicar o acompanhamento do desenvolvimento educacional da criança, limitando o potencial impacto positivo que uma colaboração mais estreita poderia proporcionar. Nesse contexto, é essencial promover estratégias que fortaleçam essa parceria através do diálogo, como reuniões regulares, canais de comunicação eficientes e programas que incentivem a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos. Uma colaboração sólida entre escolas e famílias não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também contribui para o desenvolvimento integral e bem-sucedido dos estudantes.

Freire (2005) se apresenta como um defensor do diálogo horizontalizado entre as pessoas que habitam os ambientes escolares, entre as instituições e entre os membros da família. Para o estudioso,

O diálogo é uma relação horizontal, que faz com que as diferenças entre professor e aluno proporcione uma relação de liberdade, onde o discente não é impedido em momento algum de se manifestar. Nesse contexto a roda de conversa passa ser uma exigência existencial, onde o “eu” passa a ser parte do processo, possibilitando a premissa da comunicação sobre o vivido e o imediato (FREIRE, 2005, p.91).

Uma parceria aberta e dialógica deve ser nutrida e fortalecida com vistas a contribuir na trajetória educacional e no desenvolvimento global do escolar. Investir na construção e manutenção dessa ponte de comunicação é investir no futuro e no bem-estar de todos os envolvidos.

NA TRANSIÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA O ENSINO MÉDIO

O período de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio é uma fase marcante na jornada educativa dos alunos, por demandar habilidades e competências pessoais, sociais e acadêmicas nem sempre adquiridas ou amadurecidas ao nível da nova demanda contextual. Nesse período, preparar os estudantes para ingressar no nível seguinte da formação se constitui um desafio tanto para a escola, quanto para os estudantes e seus familiares. De fato, Silva e Silva (2012) esclarecer que

[...] como fase de preparação para o futuro, ou seja, concebendo os jovens como não-sujeitos do momento presente, mas alguém que só poderá “vir a ser” a partir de uma preparação conduzida, principalmente por adultos ou instituições, com normas e regras pré-estabelecidas, baseadas numa visão homogênea de juventude (SANTOS; SCHROEDER, 2023, p.5 APUD SILVA; SILVA, 2012, p. 8).

Nesse tocante, é essencial reconhecer a importância da continuidade curricular. A transição deve ser fluida, com uma base sólida dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Isso não apenas capacita os alunos para cursar o Ensino Médio, como criar uma base robusta para compreender componentes curriculares mais avançados. Aguiar e Conceição (2009, p. 106) afirmam que a escola deve, a partir dos seus referenciais, preparar os estudantes para conviver no mundo adulto, por criar situações cotidianas que funcionem como marcos e direcionem para a maturidade e para a convivência em sociedade e não apenas a sobrevivência.

Além do conhecimento escolar, é crucial desenvolver habilidades socioemocionais. A capacidade de trabalhar em equipe, resolver problemas e adaptar-se a novos ambientes são habilidades tão fundamentais quanto o conhecimento técnico. A inclusão de atividades extracurriculares e projetos que promovam essas habilidades é essencial para a formação integral do aluno. Aguiar e Conceição (2009, p. 107) apud Silva e Soares (2001) apontam que

O processo de Orientação Vocacional e Profissional (OV/OP) como uma possibilidade de rito de passagem para a vida adulta e sugerem que o trabalho em grupo pode ser um espaço para a vivência do mito do herói. Assim, o jovem teria oportunidade de elaborar as perdas, a insegurança diante do mundo adulto e a ansiedade sexual da adolescência por meio de um processo de autoconhecimento e conhecimento do universo adulto, culminando na escolha profissional.

A orientação vocacional desempenha um papel importante nesse processo. Ao ingressarem no Ensino Médio, os estudantes, muitas vezes, enfrentam a pressão de decidir sobre os seus futuros acadêmicos e profissionais. Portanto, programas de orientação que exploram diferentes carreiras, oferecem informações sobre cursos universitários e apresentam as opções disponíveis são ferramentas valiosas para auxiliar nessa decisão.

A tecnologia deve ser incorporada de maneira eficaz no ambiente educacional. Ao aprofundar as habilidades digitais desde o Ensino Fundamental, a escola proporciona aos alunos uma contribuição significativa na sua aprendizagem à medida que avançam para níveis mais elevados de educação. Investir em competência tecnológica, não apenas prepara estudantes para um mundo cada vez mais digital, mas também amplia suas oportunidades futuras. De acordo com Freire (1997), “[...] a educação funciona como instrumento de superação e como mecanismo de transformação social. Isto é, a educação é o que se constroi e adquire no dia-dia, onde se deve valorizar e respeitar o outro e valorizar o outro”.

Mesmo na dimensão tecnológica, a parceria entre escola e família é fundamental durante o processo formativo. É preciso manter os pais informados sobre o currículo, eventos escolares e o progresso acadêmico dos alunos. Na medida do possível, criar situações de partilha e socialização das atividades escolares envolvendo tecnologias digitais para a comunidade de pais, realçando sua funcionalidade social e prática para a vida cidadã e contemporânea. Essa transparência, cria um ambiente de apoio crucial com a participação ativa dos pais no processo educacional contribuindo para o sucesso dos alunos. Para Silva, (2023, p. 107):

A participação dos pais no processo de mudança educativa identifica as principais formas de participação como: participação dos pais na escola (voluntários, assistentes); envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem em casa (ajudar as crianças em casa, aulas particulares); relação casa-comunidade-escola (comunicação) e governo (conselhos consultivos).

Nesse sentido, a preparação para o futuro dos alunos do ensino fundamental para o ensino médio não se resume apenas ao domínio de conteúdo. Envolve a construção de habilidades abrangentes, a orientação vocacional, a incorporação da tecnologia e a colaboração entre escola e família. Portanto, ao abordar esses aspectos de maneira

holística, podemos garantir que os alunos estejam não apenas educacionalmente preparados, mas também capacitados para enfrentar os desafios do futuro.

NAS ATIVIDADES ESCOLARES

O envolvimento ativo dos pais nas atividades escolares é um fator importante para o sucesso educacional e desenvolvimento integral dos alunos. Quando pais e escola formam uma parceria sólida, os benefícios se estendem além da sala de aula, contribuindo para um progresso educacional mais enriquecedor. A Convenção sobre os Direitos da Criança, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU) transfere a responsabilização primária do cuidado e proteção dos filhos aos pais, levando Arsénio (2023, p.22) a indicar que, “[...] a família é o elemento fundamental da sociedade e tem a responsabilidade primária pela proteção, crescimento e desenvolvimento das crianças”.

Diante disso, se faz necessário salientar outro ponto na discussão: a importância da comunicação aberta entre pais e professores, uma peça-chave na parceria entre família e escola. Os canais de comunicação como reuniões regulares, boletins informativos e plataformas online devem ser mais eficazes e atuarem como facilitadores para a troca de informações sobre o currículo, atividades escolares e eventos futuros. Nesse sentido, a transparência fortalece a confiança entre ambas as partes e promove uma colaboração mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Nas escolas onde se busca o trabalho colaborativo entre família, escola e desempenho acadêmico, a comunicação entre essas esferas melhora substancialmente. Neste sentido, a comunicação entre a família e a escola deve superar os motivos claramente negativos, associados à falta de compromisso e conduta escolar da criança, pois os pais sentem-se menos satisfeitos quando são chamados frequentemente apenas porque o seu filho apresentou má conduta ou desempenho. Atualmente, a comunicação só ocorre caso o aluno apresente dificuldades (SILVA, 2023, p. 9 APUD EPSTEIN; SANDERS, 2000).

Todavia, o envolvimento dos pais deve ir além do ambiente escolar físico. Com o incentivo e a participação em tarefas de casa, discutindo temas das disciplinas e promovendo atitudes positivas em relação à aprendizagem são formas importantes de os pais contribuírem para o desenvolvimento educacional contínuo de seus filhos. O envolvimento ativo dos pais nas atividades escolares é uma aliança valiosa para o sucesso educacional das jovens. A parceria não apenas fortalece os laços entre a escola e a família, mas também cria um ambiente de apoio que amplia as oportunidades de aprendizado dos discentes.

NA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

A sociedade contemporânea enfrenta desafios complexos e dinâmicos, que demandam habilidades acadêmicas e competências socioemocionais. Por sua vez, a educação socioemocional emerge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para enfrentar os problemas da vida com resiliência, empatia e autoconhecimento num contexto de acolhimento.

Atos de acolhimento incluem a participação dos estudantes e seus familiares, permitindo-os compartilhar suas opiniões e pontos de vista sobre as suas experiências cidadãs, cotidianas e escolares tornando-os protagonistas da sua aprendizagem e histórias. Para tanto, os principais envolvidos no processo educativo, ou seja, os estudantes, precisam dialogar com a família e com os professores, os quais, em contrapartida, devem ouvi-los atentamente. É através da escuta ativa nesses momentos de aproximação, que a escola pode identificar necessidades específicas dos alunos e da comunidade, adaptando suas práticas educacionais e programas de suporte (Silva, 2023).

Em tempo, torna-se necessário inovar o cotidiano escolar com temas relevantes que perpassam a realidade do discente, desviando-se do foco excessivamente tradicional que, muitas vezes, recai exclusivamente sobre o ensino de disciplinas curriculares, negligenciando, ou tomando como menos importante, o aspecto emocional e social dos estudantes. É preciso reconhecer que a inteligência emocional desempenha um papel crucial no sucesso pessoal e profissional das pessoas. A educação socioemocional potencializa desenvolver habilidades como determinação, persistência, foco, responsabilidade, organização, engajamento, iniciativa social, assertividade, entusiasmo, amabilidade, empatia, respeito, confiança e resiliência. O conjunto dessas habilidades são preditoras do acolhimento socioemocional. (Pena, et al.; 2020).

Ao abordar o acolhimento, Silva (2023, p. 1), expõe que “[...] dependendo do formato, esse contexto de acolhimento também pode incluir a participação dos próprios alunos, permitindo que eles compartilhem suas opiniões e pontos de vista sobre sua experiência escolar”. Portanto, a promoção da empatia é um dos pilares da educação socioemocional, quando o sujeito desenvolve em si a capacidade de compreender as emoções dos outros, tornam-se mais aptos a construir relações saudáveis e a resolver conflitos de forma construtiva.

Desenvolver a empatia em atos de convivência, de bondosa e de tolerante em contato físico e social junto ao outro na escola, na família e na comunidade poderá contribuir para o crescimento e amadurecimento emocional, tornando cada sujeito um cidadão melhor, mais sociável e colaborador, composição humana essencial em uma sociedade plural e diversificada. A resiliência é crucial diante dos desafios que a vida apresenta, assim, o homem irá aprender a lidar com o fracasso, a superar adversidades e a adaptar-se às mudanças, desenvolvendo uma base sólida para enfrentar os desafios do mundo moderno, marcado pela incerteza e pela velocidade das transformações tecnológicas.

Finalmente, a educação socioemocional contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento e da autorregulação emocional. Conhecer as próprias emoções e saber gerenciá-las são habilidades valiosas, não apenas para o bem-estar individual, mas também para a construção de ambientes sociais mais saudáveis e produtivos. Diante do exposto, fica evidente que a Educação Socioemocional não é um complemento opcional, mas sim uma necessidade urgente no contexto educacional. Ela não apenas prepara os indivíduos para enfrentar os desafios da vida, mas também contribui para a formação de cidadãos mais éticos, empáticos e resilientes. Investir na Educação Socioemocional é investir no desenvolvimento integral e na construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo de revisão de literatura aborda a parceria entre família e escola no percurso educacional dos alunos e destaca-o como uma influência positiva no desenvolvimento das crianças e adolescentes. A educação socioemocional emergiu como um componente crucial, indo além do ensino escolar ao promover competências como empatia, autocontrole e resiliência. Sendo a família o primeiro agente de integração e referência dos discentes, desempenha um papel decisivo na formação e é responsável por decisões cruciais relacionadas ao percurso educacional dos filhos. Conclui-se que as ações entre família e escola, não apenas fortalecem o ambiente educacional imediato, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais equitativa, sustentável e preparada para os desafios do século XXI.

Objetivou investigar a influência da participação da família no percurso educacional de estudantes, analisando o seu impacto no desempenho da aprendizagem e a formação socioemocional da juventude, identificando estratégias que fortalecem a colaboração entre escola e família. Evidenciou-se a importância de a escola implementar estratégia de partilha e socialização das atividades desenvolvidas com os pais e os familiares através de reuniões regulares, eventos acadêmicos, oficinas educativas e de plataformas digitais para comunicação.

Conclui-se que a participação familiar contribui significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, proporcionando um ambiente seguro e de apoio. Isso promove habilidades como empatia, resiliência e autocontrole, que são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. As interações positivas com a família ajudam os alunos a desenvolver uma visão mais positiva de si mesmos e das suas capacidades.

Este estudo teórico reafirma a importância da colaboração estreita entre família e escola como um fator determinante para o sucesso escolar dos alunos. A análise da literatura sublinha que a participação ativa dos pais, não só melhora o desempenho escolar, mas também promove o desenvolvimento socioemocional, preparando os alunos para os desafios do futuro. As estratégias eficazes para fortalecer essa parceria envolvem uma comunicação aberta e contínua, além da implementação de políticas educacionais que incentivem o envolvimento familiar nas atividades escolares. Desta forma, é possível criar um ambiente educacional mais inclusivo, acolhedor e propício ao sucesso dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- ARSÊNIO. Joana Filipa Nobre. Relação entre a escola e a família: Participação e envolvimento no percurso escolar. Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada - Campus Universitário de Almada - Escola Superior de Educação - Jean Piaget de Almada, abr.2023.
- BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: ECA. Brasília, Distrito Federal: Senado, 1990.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i3.32991>.

FREIRE, Paulo. (1997). Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar, 10, 27.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Mirelle da Silva. Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas / Mirelle da Silva Fritas – Brasília, 2013. 111 p.

MARTINS, Jardielly Alencar Vasconcelos; ALE, Bruna Queiroz; DE SOUZA, Jamile Rossetti. O que as crianças gostariam que você soubesse: uma roda de conversa sobre ansiedade infantil. Revista Conexão UEPG, v. 19, n. 1, p. 01- 11, 2023

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-22. Universidade Federal de Santa Maria-Santa Maria, Brasil

PERES, C. dos Santos; ALVES, D. C; VALLE, M. P. O distanciamento familiar na formação escolar: Um estudo de caso na rede pública no Município de Sooretama-ES. REGRASP (ISSN 2526-1045), v. 8, n. 2, jul. 2023.

SANTOS, Mayara. Dos; Schroeder, Tânia. M. R., Juventude: Perspectivas de professores e alunos do ensino médio. Research, Society and Development, v. 12, n. 3, e11712332991, 2023. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 |

SILVA, Suely Pereira da. Participação da família nos espaços formativos da escola: rodas de conversa como contexto acolhedor. Educar para ciência: um compromisso multidisciplinar - Periódico Multidisciplinar da Facility Express Soluções Acadêmicas - ISSN: 2676-0428 - agosto. 2023, v. 3, n. 8, 100-111- ISSN: 2676-0428.

PROFISSÃO DOCENTE: A ESCOLA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

TEACHING PROFESSION: SCHOOL AS A SPACE FOR CONTINUING TRAINING

PROFESIÓN DOCENTE: LA ESCUELA COMO ESPACIO DE FORMACIÓN CONTINUA

Fernanda Aparecida Rodrigues
feap28@yahoo.com.br

RODRIGUES, Fernanda Aparecida. **Profissão docente: a escola como um espaço de formação continuada.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p.161 – 166, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Tavares

RESUMO

A pesquisa realizada junto aos docentes da escola identificou a necessidade de relacionar teoria e prática nos cursos de capacitação. Eles apontam que para contribuir com a prática pedagógica, os cursos deveriam ser mais dinâmicos, com atividades práticas e voltadas para o cotidiano escolar. O presente artigo teve como objetivo, demonstrar a importância de relacionar os cursos de formação continuada no espaço escolar, com temas escolhidos pelos docentes, partindo da realidade, vivências e desafios enfrentados por eles no ambiente escolar. Para o levantamento de dados dessa pesquisa, foi utilizado como metodologia um questionário, Google Docs, com perguntas voltadas sobre a profissão docente e sua formação continuada. A pesquisa foi realizada com docentes da Rede Pública e Particular que atuam na Educação Infantil da cidade de Viçosa-MG. Nos dados levantados com os educadores, o item que mais chamou a atenção foi: “No seu ambiente de trabalho, como poderia ser realizada a formação continuada de professores?” Com 70,6% votos, os docentes responderam que os temas dos cursos de formação deveriam ser escolhidos pelos professores de acordo com a realidade escolar. Esses docentes com idades entre 20 a 60 anos, relataram que muitos fazem os cursos ofertados pelas instituições, porque são obrigados e outros para aperfeiçoar a prática docente. A pesquisa serviu de base para mostrar que a escola pode ser um local de desenvolvimento profissional, pois é neste espaço que a teoria dialoga com a prática.

Palavras-chave: Formação continuada. Prática docente. Escola espaço de formação.

SUMMARY

The research carried out with the school's teachers identified the need to relate theory and practice in training courses. They point out that to contribute to pedagogical practice, courses should be more dynamic, with practical activities focused on everyday school life. The objective of this article is to demonstrate the importance of relating continuing education courses in the school environment, with themes chosen by teachers, based on the reality, experiences and challenges faced by them in the school environment. To collect data for this research, a questionnaire, Google documents, was used as a methodology, with questions focused on the teaching profession and its continued training. The research was carried out with teachers from the Public and Private Network who work in Early Childhood Education in the city of Viçosa-MG. In the data collected, the item that caught the most attention among educators was “In your work environment, how could continuing teacher training be carried out?” With 70.6% votes, teachers responded that the topics of training courses should be chosen by teachers according to school reality. These teachers, aged between 20 and 60, reported that many take the courses offered by the institutions, because they are obliged and others to improve their teaching practice. The research served as a basis to show that the school can be a place for professional development, as it is in this space that theory dialogues with practice.

Keywords: Continuing training. Teaching practice. School training space.

RESUMEN

La investigación realizada con los docentes de la escuela identificó la necesidad de relacionar teoría y práctica en los cursos de formación. Señalan que, para contribuir a la práctica pedagógica, los cursos deberían ser más dinámicos, con actividades prácticas enfocadas a la vida escolar cotidiana. El objetivo de este artículo es demostrar la importancia de relacionar los cursos de educación continua en el ámbito escolar, con temáticas elegidas por los docentes, a partir de la realidad, experiencias y desafíos que enfrentan en el ámbito escolar. Para la recogida de datos para esta investigación se utilizó como metodología un cuestionario, documentos de Google, con preguntas centradas en la profesión docente y su formación continua. La investigación se realizó con docentes de la Red Pública y Privada que actúan en Educación Infantil en la ciudad de Viçosa-MG. De los datos recolectados, el ítem

que más llamó la atención entre los educadores fue “En su entorno laboral, ¿cómo se podría realizar la formación continua docente?” Con el 70,6% de los votos, los docentes respondieron que los temas de los cursos de formación deben ser elegidos por los docentes de acuerdo con la realidad escolar. Estos docentes, con edades entre 20 y 60 años, informaron que muchos toman los cursos que ofrecen las instituciones, porque están obligados y otros para mejorar su práctica docente. La investigación sirvió de base para mostrar que la escuela puede ser un lugar de desarrollo profesional, pues es en este espacio donde la teoría dialoga con la práctica.

Palabras clave: Formación continua. Práctica docente. Espacio de formación escolar.

INTRODUÇÃO

No presente artigo, foi realizada uma pesquisa com os docentes da Rede Pública e Particular da cidade de Viçosa-MG, com o intuito de avaliar a formação docente, dificuldades, desafios e os anseios por mudanças. Pretende-se então, encontrar caminhos que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e, como desencadear um processo de formação continuada dos professores no espaço escolar.

Na pesquisa, buscamos evidenciar as carências metodológicas dos docentes sob a ótica dos mesmos e constatamos uma necessidade de relacionar teoria e prática nos cursos de capacitação. Para contribuir para a prática pedagógica, os cursos deveriam ser mais dinâmicos, com atividades práticas e voltadas para o dia-a-dia escolar. Fala-se tanto em melhorar a educação, discursos, debates, porém, muitos dos estudiosos não pisaram no “chão da escola”. Trazem muitas teorias, mas pouco se fala da prática, da realidade diária que muitos educadores enfrentam. Famílias desinteressadas, o acúmulo de burocracias por parte das instituições, falta de recursos, alunos agressivos, e tantos outros assuntos problemáticos que o educador enfrenta na sala de aula.

Cobranças, mudanças, é o que mais ouvimos, e muitas das vezes o educador é ignorado, silenciado. Um olhar mais atento a esses profissionais é fundamental, importante e necessário. A educação só é transformadora quando o principal agente é valorizado, acolhido e ouvido.

Tendo em vista uma formação continuada que atenda aos interesses e expectativas dos docentes, os objetivos priorizados são demonstrar que a escola é um espaço rico para troca de experiências, realidades e saberes. Sendo assim uma forma de dar continuidade a formação dos docentes atendendo suas demandas.

DESENVOLVIMENTO

Uma das necessidades mais aparentes da educação brasileira atualmente, quando se trata do professor, é que este deve investir na profissão docente. A prática escolar exige um conhecimento que vai além da formação inicial, como nos diz Laderrière (1981). Ser professor não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir no decorrer da carreira, de forma coerente e integrada, responde às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às do sistema educativo, resultantes de mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. Não se pode apreender tudo (na formação inicial), até porque tudo é muita coisa? (LADERRIÈRE,1981, APUD RODRIGUES E ESTEVES,1993, p.41).

No contexto em que se colocam os problemas educacionais, a necessidade formativa dos docentes precisa ser contínua, como um meio de viabilização de mudanças qualitativas para o espaço escolar. Para Nóvoa estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho

livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à formação de uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, APUD AQUINO E MUSSI, 2001, p.218).

Em síntese Tardif (2002), chama atenção que, para as fontes da formação profissional dos educadores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente. (TARDIF, 2002, p.267). As mudanças que as reformas educacionais exigem dos estilos da atividade profissional docente, passa por uma reformulação da prática, que abrangem, sua experiência e necessidades tanto particulares como coletivas.

Sabemos que a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. Ensinar exige, traçar objetivos, metas, buscar novos recursos tecnológicos, metodologias ativas, uma forma de ensinar mais dinâmica e didática, despertando assim a motivação e conseqüentemente o interesse dos alunos. Conforme Pacheco (2004, p.01) "Ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muito diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático". O professor ao ter domínio do conhecimento dos aportes teóricos relativos às concepções de aprendizagem, fica clara sua decisão de escolher as melhores formas de trabalhar.

Os apontamentos desses autores nos levam a pensar que ser educador é muito além do que ser mediador. A prática escolar exige um conhecimento que vai além da formação inicial, ou seja, deve-se estar preparado para as dificuldades e lacunas que supostamente o futuro escolar lhe colocará. Muitas pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor, para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, ou seja, o saber-fazer. Larrosa, ao analisar o enfoque reflexivo do "ser professor," afirma que, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o educador faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor. (LARROSA, 1994, APUD AQUINO E MUSSI, 2001, p.218).

Este saber-fazer deve estar aliado à reflexão sobre a prática e a teoria, pois estes ajudam o professor a inovar, transformar e aprimorar seu modo de agir e transmitir seus conhecimentos. Para Tardif (2002) o professor também adquire experiências na prática, apontando que: (...) mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em habitus, em traços da personalidade profissional. (TARDIF, 2002, p.55)

Essa reflexão e ação sobre a prática também pode ser avaliada com uma formação continuada do professor, pois é um aprimoramento uma forma de melhorar sua ação docente e aprender com a sua experiência. Dessa forma, uma formação continuada também pode ser realizada dentro ambiente escolar, como nos diz Edelfelt e Johnson: A educação em serviço dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional) define-se como qualquer atividade que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o seu certificado inicial de professor, e depois de

começar a sua prática profissional. (EDELFEIT E JOHNSON, 1975 APUD GARCIA, 1999, p.136).

O ambiente escolar é rico de informações reais, vivenciadas no dia-a-dia, sendo estas uma das formas em que o saber da experiência é objetivado. Por isso a importância de os cursos serem voltados para a realidade escolar, onde o professor possa explicar seus anseios, dificuldades, e em conjunto com os gestores buscarem metodologias e meios para sanarem seus questionamentos. Para Tardif:

É através das relações com os pares e, portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas no intuito de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2002, p.32).

Essa formação no espaço escolar, será um momento de encontro entre professores com diferentes graus de formação, em que deve primar o intercâmbio entre reflexão sobre a prática. Ou seja, uma troca entre os educadores que poderão explicar seus anseios, dúvidas, questionamentos e sugestões, ampliando assim o repertório não apenas de atividades, mas sim um espaço onde todos são ativos e formadores de opinião. A formação centrada na escola se baseia na resolução de problemas, em soluções práticas que auxiliem na realidade escolar.

Um dos questionamentos dos docentes da escola pesquisada era que, fóruns, cursos em que participavam não atendiam às suas necessidades. Segundo esses profissionais, os cursos deveriam ser dinâmicos, com atividades práticas e voltadas para o dia-a-dia escolar. Para Garcia, uma das críticas geralmente feita aos cursos de formação é a pouca incidência que têm na prática. (GARCIA,1999, p.180).

Nos dados levantados, com os educadores o item que mais chamou a atenção foi: “No seu ambiente de trabalho, como poderia ser realizada a formação continuada de professores?” Com 70,6% votos, os docentes responderam que os temas dos cursos de formação deveriam ser escolhidos pelos professores de acordo com a realidade escolar. Esses docentes com idades entre 20 a 60 anos, relataram que muitos fazem os cursos ofertados pelas instituições, porque são obrigados e outros para aperfeiçoar a prática docente.

Outro ponto importante na formação dentro da escola, é a facilidade em organizar e conciliar os horários de acordo com o turno dos docentes. Os cursos muitas vezes são obrigatórios e convocatórios, logo após a jornada de trabalho dupla de muitos docentes. Tudo isso acarreta uma insatisfação e desmotivação dos docentes em participar dos cursos de formação.

Essa urgência em solucionar problemas do ato educativo pode ser observada por Rodrigues e Esteves (1993):

O paradigma da resolução de problemas. Nesta concepção, admite-se que dada a complexidade do acto educativo, a emergência de problemas é uma constante em cada escola e em cada sala de aula. O diagnóstico destes problemas resulta melhor quando feito pelos próprios professores, dando o seu conhecimento directo dos alunos e do contexto escolar. As atividades de formação contínua deveriam orientar-se para o estudo e solução dos problemas assim diagnosticados (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, p.51).

Com quanto, salienta a importância do diagnóstico de problemas pelos professores e a necessidade de formação contínua, é crucial reconhecer as limitações práticas e teóricas que os educadores enfrentam.

A formação contínua deve ser desenhada de maneira a equipar os professores com as ferramentas necessárias para realizar diagnósticos precisos e desenvolver soluções eficazes, promovendo uma abordagem colaborativa e prática para a resolução de problemas no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por soluções concretas e imediatas que resultem em melhorias no ensino é um pedido de muitos educadores devido à realidade em que se encontra a educação escolar. A formação em serviço é uma opção mesmo que ínfima de ajudar esses professores, e mostrar que o espaço escolar também é rico em conhecimentos.

Entendemos que o aperfeiçoamento dos professores pode partir do local real de trabalho, sendo este um momento de especialização contínua. Nós como educadores precisamos ter essa vontade de remover obstáculos e dificuldades que aparecem constantemente no ambiente escolar, unir forças para que juntos busquemos por soluções concretas e imediatas que resultem em melhorias na educação como um todo.

O artigo serviu de base para mostrar que a escola pode ser um local de desenvolvimento profissional, pois é neste espaço que a teoria dialoga com a prática. Nesse sentido, a proposta deste artigo foi analisar as necessidades dos docentes e a partir dessas necessidades buscar alternativas que auxiliem o seu fazer pedagógico. Entretanto, não dá para saber que rumos esse novo caminho tomará daqui por diante, é algo que não podemos prever.

Nesta concepção a função de ensinar, e transmitir conhecimento conquistam o espaço de aprimoramento da ação pedagógica, servindo de suporte para atender às suas necessidades e a de seus alunos, o que constitui uma reconstrução permanente e contínua do que é “ser educador”. É importante e notório reforçar o papel das instituições de ensino, já que cabe a elas fornecerem o suporte necessário para que os professores busquem essa formação contínua. Afinal, quando os docentes são motivados, atendidos, eles crescem como profissionais e consequentemente, as instituições ganham em qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 288-306.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal 9394/ de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BACICH, L.; MORAN, J. (ORGS.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Um abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/MetodologiasAtivas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf. Acesso em: 10 de junho de 2024.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006 Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 18 junho. 2024.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- Cazoto, Juliana Lacorte and Tozoni-Reis, Marília Freitas de Campos *Construção coletiva de uma trilha ecológica no cerrado: pesquisa participativa em educação ambiental*. Ciênc. educ. (Bauru), 2008, vol.14, no.3, p.575-582.

- CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.
- DIONNE, Hugues. *A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local*. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. 184p.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Dez 2010, vol.31, no.113, p.1355-1379.
- GIOVANI, Luciana Maria. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cad. CEDES*, Abr 1998, vol.19, no.44, p.46-58.
- LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educ. Soc.*, Abr 2006, vol.27, no.94, p.201-227.
- LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* 1999, vol.20, n.68, p. 239-277.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professor: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.53-79.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena e GOMES, Marineide Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.163-183.
- MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, M.O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. Em Aberto, Brasília, DF, n. 54, p. 7-18, 1992.
- MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p. 111-127.
- MORAIS, Ronaldo Queiroz . Na prática docente a teoria se desmancha no ar: a resistência a teoria no espaço-escolar. Artigo. *Revista do Centro de Educação* Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 01.
- OLIVEIRA ,Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. Artigo *Revista do Centro de Educação*.Edição: 2004 - Vol. 29 - N° 02.
- SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n.72, Agosto/22.
- REVISTA: *Contribuciones a Las Ciencias Sociales*, São José dos Pinhais, v.17, n.2, p. 01-14, 2024.
- RODRIGUES, Ângela e ESTEVES, Manuela. *A análise de necessidades na formação de professores*. Portugal: Porto,1993.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências Investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.p.81-87
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Julho 2021 vol.31, no.112, p.981-1000.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TORRES, Rosa Maria. Tendências da Formação Docente nos Anos 90. In:WARDE, Miriam Jorge et ali. *Novas Políticas Educacionais : críticas e perspectivas*. São Paulo: PVC, 1998. P.173-191.
- TULESKI, Silvana C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e pedagogia caminhando juntas. *Rev. Dep. Psicol.,UFF*, Jun 2023, vol.17, no.1, p.129-137.

PEQUENOS DISTÚRBIOS, GRANDES PROBLEMAS: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

SMALL DISORDERS, MAJOR PROBLEMS: A PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTION

PEQUEÑOS TRASTORNOS, GRANDES PROBLEMAS: UNA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Simone Cristina Felipe da Silva

simonycristina_sc@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9411914439766909>

SILVA, Simone Cristina Felipe da. **Pequenos distúrbios, grandes problemas: uma intervenção psicopedagógica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 167-176, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. João Hélio de Campos

RESUMO

Este artigo científico busca conhecer e compreender o que está por trás dos problemas de aprendizagem, de equívocos precipitados quando afirmamos que os alunos não conseguem aprender simplesmente por falta de interesse ou recursos atrativos que a escola não disponha ou até mesmo por causa da nossa falta de tempo em dar maior atenção para eles. É necessário que a escola esteja atenta e preparada com profissionais capacitados para dar apoio psicopedagógico em “pequenas dificuldades” que insistem em limitar e interromper o processo do desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Por meio de observação e investigação é possível identificar distúrbios e transtornos que possam comprometer a qualidade de vida dos discentes e logo encaminhá-los a outros profissionais, sempre em consonância com o trabalho de intervenção do psicopedagogo que ajudará a resgatar a autoestima e autonomia para que o paciente ou aluno em questão tenha as mesmas condições reais e iguais de aprendizagem que seus colegas.

Palavras-chave: Aluno; Aprendizagem; Psicopedagogo; Distúrbios e Transtornos.

SUMMARY

This scientific article aimed to know and understand what is behind learning problems, the mistakes made when we say that the students cannot learn simply due to a lack of interest or attractive resources that the school does not have or even because of our lack of time to pay more attention to them. It is necessary for the school to be attentive and prepared with trained professionals to provide psycho-pedagogical support in "small difficulties" that insist on limiting and interrupting the student's learning development process. Through observation and investigation, it is possible to identify disturbances and disorders that could compromise the quality of life of students and then refer them to other professionals, always in line with the intervention work of the psychopedagogue who will help to restore self-esteem and autonomy so that the patients or students in question have the same real and equal learning conditions as their colleagues.

Keywords: Student; Learning; Psychopedagogue; Disturbances and Disorders.

RESUMEN

Este artículo científico busca conocer y comprender qué hay detrás de los problemas de aprendizaje, los errores que se cometen cuando decimos que los alumnos no pueden aprender simplemente por falta de interés o de recursos atractivos que la escuela no tiene o incluso por nuestra falta de tiempo para pagar más. atención a los mismos. Es necesario que la escuela esté atenta y preparada con profesionales capacitados para brindar apoyo psicopedagógico en “pequeñas dificultades” que insisten en limitar e interrumpir el proceso de desarrollo del aprendizaje del estudiante. A través de la observación y la investigación, es posible identificar trastornos y alteraciones que puedan comprometer la calidad de vida de los estudiantes, para luego encaminarlos a otros profesionales, siempre en consonancia con la labor de intervención del psicopedagogo que ayudará a recuperar la autoestima y autonomía para que los pacientes o estudiantes en cuestión tengan las mismas condiciones reales e iguales de aprendizaje que sus compañeros.

Palabras clave: Estudiante, Aprendizaje, Psicopedagogo, Trastornos y Alteraciones.

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar e aprender é um processo complexo e cheios de desafios que vai além da simples aquisição de habilidades, como ler e escrever; é necessário pluralizar interdisciplinarmente o conhecimento em suas diversas áreas, uma preocupação que deve ser levada com seriedade desde o ensino infantil e durante toda a carreira escolar do discente.

Como integrar e racionalizar tamanha façanha diante de inimigos implacáveis (distúrbios e transtornos) muitas vezes até despercebidos ou tão presentes que nos fazem ficar estáticos sem saber o que fazer ou a quem recorrer. E o pior entre as duas hipóteses é uma terceira, a “banalização” do problema, pois logo colocamos a culpa na hiperatividade ou dislexia, sem, infelizmente, conhecimento ou formação adequada, pois diagnósticos e conclusões devem ser dados somente por um profissional capacitado, como o psicopedagogo, juntamente com uma equipe multidisciplinar.

Por isso, este trabalho pretende levantar uma discussão e reflexão sobre o quanto se faz necessário a popularização do psicopedagogo e a divulgação do seu trabalho, além do conhecimento, mas afundo das patologias que rondam nossos alunos. Para isso, a escola e sua equipe pedagógica devem também estar envolvidas, juntamente com outros segmentos da saúde e com a própria família que desconhece ou não aceita que seu filho precisa ser encaminhado a um psicopedagogo ou psicólogo, termos que ainda geram um forte tabu entre os pais.

Procurar identificar e objetivar metas de intervenção certamente desmistificará os conhecidos e velhos rótulos de repetente, reprovados, desinteressados e até mesmo incapazes de aprender, carga um tanto pesada para nossos pequenos “levar nas costas”. Portanto, é de fundamental importância ter, além do embasamento teórico, a sensibilidade de prestar mais atenção naquele baixo rendimento repetitivo, não só em uma ou duas, mas em todas as disciplinas, na timidez exagerada ou na inquietude exacerbada que mascaram os reais problemas de aprendizagem.

Entretanto, vale a pena ressaltar que enquanto professores ou um profissional especializado não podemos trabalhar com achismos levianos que levem a pré-julgamentos que possam comprometer ainda mais o ensino e aprendizagem dos alunos.

Para a realização deste trabalho, foi utilizada pesquisa teórica fundamentada em diversas fontes, tais como livros, internet, artigos, entre outras, fazendo uso também de uma das mais importantes ferramentas utilizadas pelo psicopedagogo: a observação direta, nesse caso, sem interação.

Todos os nomes mencionados serão preservados e receberam um pseudônimo quando necessário a pedido da professora que se dispôs a colaborar de maneira muito significativa, permitindo que eu participasse de suas aulas como estudante de psicopedagogia, para observar de perto a realidade de sua rotina, em especial a de uma de suas alunas que irei chamar de Bela Rosa.

Essa aluna é uma criança de onze anos de idade, que frequenta regularmente as aulas do 4º ano do ensino fundamental da rede Municipal, juntamente com sua irmã. Porém, ela está matriculada no 5º ano, sem repetências e sem qualquer registro das séries anteriores, ela não interagiu com outros alunos nem com a professora e todas as suas tentativas foram em vão. Ao procurar saber um pouco mais sobre esse tipo de conduta, a escola (direção) absurdamente respondeu que elas, pois sua irmã também apresenta o mesmo comportamento, tinham esse

jeito mesmo e que a aluna frequentava o 4º ano porque, caso se separasse de sua irmã, deixaria de ir para escola.

Inconformada com a resposta, a professora procurou investigar mais sobre a criança e descobriu que as meninas tinham um histórico familiar muito preocupante, de problemas sérios de saúde, de ordem psicológica, e estavam sob a responsabilidade de sua avó. Diante disso, levou o caso para a coordenação da secretaria de educação que ficou surpresa com tal situação, mas só tomou uma atitude de mandar uma equipe de saúde à escola, faltando dois meses para o término do ano letivo, devido à incessante insistência da professora, a qual já não sabia mais como lidar com a situação, haja vista que nada surtia efeito, como aulas de reforço, atividades diferenciadas e metodologia diferenciada inclusiva. Segundo a equipe que foi conhecer a família e encaminhou a criança a uma psicóloga que, em um único atendimento, proferiu um diagnóstico contundente, Bela Rosa era completamente saudável, sem nenhuma anomalia, capaz de aprender como qualquer outra criança.

Ao ter conhecimento dessa história, logo procurei a professora e com a sua permissão observei Bela Rosa durante um mês. Verifiquei que ela não fala dentro da sala, nem nas dependências da escola nem com seu irmão, mesmo nos momentos de recreação o meio de comunicação é apenas o gesto de balançar a cabeça, dificultando ainda mais o processo de ensino-aprendizagem. Ela não tem nem autonomia para realizar suas atividades, a não ser copiar um pouco do que sua irmã produz. Sua escrita é totalmente desconexa, assim como os números que em geral são escritos ao contrário.

Ao saber dessa triste realidade, comecei a fundamentar meu trabalho com base em um caso real, por não ter ainda o título de especialista em psicopedagogia, não posso aqui afirmar um diagnóstico, mas posso pressupor que Bela Rosa é gravemente acometida pelo TDHA (transtorno de déficit de atenção), necessitando de uma equipe multidisciplinar (psicopedagoga, fonoaudióloga, neuropediatra etc.) para que possa avaliar seu caso mais a fundo e dar um parecer legal da presença ou não de patologias.

Essa foi sem dúvida uma experiência única, investigar e checar informações, observando e vivenciando de perto cada detalhe que aquela criança demonstrava ou não. Uma escolha particular minha, um caminho duro e cheio de percalços, mas ao mesmo tempo tão enriquecedor, não somente para este trabalho, mas para a minha futura carreira profissional. Aprendi muito com a determinação de uma jovem professora, guerreira e determinada em ir em busca de respostas, não só para uma aluna, mas para uma criança tão desprovida de assistências e desprotegida, excluída na própria inclusão.

DISTÚRBIOS, TRANSTORNOS E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

É de fundamental importância que tenhamos bem claro cada conceito, específico para cada tipo de situação, para que possamos identificá-las e saber diferenciá-las, o que nos levará a nortear todo o trabalho psicopedagógico e o tratamento mais adequado.

O termo Distúrbio de Aprendizagem se diferencia de Dificuldade de Aprendizagem por se tratar de um conjunto de sintomas ou comportamentos que comprometem a aprendizagem, ocasionando no indivíduo muito sofrimento e perturbação (MOOJEN, 2003).

A mais recente definição de Distúrbios de Aprendizagem foi publicada em 2013 pelo National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), tendo como autores Shirley A. Jones e Donna Wallace, que afirmam:

Distúrbio de Aprendizagem é uma expressão geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios, manifestado por dificuldades significativas na aquisição e no uso de capacidades de atenção, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estes distúrbios são intrínsecos ao indivíduo, supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central e podem ocorrer ao longo da duração de vida. Problemas de comportamentos auto reguladores, percepção social e interação social podem coexistir com distúrbios de aprendizagem, mas não consistem, por si só, em distúrbios de aprendizagem. Embora distúrbios de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (ex: prejuízo sensorial, retardo mental, distúrbio emocional grave), ou com influências extrínsecas (como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inadequada), eles não são decorrentes destas condições ou influências. (JONES; WALLACE, 2013).

Assim, os distúrbios de aprendizagem são disfunções psiconeurológicas, em que a causa é neurológica e o comportamento é a manifestação de que algo não está bem.

Etimologicamente, a palavra distúrbio se compõe do radical *Turbare-* que significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado também nas palavras turvo, turbilhão, perturbar e conturbar. O prefixo *dis-* tem como significado “alteração com sentido anormal, patológico” e possui valor negativo. O prefixo *dis* é muito utilizado na terminologia médica (por exemplo: distensão, distrofia). A palavra distúrbio pode ser traduzida como “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural”. Etimologicamente, a expressão distúrbios de aprendizagem se refere à “anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural de aprendizagem”, obviamente localizada em quem aprende.

Um distúrbio de aprendizagem obrigatoriamente remete a um problema ou doença que acomete o aluno em nível individual ou orgânico. A causa é uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central, e o que chama atenção no “distúrbio de aprendizagem” é que ocorre em crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem, embora aparentemente não possuam defeitos físicos, sensoriais, intelectuais ou emocionais. No entanto, recomenda-se que seja realizada uma avaliação diagnóstica multidisciplinar envolvendo diferentes especialistas com formação na área da aprendizagem (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos e psicopedagogos).

TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Transtornos de aprendizagem, segundo Moojen (2003), são descritos nos Manuais Internacionais de Transtornos Mentais o DSM-IV.

Os Transtornos de Aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização ou nível de inteligência. Os problemas na aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita. Em presença de um déficit sensorial, as dificuldades de aprendizagem podem exceder aquelas habitualmente

associadas com o déficit. Os Transtornos de Aprendizagem podem persistir até a idade adulta. (DSM-IV, 1995, p. 46).

Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), elaborado pela Organização Mundial de Saúde, “Transtorno” não é um termo exato, porém é usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecível associado, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (OMS, 1994).

O transtorno de aprendizagem envolve o comprometimento em um ou mais dos seguintes domínios: leitura, expressão escrita e matemática. No geral, são pessoas que apresentam dificuldades não esperadas nesses domínios, apesar de não apresentarem deficiência intelectual, de estarem – pelo menos inicialmente – motivadas para a aprendizagem e de contarem com condições adequadas de ensinar. Resumir conceitos e ideias amplas em nomes mais específicos é um processo natural do ser humano. Quando descrevemos um aluno como “bagunceiro” ou “terrível”, estamos resumindo uma série de comportamentos observados em uma palavra. Assim, quando dizemos que uma pessoa apresenta transtorno de aprendizagem, estamos reunindo diversas dificuldades específicas em um termo.

Os transtornos de aprendizagem decorrem de uma somatória de eventos e sofrem influência da genética e das condições da gestação e do nascimento. De uma forma geral, podemos dizer que, nessas pessoas, o cérebro funciona de um modo diferente das demais, interferindo de forma negativa na aprendizagem formal. Os transtornos específicos de aprendizagem podem ser divididos em três grandes grupos com base nos principais prejuízos apresentados:

- Transtorno específico de leitura.
- Transtorno específico da escrita.
- Transtorno específico das habilidades matemáticas.

Vale lembrar que um mesmo indivíduo pode apresentar dificuldades em mais de um domínio. Na realidade, em 40% dos casos de transtorno de aprendizagem, existe a combinação de mais de uma dificuldade específica (Chamamos isso de comorbidade). Existindo uma suspeita, a criança ou adolescente deve passar também por avaliação diagnóstica multidisciplinar, envolvendo diferentes especialistas com formação na área da aprendizagem (médicos, fonoaudiólogos, psicólogos, neuropsicólogos e psicopedagogos).

Essa avaliação é muito importante e somente ela poderá dar um diagnóstico conclusivo, por isso devemos ser prudentes antes de lançar mão de qualquer tipo de achismo e presumir que o aluno ou paciente é hiperativo ou dislexo, como se fosse tão simples assim, dessa forma, ignorando outras doenças que possam impedir o discente em seu desenvolvimento pleno.

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Para compreender os fatores que ocasionam problemas na aprendizagem, segundo a neuropsicologia, é importante voltar-se ao estudo sistêmico (sistema organizado por meio de

métodos pré-definidos) da condição humana por intermédio de três dimensões: a causa, o processo e o sintoma. No estudo da causa, os fatores geradores do possível “problema”, o estudo do processo ocorre por meio da investigação das funções mentais superiores (as estruturas sensoriais, cognitivas, motoras, perceptuais) que articulam o indivíduo e no resultante de todas essas dimensões encontramos o sintoma, efeito da problemática do sujeito, a qual é manifesta dentro do ambiente escolar.

Para Moojen (2003), em geral, a primeira pessoa a identificar dificuldades na aprendizagem é o professor. Muitas crianças não apresentam maiores dificuldades em casa; ao entrarem na escola evidenciam dificuldades para acompanhar os colegas ou entender as propostas pedagógicas. É importante destacar uma classificação:

Dificuldades naturais: corresponde às dificuldades que todos os indivíduos possuem em alguma disciplina e em algum momento acadêmico. As causas podem estar relacionadas a aspectos evolutivos decorrentes de metodologia inadequada, conflitos familiares e faltas frequentes na escola. Dificuldades secundárias: corresponde a dificuldades dentro de um quadro diagnóstico na área neurológica ou psicológica. Incluindo casos de portadores de deficiência mental, sensorial e transtornos emocionais. (MOOJEN, 2003, online)

Conforme estipula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, espera-se que os estudantes ao final de 8 anos tenham completado o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito. Mas, segundo dados do IBGE publicados em 1997, a média brasileira tem sido de apenas 6,2 anos de estudo.

Estima-se que essa média aumente progressivamente com a idade, mas segundo o IBGE, nem aos 24 anos de idade a maioria da população chega a alcançar os 8 anos do ensino fundamental. Outros estudos apontam que dos estudantes que ingressam na 1ª série do ensino fundamental, 60% não chegam a terminar a 8ª série, 24% são excluídos ou abandonam a escola nas primeiras séries, 97% repetem de ano escolar em alguma série do Ensino básico e apenas 4,5% conseguem terminar a 8ª série sem nunca ter repetido (CARNEIRO; MARTINELLI; SISTO, 2003).

Por trás deste triste quadro de dados, estão alunos com histórico de repetência, frustrados, desmotivados e até mesmo rechaçados por colegas ou pela própria família. O manejo dos problemas de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil e, muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Sobretudo a escola não pode ser responsabilizada como a única responsável, não é nada difícil detectar quando uma criança está tendo problemas para processar as informações e a formação que recebe. Os pais devem e podem contribuir muito estando atentos e conscientes dos sinais mais frequentes que indicam a presença de um problema de aprendizagem.

O QUE É UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA?

É importante deixar claro que tanto o psicopedagogo clínico e constitucional pode transitar nos dois campos, mas com papéis bem distintos a exercer. O enfoque deste trabalho levará em conta o psicopedagogo institucional e suas contribuições. A intervenção

psicopedagógica contemporânea na área da educação é responsável por um amplo repertório de tarefas como: prevenção educativa, detecção e orientação educativa dos alunos que apresentam desajustes em seu desenvolvimento ou em sua aprendizagem escolar, assessoramento em aspectos curriculares.

Certamente, todos esses aspectos levarão o profissional a definir onde deve ocorrer a intervenção psicopedagógica. Entretanto, um modelo construtivo-educacional não é suficiente para que o profissional defina seu papel e supere todas as ambiguidades de sua profissão. Por isso, sua visão deve ser ampla em relação ao que se pretende alcançar com os casos individuais e globais, delimitando o seu próprio trabalho institucional, em razão da necessidade de uma intervenção psicopedagógica clínica.

Mas de fato e mediante a tudo que foi dito, o que é intervir? O dicionário nos informa que o significado da palavra intervenção é “mediação” e do verbo intervir é “colocar-se no meio”. Tais significados fazem com que reflitamos as várias formas de mediação que a criança passa desde seu nascimento, tendo em sua família, começando por seus pais, a fonte de suas primeiras aprendizagens.

A escola e os professores são também importantes mediadores, pois se interpõem entre as crianças e o mundo social mais amplo e se responsabilizam por ensinar-lhes conteúdos, por fazê-las aprender, por desenvolver sua inteligência e sua afetividade. No entanto, quando essa mediação não vai bem e foge do esperado, é hora de falar de uma intervenção em seu sentido mais específico, como uma interferência que o profissional (educador ou terapeuta) realiza sobre o processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do sujeito, o qual está apresentando problemas. Na intervenção, o procedimento adotado interfere no processo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo.

Piaget (1920) já apontara as diferenças entre o pensamento da criança pequena e o do adulto e sugeria tratamentos diferentes para pensamentos de qualidades diferentes. Conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar o profissional a planejar uma intervenção que pretenda desenvolver o pensamento e o raciocínio. Esse autor apresentará um método de investigação do pensamento infantil. As teorias piagetianas também servirão como pano de fundo dos autores abaixo.

Vários autores se preocupam em configurar o campo e a natureza da intervenção psicopedagógica. Entre os quais, vale a pena mencionar:

- Vinh-bang (1990) apresenta uma modalidade de intervenção baseada no método clínico piagetiano e aponta três níveis, nos quais a intervenção pode se dar: no nível individual do aluno, para preencher lacunas e corrigir atrasos; no nível coletivo de um conjunto de alunos, para dar conta de elementos que foram negligenciados; e no nível da escola, para reduzir a desadaptação escolar.
- Paín (2012) também trata do tema de intervenção juntamente com o do diagnóstico em crianças com problemas de aprendizagem, sua proposta articula a teoria psicanalista com a teoria piagetiana.
- Fernández (1991) tratou as dificuldades de aprender com “fraturas” no processo de aprendizagem, em três dimensões, estão sempre presentes: a do corpo, inteligência e o desejo.

- Macedo (1992), por sua vez, apresenta uma visão construtivista da psicopedagogia derivada de Piaget. Fazendo uso de jogos e de regras para enfatizar situações-problemas.

Considerando que os aspectos cognitivos e afetivos estão sempre presentes em qualquer ação da criança, é importante que o psicopedagogo saiba aproximar e, ao mesmo tempo, distinguir as diferentes perspectivas, a ênfase de análise de sua ação. Em sua prática, a ênfase num aspecto poderá promover mudanças também no outro, e reciprocamente.

Cabe a ele conhecer seus próprios limites de análise para objetivar a natureza de sua intervenção, pois não é fácil fazer um bom diagnóstico, bem como não é fácil planejar e realizar uma boa intervenção psicopedagógica.

COMO INTERVIR PSICOPEDAGOGICAMENTE?

Em nosso momento atual, as intervenções psicopedagógicas visam buscar estratégias voltadas à recuperação, por parte da criança, de conteúdos escolares avaliados como deficitários. Aqui serão explícitas algumas estratégias importantes e necessárias para a realização dessa mediação. É claro que cada atendimento deve ser feito com ponderamento e muita seriedade, levando-se em conta o grau de comprometimento e dificuldades que a criança apresenta em seu desenvolvimento.

- Procedimentos de orientação de estudo (organização, disciplina, etc.);
- Atividades como brincadeiras, jogos e dramatizações realizadas dentro e fora de sala, com o objetivo de promover a plena expressão dos afetos e o desenvolvimento da personalidade da criança, com ou sem dificuldades de aprendizagem;
- atendimentos em consultórios de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola (encaminhamentos feitos pela própria escola);
- Pesquisa de instrumentos que podem ser utilizados para auxiliar o processo de aprendizagem na escola, bem como o desenvolvimento, no que se refere à inteligência e afetividade.

As duas primeiras modalidades se referem ao preenchimento de lacunas no nível dos conteúdos escolares (no sentido de Vinh-Bang), o que pode ser muito útil para a criança, se a razão de seu mau desempenho for de ordem pedagógica.

A terceira atividade psicopedagógica (brincadeiras, jogos de regras e dramatizações) pode ser realizada com quaisquer crianças, pois seu objetivo é auxiliar o processo de desenvolvimento do pensamento e da afetividade. Como o desenvolvimento psicológico é condição importante para a aprendizagem escolar, trata-se, portanto, de atividades de natureza psicológica, as quais poderão ser utilizadas em sala de aula ou sem dificuldades para aprender.

As atividades de atendimentos em consultórios (quarta modalidade) atendem a encaminhamentos, normalmente por parte da escola, e são, portanto, de natureza clínica, quando há uma queixa explícita relacionada ao desempenho escolar. Esse atendimento, mais do que nunca, testemunha a importância de uma equipe multidisciplinar, para obter um diagnóstico e uma intervenção adequada ao problema emergente da criança.

Finalmente, a quinta atividade, denominada de pesquisa, tem objetivo de investigar possibilidades de intervenção, de desenvolver estratégias que permitam que a criança, com ou sem dificuldades, possa se desenvolver plenamente. Intervir fazendo pesquisa é apresentar à criança novos instrumentos, recursos que busquem auxiliá-la a pensar, para comparar as informações trazidas por instrumentos diferentes e planejar modos de utilização daqueles mais eficazes.

É claro que existem outras modalidades que podem ser usadas para a intervenção psicopedagógica; essas, segundo a literatura, são as mais postas em prática; no entanto, cabe sempre ao profissional saber investigar, levantar hipóteses e como avaliar os resultados de seus atendimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou levantar de maneira sucinta e objetiva uma discussão em torno dos problemas reais visíveis ou passados por despercebidos aos olhos da comunidade escolar, que julga acreditar que basta somente classificar o aluno como sendo “hiperativo” ou “dislexo”. Equívoco que refletirá na triste história de Bela Rosa, acima citada, uma criança com um histórico escolar comprometido e devastada por uma possível patologia que, infelizmente, vai além de um simples problema de aprendizagem.

Quero, no entanto, deixar claro que a visão construída ao longo deste curso e no decorrer da realização do trabalho do psicopedagogo e de sua intervenção não fará dele o salvador que tem em suas mãos a solução de todos os problemas, mas sim um importante e fundamental profissional, assim como todos pertencentes a uma equipe multidisciplinar, capaz de melhorar e viabilizar o processo de aprendizagem, oportunizando assim o direito à educação de qualidade e igual a todos.

É importante também ressaltar que pequenos “achismos” podem se tornar grandes problemas, e que não é fácil quebrar preconceitos e tabus que ainda permeiam o profissional na área da psicologia, por isso cada vez mais precisamos difundir essa profissão, seja na escola ou em clínica, demonstrando um trabalho honesto consigo mesmo e com o paciente ou cliente, trabalhando arduamente cada vez mais comprometidos com o conhecimento profundo e amadurecido, juntamente com uma sensibilidade na medida certa e, sobretudo, com ética e transparência em seu trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermio Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, p. 427-434, 2003.
- DSM-IV. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- JONES, Shirley A.; WALLACE, Donna. National joint committee on learning disabilities. *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals*, 2013.
- MACEDO, Lino. Para uma psicopedagogia construtivista. In E. S. de Alencar (Org.), *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. p. 119-140. São Paulo: Cortez, 1992.
- MOOJEN, Sonia Maria P. Caracterizando os transtornos de aprendizagem. Bassols AMS, Santis MFB, Sukiennik PB, Cristóvão PW, Fortes SD, organizadores. *Saúde mental na escola*, v. 1, p. 98-110, 2003.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças com disquete* Vol. 1. Edusp, 1994.
- PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. In: *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. p. 85-85, 2012.
- PIAGET, J. La psychoanalyse dans ses rapports avec la psychologie de l'enfant. *Bulletin de l'Association A. Binet*, Paris, 1920.
- VINH-BANG. L'intervention psychopédagogique. *Archives de Psychologie*, p. 123-135, 1990.

**O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR FRENTE O USO DAS
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – EJA: DILEMAS CONTEMPORÂNEOS**

**THE ROLE OF THE LITERACY TEACHER IN FRONT OF THE USE OF
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICTs) IN THE
EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS – EJA: CONTEMPORARY
DILEMMA**

**EL PAPEL DEL ALFABETIZADOR FRENTE AL USO DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA
INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC) EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y
ADULTOS – EJA: DILEMA CONTEMPORÁNEO**

Télia Ribeiro Machado Santos
teliamachado@hotmail.com.br

SANTOS, Télia Ribeiro Machado. **O papel do professor alfabetizador frente o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC's) na educação de jovens e adultos – eja: dilemas contemporâneos.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.37, p.177 – 182, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

No contexto contemporâneo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de alfabetização. A introdução das TICs na EJA amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, à cidadania e, sobretudo, à autonomia, que permanece um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas em todos os níveis de ensino. A EJA é direcionada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais na idade adequada ou que as tiveram de forma insuficiente, não conseguindo se alfabetizar e adquirir os conhecimentos básicos necessários. O papel do professor alfabetizador vai além da simples transmissão de conhecimento; ele deve mediar o acesso e o uso das TICs, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e tecnologicamente atualizado. O objetivo geral deste artigo é investigar o impacto do uso das TICs no processo de alfabetização de jovens e adultos na EJA, com ênfase no papel do professor alfabetizador. Para conduzir este estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem permite uma análise profunda das contribuições teóricas e práticas existentes, além de uma compreensão abrangente do tema a partir de fontes já publicadas. Conclui-se que, na prática do professor alfabetizador, o cotidiano docente não é apenas a aplicação direta de teorias ou novas propostas pedagógicas.

Palavras-chave: Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desafios; Perspectivas

SUMMARY

In the contemporary context, Adult and Youth Education (EJA) faces significant challenges, especially regarding the integration of Information and Communication Technologies (ICTs) in the literacy process. The introduction of ICTs in EJA expands access to knowledge, culture, leisure, citizenship, and, above all, autonomy, which remains one of the biggest challenges faced by schools at all educational levels. EJA is aimed at those who did not have educational opportunities at the appropriate age or who had insufficient education, failing to become literate and acquire the necessary basic knowledge. The role of the literacy teacher goes beyond the simple transmission of knowledge; they must mediate access to and use of ICTs, promoting an inclusive and technologically updated learning environment. The general objective of this article is to investigate the impact of the use of ICTs in the literacy process of young people and adults in EJA, with an emphasis on the role of the literacy teacher. To conduct this study, a bibliographic research approach was chosen. This approach allows for an in-depth analysis of existing theoretical and practical contributions, as well as a comprehensive understanding of the topic based on already published sources. It is concluded that, in the practice of the literacy teacher, the daily teaching routine is not merely the direct application of theories or new pedagogical proposals.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICTs). Youth and Adult Education – EJA. Challenges. Perspectives.

RESUMEN

En el contexto contemporáneo, la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) enfrenta desafíos significativos, especialmente en lo que se refiere a la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de alfabetización. La introducción de las TIC en la EJA amplía las posibilidades de acceso al conocimiento, a la cultura, al ocio, a la ciudadanía y, sobre todo, a la autonomía, que sigue siendo uno de los mayores desafíos que enfrentan las escuelas en todos los niveles educativos. La EJA está dirigida a aquellos que no tuvieron oportunidades educativas a la edad adecuada o que tuvieron una educación insuficiente, sin lograr alfabetizarse y adquirir los conocimientos básicos necesarios. El papel del profesor alfabetizador va más allá de la simple transmisión de conocimientos; debe mediar el acceso y el uso de las TIC, promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y tecnológicamente actualizado. El objetivo general de este artículo es investigar el impacto del uso de las TIC en el proceso de alfabetización de jóvenes y adultos en la EJA, con énfasis en el papel del profesor alfabetizador. Para llevar a cabo este estudio, se optó por una investigación bibliográfica. Este enfoque permite un análisis profundo de las contribuciones teóricas y prácticas existentes, además de una comprensión amplia del tema a partir de fuentes ya publicadas. Se concluye que, en la práctica del profesor alfabetizador, la rutina diaria de enseñanza no es simplemente la aplicación directa de teorías o nuevas propuestas pedagógicas.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Educación de Jóvenes y Adultos – EJA. Desafíos. Perspectivas

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios singulares, especialmente no que tange à integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de alfabetização. O papel do professor alfabetizador transcende a simples transmissão de conhecimento; ele deve agora mediar o acesso e o uso das TICs, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e tecnologicamente atualizado.

Este cenário exige uma reavaliação das metodologias tradicionais e uma adaptação às novas ferramentas digitais, as quais podem potencializar a aprendizagem, mas também apresentam dilemas como a desigualdade de acesso e a necessidade de formação contínua dos educadores.

Compreender como os professores podem efetivamente integrar as TICs na EJA é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente da idade, tenham acesso a uma educação de qualidade. Sendo assim, três perguntas norteiam este estudo: (i) como o uso das TICs pode influenciar o processo de alfabetização na EJA? (ii) quais são os principais desafios enfrentados pelos professores alfabetizadores ao incorporar as TICs na EJA? (iii) de que maneira a formação contínua dos professores pode contribuir para a efetiva utilização das TICs na alfabetização de jovens e adultos?

Objetivo Geral deste artigo é investigar o impacto do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de alfabetização de jovens e adultos na EJA, com ênfase no papel do professor alfabetizador.

Seguido de três objetivos específicos (i) analisar as metodologias de ensino adotadas pelos professores alfabetizadores na EJA que incorporam o uso das TICs. (ii) identificar os principais desafios e barreiras enfrentados pelos educadores ao utilizar as TICs na alfabetização de jovens e adultos e (iii) propor estratégias de formação continuada para os professores alfabetizadores, visando a melhoria da integração das TICs no processo educacional da EJA.

Para conduzir este estudo sobre a alfabetização de jovens e adultos na perspectiva freireana, com ênfase no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), optou-se por uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem permite uma análise profunda das contribuições teóricas e práticas existentes, bem como uma compreensão abrangente do tema em questão a partir de fontes já publicadas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em várias etapas, abrangendo a seleção, análise e interpretação de fontes relevantes. Esse método oferece uma base sólida para a construção de novos conhecimentos e a formulação de hipóteses fundamentadas.

O primeiro passo consistiu no levantamento das obras de referência relacionadas à alfabetização de jovens e adultos, a perspectiva freireana e o uso das TICs na educação. Serão consultadas bibliotecas físicas e digitais, bases de dados acadêmicas como Scielo, Google Scholar, ERIC, entre outras. A seleção de material incluiu livros, artigos científicos, teses, dissertações e documentos oficiais.

No entanto, os critérios para a seleção do material incluirão a relevância do tema, a atualidade das publicações (priorizando trabalhos dos últimos dez anos), e a credibilidade das fontes. Obras clássicas de Paulo Freire, independentemente da data de publicação, também serão incluídas pela sua relevância teórica fundamental.

Nesse sentido, foi realizada a leitura inicial das fontes selecionadas será exploratória, buscando identificar os principais temas, hipóteses, e resultados discutidos nos trabalhos. Em seguida foi feita uma análise temática que será utilizada para organizar e categorizar as informações coletadas. Serão identificados os principais temas e subtemas relacionados à alfabetização de jovens e adultos, à metodologia freireana, e ao uso das TICs na educação. A análise temática permitirá a identificação de padrões e lacunas na literatura existente.

Os dados foram sintetizados e interpretados à luz do referencial teórico de Paulo Freire e das teorias contemporâneas sobre o uso das TICs na educação. A interpretação buscou integrar as informações de diferentes fontes, destacando convergências e divergências, bem como as implicações para a prática educativa na EJA.

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA FREIREANA

O final do século XX e o início do século XXI são marcados por uma explosão científico-tecnológica que abre inúmeras possibilidades para a criação e desenvolvimento do conhecimento. Esse avanço impregna as sociedades, interconectando o mundo em uma complexa teia de inter-relações, onde as barreiras de comunicação são quebradas e as distâncias se tornam irrelevantes. Atualmente, nos vemos rodeados por diversas manifestações tecnológicas, como telefones celulares, notebooks, TVs de plasma, internet sem fio, e a realização de reuniões, pesquisas, conferências e compras à distância.

Nesse contexto, o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, à cidadania e, principalmente, à autonomia, que continua sendo um dos maiores desafios enfrentados pela escola em todos os níveis de ensino.

A EJA é destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais na idade adequada ou que as tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e adquirir os conhecimentos básicos necessários.

Conforme argumentado por Certeau (1994), a prática educativa resulta das interpretações, adaptações e (re) construções, ou das "fabricações" do que é estrategicamente pensado para ser realizado pelos educadores.

Educar, especialmente na EJA, vai além de reunir pessoas em uma sala de aula para transmitir conteúdos prontos. O papel do professor é compreender melhor o aluno e sua

realidade diária, acreditando nas possibilidades do ser humano e buscando seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, a história da EJA no Brasil demonstra variações significativas ao longo do tempo, estreitamente ligadas às transformações sociais, econômicas e políticas de cada período.

A história da EJA no Brasil está intimamente ligada a Paulo Freire. O Sistema Paulo Freire, desenvolvido na década de 1960, teve sua primeira aplicação na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Com o sucesso dessa experiência, o método passou a ser conhecido em todo o país, sendo praticado por diversos grupos de cultura popular.

A proposta educativa de Paulo Freire baseia-se na realidade do educando, levando em conta suas experiências, opiniões e história de vida. O educador deve organizar esses dados para que o conteúdo, a metodologia e o material utilizados sejam compatíveis e adequados às realidades dos alunos.

Freire propõe que educadores e educandos caminhem juntos, interagindo durante todo o processo de alfabetização. É crucial que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e saiba aplicar os conhecimentos em sua vida cotidiana. O método Paulo Freire visa a alfabetização para a libertação, rompendo com muitos aspectos dos métodos tradicionais, como o uso de palavras não significativas para os alunos e a concepção do aluno como uma tábula rasa.

Para Freire (1985), os adultos analfabetos são produtores de cultura e conhecimento, e o processo de alfabetização deve partir de suas experiências. Como ele afirma, "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" (1985, p.24). A formação do professor é fundamental para atuar na EJA, pois ele deve ter consciência de sua influência no desenvolvimento do educando e conhecer métodos específicos para trabalhar com essa clientela heterogênea e diversificada culturalmente.

O professor da EJA deve respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões de classe, raça, saber e linguagem dos alunos. Caso contrário, o ensino se limita a uma imposição de padrões prontos e acabados, focando apenas na leitura e escrita de forma mecânica. Educadores comprometidos com a EJA precisam buscar constantemente métodos e teorias que estimulem os alunos a não abandonarem a sala de aula, sendo mediadores e motivadores.

Esses educadores devem adaptar seus métodos à realidade dos alunos, inserindo suas experiências no currículo. A educação de jovens e adultos deve proporcionar oportunidades iguais para todos, reconhecendo que a experiência dos adultos com a língua escrita é mais ampla devido ao tempo de vivência e ao contato com a escrita em diversas situações cotidianas.

No entanto, adultos não alfabetizados enfrentam desafios diários ao utilizar a leitura, mesmo sem dominá-la, o que lhes proporciona uma maior compreensão das funções sociais da escrita, mas também gera resistência em escrever a partir de seus conhecimentos, diferentemente das crianças (Souza, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que, na prática do professor alfabetizador, o cotidiano docente não é meramente a aplicação direta de teorias ou novas propostas pedagógicas. Além disso, o uso dos recursos tecnológicos é fundamental no processo de ensino e aprendizagem em todas as modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, à cultura, ao lazer, à cidadania e, principalmente, à autonomia, que ainda é um dos maiores desafios enfrentados pela escola em todos os níveis de ensino. Apesar dos inúmeros benefícios que a tecnologia pode proporcionar, é essencial reconsiderar seu uso nas escolas, pois muitas vezes os objetivos estabelecidos pelas leis, documentos e decretos educacionais não são plenamente alcançados.

Para que a integração tecnológica seja eficaz, a escola deve ter um planejamento claro sobre as finalidades do uso dos recursos tecnológicos. Estes devem ser incorporados no Projeto Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica, assegurando que laboratórios de informática e outros recursos estejam disponíveis para alunos de todos os níveis e idades.

Somente assim será possível promover uma educação democrática e inclusiva, que respeite as realidades e necessidades dos educandos, alinhando-se com a perspectiva freireana de educação libertadora e contextualizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9.394/96. Brasília: 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm. Acesso em: 01 mar. 2022.
- BRASIL. Documento base nacional preparatório a VI CONFINTEA. Brasília. MEC, 2008.
- CERTEAU, M. de. A Invenção do Cotidiano. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo:Paz e terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da Educação. –Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 294 p.
- LEAL, T.F; ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G. (org.).Alfabetizar letrando na EJA: Fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.
- MARQUEZ, S. Currículo e metodologia da EJA: uma questão em reconstrução. São Leopoldo. 2010. Disponível em < <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/36507/000818141.pdf>> . Acesso em: 01 março. 2022.
- PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo. Editora Cortez, 2010.
- PAIVA, Jane; MACHADO, M, M; TIMOTHY, Ireland. (org.). Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea 1996-2004. Brasília. Virtual Books, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=657-vol1ejaelt-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de março. de 2022.
- SCHWARTZ, Suzana. Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1998.
- SOUZA, Maria Antônia. Educação de jovens e Adultos. Curitiba. Editora IBPEX, 2007.
- SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out. 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos. Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza? - São Paulo. Editora: Cortez, 2004. 255 p.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de adultos – V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/ V CONFINTEA. 1997.

CONCEPÇÃO FREIREANA DE ALFABETIZAÇÃO FRENTE AO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TIC's NO PROCESSO EDUCACIONAL

FREIRE'S CONCEPTION OF LITERACY FRONT AND THE USE OF INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES - ICT'S IN THE EDUCATIONAL PROCESS
LA CONCEPCIÓN FREIRE DEL FRENTE DE ALFABETIZACIÓN Y EL USO DE LAS
TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN - TIC EN EL
PROCESO EDUCATIVO

Télia Ribeiro Machado Santos
teliamachado@hotmail.com.br

SANTOS, Télia Ribeiro Machado. **Concepção freireana de alfabetização frente ao uso das tecnologias da informação e comunicação- tic's no processo educacional.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 182 – 188, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

A aplicação da concepção freireana de alfabetização em conjunto com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educacional. A abordagem freireana, que enfatiza o diálogo, a conscientização e a participação ativa dos alunos, oferece uma base sólida para explorar como as TICs podem enriquecer e inovar as práticas pedagógicas. O objetivo Geral deste estudo é investigar a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de alfabetização baseado na concepção freireana, avaliando seus impactos e possibilidades para uma educação crítica e transformadora. A pesquisa se baseia em técnicas de análise bibliográfica e documental e adota uma metodologia qualitativa para interpretar as interações e comportamentos no contexto educacional. As TICs têm o potencial de transformar o processo educacional ao oferecer recursos variados e interativos que podem dinamizar e diversificar as metodologias de ensino. Contudo, a integração dessas tecnologias deve ser feita de maneira a promover o diálogo e a reflexão crítica, evitando a simples substituição dos métodos tradicionais e garantindo a inclusão digital para evitar novas formas de exclusão social. Sendo assim, a integração das TICs no contexto freireano deve ser abordada com cuidado para que essas tecnologias complementem e enriqueçam os objetivos da alfabetização crítica e emancipatória, promovendo uma educação mais justa e humana.

Palavras chave: Tecnologias da Informação. Educação Libertadora. Interatividade. Práticas Pedagógicas.

SUMMARY

The application of Paulo Freire's conception of literacy in conjunction with the use of Information and Communication Technologies (ICTs) in the educational process. Freirean approach, which emphasizes dialogue, awareness, and active participation of students, provides a solid foundation to explore how ICTs can enrich and innovate pedagogical practices. The general aim of this study is to investigate the integration of Information and Communication Technologies in the literacy process based on the Freirean conception, assessing its impacts and possibilities for a critical and transformative education. The research relies on bibliographic and documentary analysis techniques and adopts a qualitative methodology to interpret interactions and behaviors in the educational context. ICTs have the potential to transform the educational process by offering varied and interactive resources that can energize and diversify teaching methodologies. However, the integration of these technologies should be conducted in a manner that promotes dialogue and critical reflection, avoiding the mere substitution of traditional methods and ensuring digital inclusion to prevent new forms of social exclusion. Therefore, the integration of ICTs in the Freirean context should be approached with care so that these technologies complement and enrich the objectives of critical and emancipatory literacy, fostering a more just and humane education.

Keywords: Information Technologies. Liberatory Education. Interactivity. Pedagogical Practices.

RESUMEN

La aplicación de la concepción freireana de alfabetización en conjunto con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso educativo. La propuesta freireana, que enfatiza el diálogo, la concientización y la participación activa de los estudiantes, ofrece una base sólida para explorar cómo las TIC pueden enriquecer e innovar las prácticas pedagógicas. El objetivo general de este estudio es investigar la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de alfabetización basado en la concepción freireana, evaluando sus impactos y posibilidades para una educación crítica y transformadora. La investigación se basa en técnicas de análisis bibliográfico y documental y adopta una metodología cualitativa para interpretar las interacciones y comportamientos en el contexto educativo. Las TIC tienen el potencial de transformar el proceso educativo al ofrecer recursos variados e interactivos que pueden dinamizar y diversificar las metodologías de enseñanza. Sin embargo, la integración de estas tecnologías debe realizarse de manera que promueva el diálogo y la reflexión crítica, evitando la simple sustitución de los métodos tradicionales y garantizando la inclusión digital para evitar nuevas formas de exclusión social. Por lo tanto, la integración de las TIC en el contexto freireano debe ser abordada con cuidado para que estas tecnologías complementen y enriquezcan los objetivos de la alfabetización crítica y emancipadora, promoviendo una educación más justas y humana.

Palabras clave: Tecnologías de la Información. Educación liberadora. Interactividad. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A concepção freireana de alfabetização tem sido uma referência significativa na educação, valorizando o diálogo, a conscientização e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizado. No entanto, com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), surgem novos desafios e oportunidades para a aplicação dos princípios freireanos na educação contemporânea.

Nesse sentido, Freire chama o professor para acreditar em seu potencial e conseguir fazer o aluno acreditar nesse potencial, que não é exclusivo do professor/ou do aluno, é humano, é universal é de gente, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (Matias, 2016, p.01 apud Freire, 2011 p.24)

Para aprofundamento deste estudo pergunta-se, como as tecnologias podem ser integradas de maneira eficaz nas práticas pedagógicas inspiradas por Paulo Freire? De que forma elas podem potencializar a alfabetização crítica e transformadora proposta por Freire? Quais são as implicações do uso das TIC's para a formação do educador freireano? Como as TIC's podem ser integradas de maneira eficaz nas práticas pedagógicas freireanas? De que forma as TIC's podem potencializar a alfabetização crítica e transformadora proposta por Paulo Freire?Quais são as implicações do uso das TIC's para a formação do educador freireano?

O objetivo Geral deste estudo é investigar a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de alfabetização baseado na concepção freireana, avaliando seus impactos e possibilidades para uma educação crítica e transformadora. Por sua vez, três objetivos específicos versam este estudo: (i) analisar como as TIC's podem ser utilizadas para promover o diálogo e a participação ativa dos alunos no processo de alfabetização freireana. (ii) identificar práticas pedagógicas que integrem as TIC's e que sejam alinhadas aos princípios da educação crítica de Paulo Freire. (iii) avaliar as competências necessárias para a formação de educadores que utilizem as TIC's de acordo com a concepção freireana de alfabetização.

Assim, justifica-se que a concepção freireana de alfabetização, centrada no diálogo, na crítica e na conscientização do indivíduo em relação ao seu contexto social, ganha novos contornos quando integrada ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no

processo educacional. A educação, para Paulo Freire, deve ser um ato de liberdade e não de dominação, e as TIC's podem potencializar essa abordagem, permitindo o acesso a uma diversidade de saberes e a construção colaborativa do conhecimento.

A utilização dessas tecnologias não apenas amplia o alcance das práticas educativas, mas também promove a inclusão e a participação ativa dos educandos, favorecendo um espaço onde todos possam expressar suas ideias, questões e sentimentos. Nesse sentido, a adoção consciente e crítica das TIC's na alfabetização freireana não apenas acompanha as transformações da sociedade contemporânea, mas também enriquece o processo de formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social.

A metodologia usada para o presente artigo emprega técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando recursos como sites, conceitos, métodos, livros e trabalhos científicos. Foi adotada a metodologia qualitativa, que, segundo Soares (2019, p. 169), “[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências no mundo social e a como elas compreendem esse mundo. Busca, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.)”.

REVISÃO DA LITERATURA

INTEGRANDO SABERES: “A INFLUÊNCIA DAS TICs NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE”

A escola adota uma abordagem que valoriza a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem, promovendo a autonomia e a construção do conhecimento de forma colaborativa. A educação é, sem dúvida, um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de sociedades mais justas e progressistas.

Ao proporcionar conhecimento técnico e desenvolver habilidades críticas e sociais, a educação não apenas capacita indivíduos, mas também fomenta uma consciência cívica e um senso de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, a ciência se volta ao desenvolvimento de tecnologias para a manutenção dos processos produtivos.

Coggiola (2005, p. 07) aponta que:

[...] a ciência é cada vez mais uma empresa política e econômica. Atualmente, a ciência é valorizada simplesmente como um componente da tecnologia, e esta não como meio para fazer ciência. A tecnologia se transforma no propósito da ciência, estabelece seus objetivos e orienta sua atividade, não mais concebida como dotada de seus próprios fins ou objetivos intrínsecos, porque carente de uma concepção hierárquica de conhecimento: a ciência é incapaz de criar seus próprios fins, a tecnologia se converte no instrumento e objetivo indispensável da atividade científica.

É imperativo que as instituições de ensino se adaptem às rápidas mudanças do mercado de trabalho e da sociedade. Isso implica uma transformação nos métodos de ensino, priorizando abordagens que estimulem o pensamento crítico, a criatividade e a resolução de problemas.

Tais habilidades são essenciais para preparar os alunos para os desafios do futuro, que exigem não apenas conhecimentos técnicos, mas também a capacidade de inovar e se adaptar a novas situações que a ciência traz junto a evolução tecnológica.

[...] ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo, de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses humanos. (KOPNIN, 1987, p. 19)

Além disso, a educação deve ser um direito acessível a todos. A equidade na educação é essencial para a construção de uma sociedade mais equilibrada, onde cada indivíduo, independentemente de sua classe social, gênero ou origem étnica, tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente.

Investimentos em infraestrutura escolar e políticas públicas que promovam a inclusão são passos fundamentais para garantir um ensino de qualidade através do conhecimento científico tecnológico.

[...] desenvolver, ao máximo, o conhecimento científico e tecnológico em todos os campos e dimensões; apropriar-se da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social;) Desenvolver, ao máximo, a sensibilidade ética e estética buscando delinear os meios e os fins da educação com sensibilidade profunda à condição humana, e desenvolver, ao máximo, sua racionalidade filosófica numa dupla direção: numa frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência, e noutra, afastar o ofuscamento ideológico dos vários discursos; construir uma contra-ideologia como ideologia universalizante que apresente os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens (LIMA E NEVES, 2006 p. 307).

Por fim, a educação deve ser reconhecida como um processo contínuo, que vai além do ambiente escolar. O aprendizado ocorre em diversos contextos sociais e familiares, e a promoção de uma educação ao longo da vida é crucial para desenvolver a curiosidade e a adaptabilidade.

Portanto, a colaboração entre diferentes setores – educação formal, organizações não governamentais, e a família – é vital para fomentar uma cultura de aprendizado que beneficia não apenas o indivíduo, mas toda a sociedade. Essa cooperação é não apenas desejável, mas absolutamente necessária para o desenvolvimento social e econômico do país.

O USO DAS TICS E A FUNÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios específicos que demandam abordagens pedagógicas diferenciadas e adaptadas às necessidades dos alunos. Nesse contexto, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode se tornar uma ferramenta valiosa para o processo de alfabetização.

As TICs oferecem recursos variados e interativos que podem tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, facilitando a compreensão e o envolvimento dos estudantes. Ao utilizar dispositivos digitais, softwares educativos e plataformas online, os professores podem diversificar suas metodologias, atendendo às diferentes formas de aprendizado e ritmos dos alunos da EJA numa linguagem aberta.

Segundo Piaget (2003, p. 24), a linguagem exerce um impacto significativo no desenvolvimento das condutas humanas, tanto do ponto de vista emocional quanto intelectual.

Com o surgimento da linguagem, a criança passa por profundas transformações em suas interações com o mundo

Entretanto, a integração das TICs na EJA não depende apenas da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também da formação e atitude dos professores alfabetizadores. Esses educadores precisam estar preparados para incorporar essas tecnologias de maneira crítica e reflexiva, utilizando-as como meio para promover a autonomia e o protagonismo dos alunos.

É fundamental que os professores conheçam as potencialidades e limitações das TICs, sabendo como integrá-las de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem sem perder de vista os princípios da educação emancipatória e crítica, conforme proposto por Paulo Freire.

Ressignificando que a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no contexto da política educacional brasileira tem história recente, pois ficou secundarizada na Agenda nacional por décadas e foi marcada por ações e programas assistencialistas e compensatórios (Silva e Novais 2024, p.02 apud Di Pierro, Joia e Masagão, 2001).

No entanto, para adotar uma abordagem pedagógica centrada no aluno, e valorizar o conhecimento prévio dos estudantes, necessita-se investir na formação dos professores e promover a integração com a comunidade, a escola se torna um verdadeiro agente de mudança e progresso em sua região (Freire 2021).

As novas tecnologias são uma das estratégias apresentadas neste documento é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação para a Educação de Jovens e Adultos. Com relação a isso o documento relata:

[...] as TICs se espalham na prática social de forma irrecorrível, mudando a vida, as relações e as lógicas de apropriação do tempo e espaço, agora submetidos a novos ordenamentos e apreensões. Convive-se com antigas tecnologias, mas não se abre mão das novas em todos os campos da vida social e cuida-se de evitar que novas exclusões sejam processadas. (BRASIL, 2008, p. 18).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na vida social contemporânea, transforma profundamente a maneira como as pessoas se relacionam e interagem com o tempo e o espaço. Ou seja, as TICs reconfiguram as dinâmicas sociais, introduzindo novos paradigmas e exigindo adaptações constantes. Embora as tecnologias tradicionais ainda estejam presentes, as novas ferramentas digitais que são amplamente adotadas em diversas esferas, desde a educação até o trabalho e o lazer.

Nesse sentido, durante o processo de aprendizagem, através das TICs "[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender" (FREIRE, 2021, p. 24) assim, deve-se considerar que a escola, é uma interação constante entre professores e alunos, onde ambos são agentes ativos no processo educativo. A valorização das experiências de vida dos alunos e a contextualização dos conteúdos são elementos centrais para tornar a aprendizagem mais significativa e relevante.

Esse cenário impõe um desafio crucial: garantir que o acesso às TICs seja inclusivo, evitando que surjam novas formas de exclusão social. A inclusão digital se torna, portanto, uma prioridade para assegurar que todos possam se beneficiar das oportunidades proporcionadas pelas tecnologias emergentes, promovendo uma sociedade mais equitativa e democrática.

Assim, o uso das TICs deve ser acompanhado de políticas e práticas que combatam a exclusão e promovam a inclusão de todos os indivíduos através das práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas para os sujeitos da EJA estão presentes de forma sub-reptícia nas metas apresentadas pelo PNE 2014-2024. A reflexão crítica se torna algo primordial na aplicação da prática pedagógica, pois é por meio da relação “Teoria/Prática que a qual a teoria acaba por virar ou não o blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2021, p. 24).

Na contemporaneidade, é imprescindível considerar o ambiente virtual multimídia e o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recursos pedagógicos essenciais para a atuação do professor. Segundo a Unesco (1997, p. 26), "O desenvolvimento de novas tecnologias, nas áreas da informação e comunicação, traz consigo novos riscos de exclusão social para grupos de indivíduos e de empresas que se mostram incapazes de se adaptar a essa realidade.

Uma das funções da educação de adultos, no futuro, deve ser o de limitar esses riscos de exclusão, de modo que a dimensão humana das sociedades da informação se torne preponderante."

Já de acordo com Freire (1996, p.19), "uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é criar condições para que os educandos, através de suas interações, vivenciem a experiência de se reconhecerem como seres sociais e históricos, pensantes, transformadores e criativos."

A citação de Freire ressalta a importância de uma prática educativa que vai além da simples transmissão de conhecimentos, buscando fomentar a consciência crítica e a transformação social.

Ao criar um ambiente onde os educandos se reconheçam como agentes históricos e criativos, a educação se torna um poderoso instrumento de emancipação e mudança. Este enfoque não só promove o desenvolvimento intelectual, mas também a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de atuar de maneira significativa na sociedade.

Portanto, a prática educativo-crítica freireana é essencial para construir um mundo mais justo e humano, onde cada indivíduo possa realizar seu potencial pleno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da concepção freireana de alfabetização em relação ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) destaca a potencialidade para inovar e enriquecer o processo educacional. A abordagem de Paulo Freire, que valoriza a participação ativa e a conscientização dos alunos, encontra na tecnologia uma aliada poderosa, capaz de transformar o acesso e a interação com o conhecimento.

Contudo, a inserção das TICs na pedagogia freireana apresenta desafios. É crucial que essas tecnologias sejam utilizadas para fomentar o diálogo, a reflexão crítica e a participação dos estudantes, em vez de apenas substituir os métodos tradicionais. O uso das TICs deve ser compatível com os princípios da educação libertadora, garantindo acesso equitativo e evitando a exclusão digital.

O papel do professor é central nessa integração. É necessário que o educador utilize as TICs de maneira crítica e criativa, garantindo que essas ferramentas contribuam para a formação

de cidadãos conscientes e engajados. Para isso, é essencial, uma formação contínua e um compromisso com a inovação pedagógica, em consonância com os princípios freireanos de respeito e transformação social.

Em conclusão, a aplicação das TICs na educação deve ser realizada com atenção, visando que essas ferramentas complementam e enriqueçam os objetivos da alfabetização crítica e emancipatória de Freire. O êxito dessa integração dependerá da habilidade dos educadores em empregar as tecnologias de forma a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e promover uma educação inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5.692/71. Brasília: 1969.
- COGGIOLA, Osvaldo. Disponível em: Microsoft Word - OC PBF.doc (researchgate.net). Acesso em 22/06/24.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20.ed. São Paulo: Paz e terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2014
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23°. ed. São Paulo: Cortez, 1989
- FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: uma Nova Visão do Processo. Estudos Universitários, Recife, p. 5-22, junho 1963.
- FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo. Editora Cortez, 2011.
- GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin. Educação tecnológica: desafios e perspectivas. – 3. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009. 293p.
- KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. A Dialética como lógica e teoria do conhecimento. – Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1978.
- LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. – Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- MATIAS, Carlos dos Passos Paulo. PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. - Criar Educação, Criciúma, v. 6, nº1, julho/novembro 2016. –PPGE –UNESC. Disponível em: <https://www.periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2997/2774>. Acesso em: 22/07/24.
- SILVA, Vera Lúcia Ferreira da; NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. Políticas para a EJA nas Agendas nacional e internacional: interseções entre o PNE (2014/2024) e Agenda 2030. In: Revista Cocar, v. 18, n. 36, p. 1-20, 2023. Disponível em: [URL]. Acesso em: 01/05/2014.
- SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. Revista Ciranda, Montes Claros, v. 1, n. 3, pp. 168-180, jan./dez. 2019. Disponível em: www.periodicos.unimontes.br/ciranda. Acesso em: 30/04/2024.
- UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

A CONTRIBUIÇÃO DO MÉTODO DOS TEMAS GERADORES E A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA REALIDADE CONCRETA E UMA POSSIBILIDADE REAL NO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA

THE CONTRIBUTION OF THE GENERATOR THEMES METHOD AND THE LITERACY OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS: A CONCRETE REALITY AND A REAL POSSIBILITY ON THE FLOOR OF PUBLIC SCHOOLS

LA CONTRIBUCIÓN DEL MÉTODO DE LOS TEMAS GENERADORES Y LA ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: UNA REALIDAD CONCRETA Y UNA POSIBILIDAD REAL EN EL SUELO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Télia Ribeiro Machado Santos
teliamachado@hotmail.com.br

SANTOS, Télia Ribeiro Machado. **A contribuição do método dos temas geradores e a alfabetização de jovens e adultos: uma realidade concreta e uma possibilidade real no chão da escola pública.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 189–197, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

As vivências dos educandos no processo de alfabetização, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e relevante. A seleção criteriosa de palavras e a criação de situações representativas da vida dos educandos são passos fundamentais para a implementação desta metodologia. A escolha de palavras que fazem parte do cotidiano dos alfabetizandos facilita a associação dos novos conhecimentos com suas experiências prévias, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajada. O objetivo geral deste artigo é analisar a relevância da metodologia freireana na alfabetização de jovens e adultos, com ênfase na importância de um processo educativo que valorize as experiências de vida e promova a conscientização crítica dos educandos, visando sua transformação social e política. Assim, justifica-se que a concepção freireana de alfabetização de jovens e adultos destaca-se por sua abordagem inovadora e humanista, que valoriza as experiências dos educandos e promove um processo educativo dialógico e crítico. A metodologia deste artigo, utiliza-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se de instrumentos como sites, conceitos, métodos, livros e trabalhos científicos. De acordo com o que foi abordado sobre o método freiriano, percebe-se que cabe ao professor que compreendendo as dificuldades e as habilidades de seus alunos, deve exercer sua autonomia e adaptar o currículo a essas necessidades e, neste caso, as necessidades dos alunos são a leitura de textos e a compreensão dos mesmos, antes sequer de entender a diferença entre os gêneros literários. Assim sendo, conclui-se um texto que parte apenas do currículo para o educando, de maneira incisiva, não fará grande diferença para sua visão de mundo, ainda mais se a leitura consistir em apenas replicar aquilo que é dito pelo professor, posteriormente esse educando não será capaz de ler e compreender o mesmo texto em outra situação, poderá ocorrer também a simples memorização, porém não haverá relação significativa com sua realidade.

Palavras – Chave: Método Paulo Freire. Alfabetização de Jovens e Adultos.

SUMMARY

The experiences of learners in the process of literacy can create a more meaningful and relevant learning environment. The careful selection of words and the creation of situations representative of the learners' lives are fundamental steps for the implementation of this methodology. Choosing words that are part of the daily life of the literate individuals facilitates the association of new knowledge with their prior experiences, promoting a more effective and engaged learning process. The general objective of this article is to analyze the relevance of the Freirean methodology in the literacy of young people and adults, emphasizing the importance of an educational process that values life experiences and promotes the critical awareness of learners, aiming for their social and political transformation. Thus, it is justified that the Freirean conception of literacy for young people and adults stands out for its innovative and humanist approach, which values the experiences of learners and promotes a dialogical and critical educational process. The methodology of this article utilizes bibliographic and documentary research techniques, relying on instruments such as websites, concepts, methods, books, and scientific papers. According to what has been discussed about the Freirean method, it is observed that it is up to the teacher to understand the difficulties and abilities of their students, exercising their autonomy to adapt the curriculum to these

needs. In this case, the needs of the students are reading texts and comprehending them before even understanding the difference between literary genres. Therefore, it is concluded that a curriculum that is solely directed at the learner, in an incisive manner, will not make a significant difference to their worldview, especially if reading consists only of replicating what the teacher says. Subsequently, this learner will not be capable of reading and understanding the same text in another situation; simple memorization may occur, but there will be no significant relationship with their reality.

Keywords: Paulo Freire Method. Literacy. Young people and adults.

RESUMEN

Las experiencias de los educandos en el proceso de alfabetización pueden crear un entorno de aprendizaje más significativo y relevante. La selección cuidadosa de palabras y la creación de situaciones representativas de la vida de los educandos son pasos fundamentales para la implementación de esta metodología. La elección de palabras que forman parte de la vida cotidiana de los alfabetizandos facilita la asociación de nuevos conocimientos con sus experiencias previas, promoviendo un aprendizaje más efectivo y comprometido. El objetivo general de este artículo es analizar la relevancia de la metodología freireana en la alfabetización de jóvenes y adultos, con énfasis en la importancia de un proceso educativo que valore las experiencias de vida y promueva la conciencia crítica de los educandos, con el objetivo de su transformación social y política. Así, se justifica que la concepción freireana de alfabetización de jóvenes y adultos destaca por su enfoque innovador y humanista, que valora las experiencias de los educandos y promueve un proceso educativo dialógico y crítico. La metodología de este artículo utiliza técnicas de investigación bibliográfica y documental, apoyándose en instrumentos como sitios web, conceptos, métodos, libros y trabajos científicos. De acuerdo con lo que se ha abordado sobre el método freiriano, se observa que le corresponde al profesor, al entender las dificultades y habilidades de sus alumnos, ejercer su autonomía y adaptar el currículo a estas necesidades. En este caso, las necesidades de los alumnos son la lectura de textos y su comprensión, incluso antes de entender la diferencia entre géneros literarios. Por lo tanto, se concluye que un currículo que parte únicamente del educando, de manera incisiva, no hará una gran diferencia en su visión del mundo, aún más si la lectura consiste solo en replicar lo que dice el profesor. Posteriormente, este educando no será capaz de leer y comprender el mismo texto en otra situación; podrá ocurrir también la simple memorización, pero no habrá una relación significativa con su realidad.

Palabras clave: Método Paulo Freire. Literatura. Jóvenes y adultos.

INTRODUÇÃO

Ao integrar as vivências dos educandos no processo de alfabetização, é possível criar um ambiente de aprendizagem mais significativo e relevante. Freire (2011) critica a abordagem tradicional de educação, onde o educador transfere conhecimentos de forma unilateral, sem considerar o contexto e as experiências dos educandos. Em contrapartida, a metodologia freireana propõe um diálogo constante entre educador e educando, onde ambos são co-criadores do conhecimento.

Sendo assim, três questões norteiam este artigo (i) como a integração das vivências pessoais dos educandos influencia a eficácia do processo de alfabetização na metodologia freireana? (ii) quais são os principais desafios enfrentados pelos educadores ao implementar a abordagem dialógica proposta por Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos? (iii) de que maneira a alfabetização crítica, segundo a concepção freireana, pode contribuir para a transformação social e política dos educandos?

A seleção criteriosa de palavras e a criação de situações representativas da vida dos educandos são passos fundamentais para a implementação desta metodologia. A escolha de palavras que fazem parte do cotidiano dos alfabetizandos facilita a associação dos novos conhecimentos com suas experiências prévias, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e engajada. Freire (1994) destaca a importância de produzir fichas de leitura e esquemas que fomentem debates e reflexões entre os participantes, enriquecendo o processo de alfabetização.

O objetivo geral deste artigo é analisar a relevância da metodologia freireana na alfabetização de jovens e adultos, com ênfase na importância de um processo educativo que valorize as experiências de vida e promova a conscientização crítica dos educandos, visando sua transformação social e política.

Seguido de três objetivos específicos: (i) investigar como a integração das vivências pessoais dos educandos pode ser incorporada de maneira eficaz no processo de alfabetização; (ii) avaliar os desafios e as estratégias utilizadas pelos educadores ao aplicar a abordagem dialógica de Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos e (iii) examinar os impactos da alfabetização crítica na transformação social e política dos educandos, conforme a concepção freireana.

É importante salientar que a alfabetização crítica busca desenvolver uma consciência política e social dos educandos. Ao entenderem a realidade em que vivem e ao questionarem as estruturas sociais, os alfabetizandos se tornam agentes de mudança em suas comunidades. Esta politização crítica é um dos objetivos centrais da metodologia freireana, que vê a educação como um instrumento de transformação social.

Assim, justifica-se que a concepção freireana de alfabetização de jovens e adultos destaca-se por sua abordagem inovadora e humanista, que valoriza as experiências dos educandos e promove um processo educativo dialógico e crítico. Através da seleção de palavras cotidianas, da criação de situações representativas e do uso de materiais que incentivem o debate, a metodologia freireana visa transformar a realidade dos alfabetizandos, capacitando-os a serem protagonistas em suas próprias vidas e em suas comunidades.

A metodologia deste artigo utiliza-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se de instrumentos como sites, conceitos, métodos, livros e trabalhos científicos. Foi utilizada a metodologia qualitativa, que para Soares (2019, p. 169), “[...] está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.)”.

A implementação eficaz desta metodologia exige um compromisso contínuo dos educadores em buscar formas de integrar as vivências dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo uma educação mais inclusiva e transformadora. Ao seguir as diretrizes propostas por Paulo Freire, os alfabetizadores podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Sabe-se que avaliar essa temática da alfabetização do jovem e do adulto no país em um momento de tamanha importância como o do surgimento da concepção freireana, auxilia a entender o motivo da crítica do seu autor sob a forma como a educação era entendida. "Paulo Freire pensou em um método de educação construído em cima da ideia de diálogo entre educador e educando" (BRANDÃO, 1994, p. 21).

REVISÃO DA LITERATURA

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA REALIDADE POSSÍVEL COM O MÉTODO FREIANO

Dentro dessa perspectiva, a melhor maneira de compreender esse processo é considerar que o educando não é um ser que não tenha suas vivências que lhes são tão caras, trata-se justamente aliar essas vivências ao processo de alfabetização e pós alfabetização.

Segundo Freire (2011) em uma educação onde os alfabetizandos são submetidos a apenas transfusões de saberes do educador é torná-los alienados e assim dificilmente contribuirá para a melhora da sociedade e da realidade em que vive.

O Marco importante da alfabetização de Paulo Freire e sua concepção é a politização crítica por parte do educando, ou seja, a educação em que sua concepção se propõe a fornecer é uma educação baseada na vida cotidiana dos educandos. Conforme explicado acima o alfabetizando adulto não pode, nem deve ser alienado pelo seu alfabetizador, busca-se com isso a transformação da realidade do educando e não a manutenção do mesmo neste lugar de subserviente da sociedade em que se encontra.

Para que a concepção freireana seja eficaz em sua proposta e possa proporcionar ao alfabetizando todas essas novas formas de ver a vida e o próprio processo de alfabetização Freire (1994) destaca as etapas a serem seguidas pelos alfabetizadores da concepção: A busca por palavras mais corriqueiras da vida dos educandos; a seleção criteriosa destas palavras; produção de situações que podem representar a vida do grupo a ser alfabetizado; produção de fichas esquematizadas para ajudar no debate entre educandos e coordenadores; construção de fichas de leitura com a divisão de palavras a partir das palavras geradoras previamente pesquisadas e selecionadas.

É importante destacar que a busca por palavras corriqueiras é o primeiro passo do método freireano. Cabe destacar que esse método se dá a partir de conversas informais com os grupos para levantar as palavras mais importantes para a comunidade. Este levantamento é feito através de encontros informais entre os educadores e os analfabetos em que se fixam os vocábulos mais carregados de certa emoção. Vocábulos ligados à experiência existencial do grupo, de que a profissional é parte.

Esta fase é de resultados muito ricos para a equipe de educadores, pela exuberância não muito rara da linguagem do povo (FREIRE, 1963, 1.1). Deste modo entende-se que esse levantamento não deve ser uma pesquisa de cunho altamente científico, ao ponto de constranger o pesquisado, ao contrário deve ser uma conversa entre amigos a fim de que este possa se sentir seguro em falar da sua própria maneira cotidiana.

A partir desta busca de palavras o segundo passo e mais criterioso é a forma como serão selecionadas essas palavras, a partir de que ponto de vista tudo é escolhido. Segundo Freire (1963, 1.15) “Seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: a. o da riqueza fonêmica; b. o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional”. Nesse ponto da pesquisa, deve se considerar as palavras mais utilizadas e as quais são cheias de significados para os educandos, quanto a sua diversidade fonética, pois assim com poucas palavras este educando pode aprender de forma mais rápidas todas as regras da língua.

Para que a alfabetização do grupo seja efetiva, Freire indica que os colaboradores e coordenadores do grupo em terceiro lugar simulem situações cotidianas da vida da comunidade a ser alfabetizada, procurem fazer com que suas vidas sejam retratadas a fim de não apenas produzir conhecimento sobre as palavras e leituras, mas também conhecimento crítico da realidade de cada um.

Estas situações irão funcionar como elementos desafiadores do grupo. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as de culturas, levando o grupo a se conscientizar para que depois e concomitantemente à conscientização alfabetize. Estas situações locais abrem perspectivas, porém, para análises de problemas regionais e nacionais.

Nelas vão se colocando então os vocábulos geradores escolhidos, na gradação de suas dificuldades fonêmicas (IBID, 1963, l.1). O nível de dificuldade das palavras deve ser de acordo com a compreensão do grupo para que possam todos estarem sempre no mesmo patamar de compreensão crítica, mas também de alfabetização.

Para que não se percam no meio do debate sobre o cotidiano do grupo Freire sugere um quarto passo, a criação de um roteiro para que não haja a fuga do tema assim Freire (1963, p.15) destaca que a “Criação de fichas-roteiro, que auxiliam os coordenadores de debate no seu trabalho”. Freire também reforça que devem ser confeccionados materiais como slides e/ou cartazes.

Confeccionado este material em slides ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores -treinadas inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

Projetada a situação com a primeira palavra geradora – representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto – inicia-se o debate em torno de suas implicações (IBID, 1963, l.1).

Depois dessas etapas inicia-se o trabalho de fato, ou seja, é hora de colocar em prática cada situação criada para que grupo compreenda e assimile, serão feitos todos debates em torno das situações criadas, para enfim poder partir para a alfabetização propriamente dita.

O Autor deixa claro que essas etapas não devem ser deixadas de lado, pois elas são o Norte para que a concepção funcione corretamente. É importante destacar que a concepção freireana não é algo que seja fixo em si mesmo, segundo Brandão (1994, p. 68), "nada precisa ser rígido no método. Ele não se impõe sobre a realidade sobre cada caso”.

O autor deixa claro nesse contexto que não se amarra o educador a só uma maneira de fazer, mas dá a liberdade para que se faça conforme cada realidade. Para que se inicie o prazo do trabalho de alfabetização é necessário um quinto passo, ou seja, o coordenador do grupo a ser alfabetizado mostra a primeira palavra geradora daí então se parte para os debates do que aquela palavra significa começa a ser a partir para a crítica sobre o tema a se falar.

Projetada a situação com a primeira palavra geradora – representação gráfica de expressão verbal da percepção do objeto – inicia-se o debate em torno de suas implicações. Somente quando o grupo esgotou com o coordenador a análise da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Visualizada a palavra relacionada com o objeto também representado na ficha, parte o educando noutro slide para a leitura da palavra já sem o objeto representado.

Logo após noutro slide, a palavra surge separadamente em seus fonemas que o analfabeto identifica como pedaços. Reconhecidos os pedaços, na etapa da análise, passa-se

para a visualização das famílias fonêmicas que compõem a palavra em estudo. (IBID, 1963, l.1).

A partir de todas essas etapas chega-se na parte em que o educando começa a ter noção de leitura e escrita, o educando começa a perceber as famílias fonéticas e começa a compreender a relação entre os pedaços das palavras e a formação de novas.

PALAVRAS GERADORAS NA ALFABETIZAÇÃO

Paulo Freire (1921) destaca em seu livro conscientização que a parte em que o educando visualizar a palavra geradora e problematizadora são “os atos concretos alfabetização” pois a partir desta etapa os debates em torno dela e de seu significado para o grupo e sociedade são significativas para a “percepção do objeto” criando assim uma intimidade para futura alfabetização.

Segundo Freire (1979, p.44) “Quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere -representado na situação - mostra que o aluno por meio de outro dispositivo a palavra sozinha sem o objeto correspondente”. Deste modo o aluno pode compreender aquilo que está escrito e sem ter que “decorar”, e pode assimilar de maneira mais facilitadora para sua aprendizagem.

Conforme dito acima, quando os educandos começam a observar os desenhos nos slides e relacionam com suas próprias vivências, vão podendo ter a noção crítica da sua realidade, e assimilando de forma natural os novos conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nos ciclos de cultura. Brandão (1994), esse é um diálogo que pode levar mais de uma reunião.

Para Saul e Silva (2011, p. 4)

[...] o diálogo implica uma troca de saberes, mas não se esgota nela. É condição para a construção de conhecimento, porque na situação dialógica a comunicação entre os sujeitos que estão dialogando problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido.

Assim o diálogo na hora dos trabalhos iniciais proporciona meios de os educadores e educandos se relacionarem com o seu objeto de estudo que são as gravuras nos slides, para poder seguir com os novos conhecimentos que são as palavras geradoras.

Brandão (1994) destaca que após esgotarem os esforços em cima os desenhos mostrados e de todos os debates serem encerrados, o animador pode começar a mostrar sua palavra geradora, na ficha de leitura por exemplo, um nome simples como Benedito, ou outro que nome até mesmo de alguém que faça parte do grupo, assim fará mais sentido, pode-se confeccionar um cartaz ou slide com o nome e a imagem da pessoa e vai iniciando mostrando o cartaz com a imagem, e passando os dedos por cima das letras lendo sem separar as sílabas e pedindo para que as pessoas repitam. “Não se trata de memorizar, de decorar o nome. O que vale é ver o nome da palavra que se diz alto e repete (Brandão, 1994, p. 56)”. Podendo depois substituir a figura pelo nome logo em seguida.

Importante dizer que, para alfabetizar pessoas utilizando a concepção freireana de alfabetização, as leituras não devem ser feitas apenas pelo professor enquanto que os educandos apenas repetem a leitura de maneira mecânica. O professor deve ajudar os educandos a

entenderem a palavra e o seu significado, mas deve também incentivá-los a fazer a leitura em voz alta para todos e de forma particular para aqueles mais tímidos, menos confiantes, porém é imprescindível que esses façam essa leitura.

Nesse sentido, Alvarenga (2014) afirma que nesta etapa da alfabetização não se pode deixar de lado o que o educando já traz consigo para escola, pois esta trará oportunas fontes de aprendizagem para o aluno e seu convívio. Nessa perspectiva, é necessário construir novas possibilidades de leitura na EJA, para que se alcance uma educação libertária proposta por Freire. (Santos e Dantas, 2016, p. 1). Assim neste caso uma leitura que não se possibilite aquisição do código escrito como a compreensão total do texto pode não gerar no educando a compreensão da “leitura de mundo” que tanto Paulo Freire falava, é preciso que o educando consiga fazer de sua leitura um link com a realidade por ele vivida, e assim possa entender a realidade ao seu redor bem como modificá-la caso ache necessário de acordo com a criticidade adquirida durante o processo de ensino e de aprendizagem.

As palavras e os textos que o professor necessitar utilizar devem ser acompanhados de gravuras, desenhos ou slides para que este alfabetizando consiga associar à escrita, até no momento que não haja mais necessidade desse recurso.

A riqueza fonética dos textos e palavras escritas ou impressos pela professora devem ser pensados a partir das dificuldades ou facilidades que o educando tem para ler, a trazer textos grandes que os alunos não têm habilidade de entender, apesar de terem muitas vezes fonemas importantes; é fundamental que haja dificuldades e que elas sejam elevadas aos poucos para que estes educandos consigam aprender de forma qualitativa e apropriada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi abordado sobre o método freiriano, percebe-se que cabe ao professor que compreendendo as dificuldades e as habilidades de seus alunos, deve exercer sua autonomia e adaptar o currículo a essas necessidades e, neste caso, as necessidades dos alunos são a leitura de textos e a compreensão dos mesmos, antes sequer de entender a diferença entre os gêneros literários.

Entende-se que há a necessidade da Leitura completa do texto e, muito além disso, a compreensão completa do mesmo, no entanto, é preciso conhecer o código da escrita para que se possa compreender de fato porque está escrito, do contrário corre-se o risco da não apropriação dos conhecimentos que estão nas entrelinhas do texto escrito.

A leitura em sala de aula sempre se mostrou como um desafio para o educador, transpor os conhecimentos prévios dos educandos da EJA, para aqueles conhecimentos considerados pertinentes para a formação de um ser humano autônomo com ideias e argumentações próprias.

A repetição pura simples de palavras não garante que o educando conseguiu se apropriar dos conhecimentos, no máximo dar a uma base sobre aquilo que está escrito.

Assim sendo, conclui-se um texto que parte apenas do currículo para o educando, de maneira incisiva, não fará grande diferença para sua visão de mundo, ainda mais se a leitura consistir em apenas replicar aquilo que é dito pelo professor, posteriormente esse educando não será capaz de ler e compreender o mesmo texto em outra situação, poderá ocorrer também a simples memorização, porém não haverá relação significativa com sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, C. R. O que é educação? 57. ed. Tatuapé: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire. 7º. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORTADA, S. Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23º. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, L. S. Sujeito, língua escrita - noções para uma reflexão sobre a aquisição da escrita de jovens e adultos.

In: MOURA, D. (Org.). Os desafios da língua: pesquisa em língua falada e escrita. Maceió Al: Ufal, 2008. p. 25-28.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA
THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT AND DEMOCRATIC MANAGEMENT
EL PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO Y LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA

Silvia Martins Vitorio
 silvinhameducacao@gmail.com

VITORIO, Silvia Martins. **O projeto político pedagógico e a gestão democrática.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 197 – 215, julho/2024. ISSN/2675 – 5203. **Orientador:** Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

RESUMO

O presente estudo apresenta uma reflexão sobre a construção do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da gestão democrática. Para tal o texto apresenta uma contextualização da gestão democrática. Desde a Grécia antiga já se pode observar uma organização para definir as políticas que estariam em vigência. Porém, já havia uma separação, ou seja, uma exclusão da classe menos favorecida. Somente os mais abastados tinham direito de participar nas votações. Atualmente, tem-se em nosso país uma democracia representativa, ou seja, que um representante escolhido por votação, representa os interesses de todos os cidadãos. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico se faz de suma importância, frente às demandas democráticas, de assumir suas verdadeiras funções com caráter objetivo e preciso para superar o autoritarismo. A pesquisa bibliográfica foi baseada nos seguintes autores: Paro, Libâneo, entre outros e por meio de análise da Legislação Federal e Estadual e considera que a gestão democrática ainda está em construção no Brasil, apesar de já ter avançado de forma considerável desde a sua concepção até os dias atuais.

Palavras-chaves: Gestão Democrática, Projeto Político Pedagógico, Gestão Democrática, Coordenador Pedagógico.

SUMMARY

The present study presents a reflection on the construction of the Pedagogical Political Project from the perspective of democratic management. To this end, the text presents a contextualization of democratic management. Since ancient Greece, an organization can be observed to define the policies that would be in force. However, there was already a separation, that is, an exclusion of the less favored class. Only the wealthiest had the right to participate in voting. Currently, our country has a representative democracy, that is, a representative chosen by vote represents the interests of all citizens. In this sense, the role of the pedagogical coordinator is extremely important, given democratic demands, of assuming their true functions with an objective and precise character to overcome authoritarianism. The bibliographical research was based on the following authors: Paro, Libâneo, among others and through analysis of Federal and State Legislation and considers that democratic management is still under construction in Brazil, despite having already advanced considerably since its conception until nowadays.

Keywords: Democratic Management, Pedagogical Political Project, Democratic Management, Pedagogical Coordinator.

RESUMEN

El presente estudio presenta una reflexión sobre la construcción del Proyecto Político Pedagógico desde la perspectiva de la gestión democrática. Para ello, el texto presenta una contextualización de la gestión democrática. Desde la antigua Grecia se puede observar una organización para definir las políticas que estarían vigentes. Sin embargo, ya existía una separación, es decir, una exclusión de la clase menos favorecida. Sólo los más ricos tenían derecho a participar en las votaciones. Actualmente, nuestro país cuenta con una democracia representativa, es decir, un representante elegido mediante votación representa los intereses de todos los ciudadanos. En este sentido, el papel del coordinador pedagógico es sumamente importante, dadas las exigencias democráticas, de asumir sus verdaderas funciones con carácter objetivo y preciso para superar el autoritarismo. La investigación bibliográfica se basó en los siguientes autores: Paro, Libâneo, entre otros y a través del análisis de la Legislación Federal y Estatal y considera que la gestión democrática aún está en construcción en Brasil, a pesar de haber avanzado considerablemente desde su concepción hasta hoy.

Palabras-clave: Gestión Democrática, Proyecto Político Pedagógico, Gestión Democrática, Coordinadora Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente texto se faz de suma importância, pois muito se tem discutido sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Gestão Democrática, ocorre que muitas vezes essas discussões se fazem de forma isolada. Discutir o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Gestão Democrática dentro do contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação coloca a necessidade de explicitar a política educacional brasileira no que se refere à construção da concepção de uma Gestão Democrática de fato.

O estudo justifica-se também pelas seguintes razões: a busca por ampliar o conhecimento acerca do problema proposto e dar continuidade a formação obtida na graduação; e pela relevância social do assunto, na medida em que pode contribuir para uma reflexão na construção de um Projeto Político Pedagógico possível na Gestão Democrática.

A pesquisa foi realizada por meio de análise da Legislação Federal, Estadual, e análise bibliográfica baseada em autores como, por exemplo: Paro e Libâneo, bem como outros autores da área. O objetivo principal da pesquisa foi reconhecer e problematizar de que forma o Projeto Político Pedagógico deve ser construído e aplicado sobre a perspectiva de uma Gestão Democrática de fato.

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece uma determinação legal que cabe à escola a função de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). A referida lei também define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica.

As políticas educacionais são pautadas em políticas neoliberais, e o Estado que tem uma base capitalista está a serviço da lógica neoliberal. Dentro da lógica neoliberal, encontra-se uma gestão administrativa e competitiva. Dessa forma, essa pesquisa tem a intenção inicial de analisar de que forma o Projeto Político Pedagógico deve ser construído na perspectiva de uma gestão democrática.

O artigo está elaborado em cinco seções, sendo a primeira esta introdução. Na segunda seção são apresentados os aspectos teóricos baseados nas referências sobre o assunto. Cabe à terceira seção apresentar a descrição da metodologia utilizada e a quarta seção descreverá os principais resultados da pesquisa bibliográfica. Para finalizar, a seção cinco apresentará as considerações finais sobre o assunto.

DESENVOLVIMENTO

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Segundo OLIVEIRA (2014), a partir do conceito de gestão como administração e organização, concordamos que gestão democrática e Projeto Político Pedagógico são temas intimamente entrelaçados e complexos. Não é possível construir um Projeto Político Pedagógico coletivo sem a efetivação de uma gestão democrática, ao contrário, é pela gestão democrática que se constroi um projeto participativo.

O Projeto político pedagógico é um documento que apresenta os procedimentos e atividades desenvolvidas pela unidade escolar, com o objetivo de organizar a escola para atender a clientela e construir meios de transformar a escola num ambiente de aprendizagem onde a comunidade escolar e os alunos sintam-se pertencentes à escola e participem das ações que irão colaborar para que o ensino seja acessível a todos e seja de qualidade. Por isso é importante que seja construído com a participação de todos os envolvidos, desde a equipe gestora, até professores, funcionários alunos, pais/responsáveis e outros agentes pertencentes a comunidade no entorno da escola e também de outras localidades, pois a partir de cada olhar será possível construir uma escola que atenda às necessidades de todos. Mas não basta somente preparar o PPP em sua primeira versão e deixá-lo engavetado.

O PPP em sua versão final é um documento flexível que serve aos propósitos da U.E. e precisa estar à vista de todos a fim de ser revisitado e revisado sempre que houver necessidade de ajustes e mudanças. Para que isso seja possível, é preciso que a escola tenha uma gestão democrática e participativa, onde as funções sejam compartilhadas e direcionadas para chegar a um objetivo comum.

A LDB prevê no artigo 34 o oferecimento de pelo menos quatro horas de efetivo trabalho em sala de aula e apresenta também a ampliação do tempo nas escolas para os alunos do ensino fundamental.

Segundo OLIVEIRA (2014) aponta alguns encaminhamentos possíveis para a construção de um PPP coletivo ou, pelo menos para a discussão desses temas partindo da necessidade de compreender a “lógica” das políticas educacionais e suas perspectivas para a escola pública, são eles:

- Analisar o Projeto Político Pedagógico implica em considerar a gestão democrática para a sua construção;
- Discutir o Projeto Político Pedagógico, que significa discutir, concomitantemente, a organização do trabalho escolar;
- O pedagogo como articulador das questões pedagógicas necessita do coletivo para encaminhar o trabalho na escola;
- Não é possível propor intervenção na escola, sem, primeiramente, analisar de forma crítica a participação da comunidade escolar;
- O Colegiado Escolar pode representar um caminho para a discussão da gestão democrática, como uma forma de participação coletiva;
- Há necessidade da revisão dos “papeis” de cada um e o compromisso com metas comuns.

A escola como um todo visa alcançar vários objetivos, traçar metas, ações e sonhos a serem realizados. E isso só será possível com a gestão e administração da produção do PPP e, posteriormente sua aplicação, vivência e avaliação para tomadas de decisões futuras e adaptações.

Quando pensamos em Projeto Político Pedagógico, se analisarmos sua composição em relação ao significado das palavras que o compõem iremos ver que: é um PROJETO por se configurar num instrumento que reúne as propostas das ações concretas pensadas pelo grupo que deverão ser executadas por todos em uma ação colaborativa durante o período que ficou estabelecido pelos mesmos componentes. Tempo esse que poderá ser flexível, assim como as propostas de ação poderão ser modificadas ao longo de sua aplicação.

É POLÍTICO por ser pensado num espaço de formação de sujeitos conscientes que refletem sobre os fatos do cotidiano daquele lugar, no caso a escola, que analisam de forma crítica esses mesmos fatos buscando um bem maior que possa atender as expectativas de todo o grupo dentro de suas especificidades e peculiaridades. E isso oportuniza a todos exercerem sua cidadania e direcionar sua contribuição tanto para a escola quanto para a sociedade a qual pertencem.

É PEDAGÓGICO pois vai definir e direcionar as atividades, a fim de organizar as ações, projetos, decisões e etapas necessárias para que o processo aprendizagem, troca e produção de conhecimento aconteçam priorizando as diferenças de cada indivíduo pertencente ao grupo.

Essas dimensões do PPP o transformarão em um instrumento que direcionará toda a U.E., não apenas os gestores e os professores, mas também alunos e famílias.

Sendo assim precisa ser claro e objetivo, entretanto flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos. E então tópicos precisam ser levados em consideração, como a missão, a clientela e sua realidade sociocultural, os dados sobre a aprendizagem, as diferenças significativas de aprendizagem, a relação com as famílias, os recursos materiais e humanos, a acessibilidade, às diretrizes pedagógicas, os teóricos que pautarão a metodologia, as diretrizes pedagógicas, os projetos que serão desenvolvidos e o plano de ação para atender a todas essas demandas.

O PPP se configura em um documento vivo; serve de parâmetro para nortear ações de curto, médio e longo prazo. Diferentemente de ser uma mera formalidade a ser cumprida com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. É através dele que o gestor reconhece e concretiza a participação de todos na definição de metas e na implantação das ações. Outro fator positivo é que ao criá-lo coletivamente a equipe assume a responsabilidade de cumprir os acordos e assim também estará aberta a cobranças.

Envolver a comunidade nessa construção e definir os rumos da escola é um desafio e tanto. Mesmo que no começo do processo de discussão poucos participem com opiniões e sugestões, o gestor não deve desanimar. Afinal os primeiros participantes podem agir como multiplicadores e, assim, conquistar mais colaboradores para as próximas revisões do PPP.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico é peça fundamental na promoção desse diálogo. É ele que irá fazer a ponte entre a gestão pedagógica, os professores, orientadores, alunos, responsáveis e demais pessoas envolvidas em todo processo.

Veiga afirma que:

A gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tudo em vista de sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora. (VEIGA, 2004. P.19)

Para que haja a gestão democrática é necessário que os debates sejam de fato ouvidos e considerados, e as decisões devem ser votadas democraticamente. Os assuntos relacionados ao ambiente escolar deverão ser levados a todos os envolvidos (funcionários da escola, alunos, pais, representantes da comunidade local).

Para a construção do PPP é necessário que a maioria dos funcionários estejam presentes junto à comunidade. Mantoan nos lembra que:

Se o que pretendemos é uma escola inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. (MONTAAN, 2003, p. 16).

É importante perceber que o coordenador pedagógico é a peça chave que irá implementar e criar os momentos para que essas discussões aconteçam no espaço escolar e que todos tenham voz e vez de falar de suas dúvidas, dar sua opinião e ideias, justificar suas ações e metodologias utilizadas compartilhando situações de sucesso e eficácia dos desdobramentos favoráveis à inclusão dos alunos AEE/NEE em seu cotidiano de trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o coordenador precisa estar atento, com uma postura ouvinte e de parceria com os professores, alunos e responsáveis a fim de compartilhar depois com toda a comunidade escolar suas próprias impressões do processo e também a de todas as pessoas envolvidas e ouvidas por ele.

A mediação nesses momentos é de fundamental relevância para a efetivação das ações pensadas e conclusão dos propósitos a que todos se submeteram e comprometeram a pensar juntos em busca da construção de uma escola que realmente priorize todos os saberes e inclua todos os alunos garantindo qualidade, permanência e sucesso de ensino aprendizagem para todos os alunos.

É com base nesses pontos que o projeto de intervenção a seguir, se propõe a sugerir a leitura e revisão do PPP da U.E. a fim de introduzir tópicos que garantam a efetivação desse desejo de transformar a mesma em uma escola inclusiva, com espaços para observação, discussão e propostas de ações que a levem a se tornar uma escola inclusiva de fato.

O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O PPP deve trazer em seu bojo todos os anseios e sonhos de sua comunidade que em amplo debate coletivo encontrará os meios para atingir seus objetivos primordiais.

Comungamos da ideia de que o currículo seja o principal catalisador do processo de construção da qualidade socialmente referenciada da educação, na medida em que passa a vincular a função social da escola aos anseios de sua comunidade e a valorizar a construção coletiva dos espaços, tempos e gestão escolar, elementos indispensáveis para a implementação eficiente do projeto político- pedagógico (PPP). (CNTE, 2013, p.147).

As escolas avançaram muito no debate e na concretização dos instrumentos necessários para a validação do PPP.

No atual contexto de gestão democrática no Distrito Federal, em que as equipes diretivas e conselhos escolares, legitimados pelo voto direto da comunidade escolar, assumem a gestão de um projeto democrático de escola e de educação com qualidade social, é importante resgatar o PPP como importante instrumento de gestão escolar que concretiza o currículo, alma e movimento da escola. (SE/DF, 2014, p.14).

O PPP é um projeto que vai definir os rumos e a identidade de uma escola. Dessa forma, ele deve ser uma construção coletiva, envolvendo todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Pode ser também entendido “[...] como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo”. (VEIGA, 1995, p. 11).

Segundo Veiga (1995, p. 13) o PPP define os caminhos a serem trilhados pela escola. Dessa forma,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade [...] Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O PPP tem uma função política, pois deve estar diretamente relacionado ao contexto da escola, envolvendo todos, professores, alunos, funcionários e comunidade escolar neste processo. Para Ferreira e Corrêa (2013, p. 02) o PPP é definido como “[...] o plano de ações contendo os princípios educativos e ações a serem adotadas pela instituição a fim de promover a qualidade no ensino”. Não basta criar novas leis que garantam o acesso a todos a escola, mas garantir o cumprimento de leis que já existem, e que elas sejam fiscalizadas.

Dessa forma, ao defender o PPP na perspectiva da gestão democrática, defende-se também a valorização da educação, como um mecanismo de despertar dos cidadãos, de transformação de sujeitos, na busca de solucionar os problemas e buscar as reais necessidades da comunidade escolar.

Em que pese, a educação tem um papel fundamental, ela pode formar sujeitos que transformam sua sociedade e até o próprio sistema de ensino, que participam da gestão escolar, em busca de uma qualidade na educação. É muito importante que haja permanência do estudante na escola, e que todos lutem pela efetivação das leis que garantem a verdadeira democratização do ensino. De acordo com Ferreira e Corrêa (2013, p. 08) “É a partir do Projeto Político-Pedagógico que surgem também os pressupostos norteadores da proposta curricular adotada pelos educadores para o seu trabalho com o grupo de alunos”.

Com efeito, o PPP é o norteador de todas as ações pedagógicas da escola, direcionando sempre todos os caminhos que serão percorridos, e por isso os objetivos do PPP devem estar bem alicerçados. Assim como afirmam Silva e Cazumbá (2015, p. 17)

A construção do projeto político-pedagógico, como método de planejamento, é essencial para o bom desenvolvimento das práticas educacionais, pois se sabe que é o PPP que define todas as ações pedagógicas e serve como referencial para guiar o trabalho dos profissionais da educação em uma determinada instituição.

Nesse sentido, o PPP não deve ser um documento estático, mas deve ser um documento que acontece na prática, ou seja, que é a própria práxis, com contradições, com objetivos, reflexões, debates, que visam sempre a melhor qualidade na educação como descreve Santos (2011, p.22).

O PPP deve ser entendido como um processo de mudança, o qual estabelece princípios, diretrizes e propostas para melhor organizar e sistematizar as atividades desenvolvidas na escola, no momento de desenvolvê-lo, os envolvidos ressignificam suas experiências, refletem suas práticas, traçam novos caminhos, propostas e ações. A elaboração deste documento visa à transformação desejada pelo coletivo escolar, nesse sentido, o PPP é prática e planejamento dialógico.

Dessa forma, o PPP deve ser revisado anualmente, bem como, construído com a participação de todos os membros, docentes, alunos, pais, funcionários e a comunidade escolar, através dos Conselhos representativos. Construir um projeto democrático e político é envolver todos, não deixar somente a cargo do pedagogo da escola, ou seguir um modelo enviado pela Secretaria de Educação. E nesse sentido, o gestor tem papel fundamental, para que esse processo de elaboração possa ocorrer de forma satisfatória. Pois cabe ao gestor, organizar os processos de construção do PPP.

Portanto, por meio do PPP é possível pensar na formação de pessoas democráticas, críticas, reflexivas, que sejam capazes de transformar a sociedade em que vivem, que sejam participativas e criativas e que ousam trilhar novos horizontes. Neste sentido, os documentos legais da educação direcionam para uma gestão democrática, participativa, porém, estas práticas encontram-se somente no plano formal. Muitas escolas têm elaborado um PPP que atende perfeitamente aos dispostos dos documentos da educação, porém na prática é impossível de se realizar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

O estudo sobre a gestão escolar na educação básica remete-se à importância de uma gestão escolar democrática. A gestão democrática vem sendo discutida ao longo dos anos nos meios acadêmicos e nos órgãos centrais dos diversos sistemas de ensino de nosso país. De acordo com Silva e Cazumbá (2015, p. 02),

A ideia de gestão participativa tem origem na Grécia antiga, com origem etimológica na palavra democracia que vem do grego antigo demos: povo e cratos: poder, e quer dizer que todos os sujeitos de determinada organização têm poderes para participar na tomada de decisões importantes.

Dentro disso, já nos primeiros agrupamentos podem-se encontrar as primeiras expressões de democracia direta e democracia representativa. A democracia direta como o próprio nome diz é a participação direta do povo na tomada de decisões, ou seja, na Grécia antiga os cidadãos participavam diretamente das assembleias para definir os rumos políticos da cidade, enquanto que na democracia representativa, o povo elegia um representante para tomada de decisões.

Mesmo na democracia direta apenas uma minoria participou diretamente desse processo, muitos escravos, estrangeiros e mulheres eram deixados de lado. Já na democracia representativa, há a centralização do poder, e dentro do processo histórico somente as pessoas de posse participavam da escolha dos representantes.

Apreende-se pelo exposto que é possível se obter a democracia representativa e a democracia social ou participativa ao mesmo tempo. A prática social que se apresenta ainda é muito deficiente, pois nas escolas, já está garantido através de leis a participação da comunidade através dos conselhos. Paro (2008, p.25) destaca que:

A democracia, enquanto valor universal e prática recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Nesse sentido, acredita-se que o ato primeiro de uma gestão democrática é propiciar aos seus integrantes uma participação ativa e fornecer subsídios para que se tornem atores no processo de sua educação. Segundo Ferreira e Corrêa (2013, p. 01),

[...] a Gestão Escolar é um termo diretamente ligado à noção de gerenciamento, implicando relações de poder, ou ainda uma política distributiva relacionada à área da educação e suas vertentes, principalmente na parte organizacional dos sistemas de ensino em seus diversos contextos: político, físico, social e financeiro. Quando a gestão escolar se pauta em relações estabelecidas no âmbito extraescolar, considerando os processos mais amplos, articulando-se dentro e fora da escola, respeitando e valorizando os agentes envolvidos e os interesses voltados às necessidades reais vividas em cada espaço, esta pode ser chamada de gestão democrática.

Dentro disso, a escola, a comunidade e os órgãos instanciados devem promover a gestão democrática para promover uma formação de qualidade, que todos têm acesso, mas também que todos tenham uma educação integral, ou seja, política, filosófica, uma formação que o sujeito possa realmente exercer sua cidadania.

De acordo com Silva (2009) , nos anos de 1945 a 1964 foi retomado um discurso de redemocratização, antes abordado pelos Pioneiros da Escola Nova em 1930, agora com novos objetivos: defender a erradicação do analfabetismo como meio da democratização da cultura. Segundo o autor, junto ao movimento de democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, a democratização da gestão das instituições da sociedade.

Nesse sentido, constata-se que dois documentos importantes vieram legitimar a gestão democrática no ensino público: a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Ambos implementam dispositivos como a gestão colegiada, o que faria uma descentralização administrativa, autonomia das escolas e eleição de diretores. Mas a gestão democrática não deve ficar restrita aos processos administrativos, ela deve envolver toda a comunidade nos processos pedagógicos relacionados ao ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 14 destaca que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A escola não está capacitada para dialogar com a crescente onda de violência que vem tornando-se cada vez mais frequente, comum e natural em nosso meio. Com a atenção ainda voltada para uma pedagogia ultrapassada e obsoleta vem deixando de investigar e analisar novas perspectivas para um ambiente de sucessos e permanências, cidadania e autonomia calcadas na formação para a coletividade.

Com a chegada desses adolescentes e jovens vitimados às escolas, duas realidades nos violentam como educadores, docentes e gestores. Primeiro, que as violências, segregações e injustiças sociais existem, aumentam, que os conhecimentos curriculares não podem ignorá-las, mas enfrentá-las como campo prioritário de estudo, de análise e do direito ao conhecimento dos mestres e alunos, sobretudo daqueles que as padecem.

Segundo, nos obrigam a superar crenças ingênuas de que se alimentam os currículos, à docência e as políticas de que o avanço da ciência, das tecnologias e do conhecimento superaram as injustiças e violências que ainda padecem. (ARROYO, 2011, p. 240).

A violência está intimamente ligada ao individualismo do ser. Esse contexto individualista torna-se crescente atingindo a todos de forma plural impedindo o bem viver da sociedade.

Como esperar um percurso exitoso de alunos (as) do campo, das periferias, negros? A escola não consegue superar essa perversa cultura que vê cada criança, adolescente, mestre, homem, mulher pelos preconceitos acumulados sobre os coletivos de origem à qual pertence. (Arroyo, 2011, p. 56).

Engajada ainda em um viés industrial contribui consideravelmente para o aumento dessa violência. É necessário romper com a lógica da industrialização do ser e mediar um diálogo de formação cidadã onde cada um consiga participar e contribuir efetivamente em defesa da coletividade imbuída pela boa relação entre todos.

Os partícipes que hoje compõem a escola ainda não se sentem pertencentes a ela. São por vezes intimidados, violentados e expulsos por não se adaptarem ao regime escravocrata, burguês e nada libertador que ainda permeia o ambiente das escolas públicas.

O fato de pertencerem a uma classe despossuída daquilo que a classe dominante estabelece como condição social adequada, constitui-se, via de regra, fator de discriminação, de exclusão. (Paiva, 2010, p.66).

A indisciplina vem se classificando como violência e em meio a esse turbilhão de informações o coletivo escolar não encontra espaços e tempos para articular-se de forma a ultrapassar as barreiras e romper adiante. Porém esse mesmo coletivo perde tempos e espaços com julgamentos, rotulações e condenações classificando nossos estudantes como incapazes de construir sua cidadania. Além disso, vai conduzi-los a corroborar com as estatísticas de fracassados na sociedade capitalista e elitista da qual já foram condenados e excluídos. Nesse contexto de segregação, a negação cidadã faz desse grupo um grupo de risco, pois abandonado à própria sorte acaba por envereda-se por caminhos sem volta e recuperação.

Será fácil descobrir que os currículos favorecem que os rostos de alguns coletivos apareçam na história e que os rostos de outros coletivos humanos segregados se apaguem, se percam. Que seu passado perca a relevância. Pior que as novas gerações não se impressionem com essas desaparecimentos, com as ausências de tantas histórias e de tantos coletivos que também fazem parte de nossa história. (ARROYO, 2011, p.262).

E a escola nesse embate conflituoso perde seu espaço por não assumir verdadeiramente seu papel na dialogicidade com outros grupos. Sozinha não consegue construir caminhos substanciais e diferenciados. Para tanto é preciso investigar, analisar e romper antigos elos construindo novas alternativas porque o ser é mutável e a escola precisa estar em sintonia.

A discussão sobre a natureza de uma pesquisa toma como base a ideia de paradigma. A insatisfação com os modelos teóricos dominantes de explicação da vida, próprios do mundo científico, tem mobilizado os esforços, teóricos e práticos, em direção à superação desses paradigmas. Nas ciências humanas e sociais, há muito tempo, buscamos superar o paradigma dominante nas ciências exatas e naturais pelos novos referenciais para a interpretação da realidade em Educação como uma tarefa filosófica que exige compreender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a natureza e com a vida. (TOZONI- REIS, 2009, p. 15).

Por esse prisma a escola torna-se vulnerável. Um espaço que não precisa ser cuidado. E assim pode ser roubado, destruído, depredado e desconstruído.

A formação dos profissionais em educação não vem garantindo o bom desempenho de tais profissionais no tocante ao trabalho realizado com as camadas sociais que compõem o espaço público e plural da escola. E por sua vez não contribui decisivamente para o ingresso e permanência desse grupo fragilizado, penalizado e segregado ao âmbito escolar. Prevalendo assim, o fracasso ao acesso e permanência de todos a uma escola pública, democrática e de qualidade. A formação dos professores não costuma ser a mais adequada quanto ao nível e à qualidade para que estes possam abordar com autonomia o plano de sua própria prática. Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, de que tal competência possa ser substituída por outros meios. Em relação aos professores de educação primária, o nível de formação científica humanística, etc. Não é suficiente em muitos casos para poder formar decisões sobre os conteúdos que deverão ser distribuídos, sobre a sua ponderação epistemológica, sua sequenciação, estrutura, validade, etc. Em relação aos professores do secundário, 17 em formação de partida costuma faltar o conhecimento que pondere a importância educativa do conteúdo, domínio de sua estrutura, etc.(SACRISTÁN, 2008. P. 148/49).

Torna-se necessário aprofundar no cerne da questão. Para tanto, há de se contar com profissionais destemidos e conscientes da importância de seu papel como formadores de opinião e mediadores de um público fragilizado e desesperançado.

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento de um currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, um modelador dos conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. Reconhecer esse papel mediador tem consequências no momento de se pensar modelos apropriados de formação de professores, na seleção de conteúdos para essa formação, na configuração da profissionalização e competência técnica dos docentes. (SACRISTÁN, 2008, p. 166).

À gestão da escola cabe o papel de incentivar e liderar a formação continuada que equalize as demandas estabelecidas e emergenciadas pela sociedade.

Daí também a importância de estruturar a formação inicial e o aperfeiçoamento em torno dos temas curriculares, destacando os pontos de tensão nos quais os professores adotam uma direção ou outra, descobrindo seus significados prévios e os que despertam neles os currículos que têm que desenvolver. (Sacristán, 2008. P. 178).

Assim a gestão democrática da escola vem corroborar com a eficácia das ações no sentido de reafirmar a importância dos papéis de seus atores para a mudança que a escola emerge.

O termo gestão democrática provém do grego e é composto pelas duas palavras DEMO= povo e KRATEIN=reinar. É possível traduzir democracia literalmente, portanto, com os termos reinado popular ou reinado do povo. Traduzindo de maneira simplista é dizer: o poder surge do povo, está a ser exercido pelo povo e no seu próprio interesse. (BECKER, 2008, p.5)

Nesse sentido, a definição de gestão democrática remetida ao interior da escola traduz campo de estudo para ressignificação do termo e de construto para o exercício de cidadania.

O exercício do poder, isto é, a expressão de formas de influências entre pessoas e instituições, de modo a determinar o rumo que tomam e as ações que promovem, constitui um fenômeno natural e inerente às interações que ocorrem em qualquer organização social. Portanto, a escola não é uma exceção como contexto desse exercício, e essa influência é inerente ao processo educacional, em vista do que é, em si, um processo político. (LUCK, 2011; p. 100).

A gestão democrática das escolas referendada na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 6º e na Lei de Diretrizes e Base da Educação em seu artigo 3º, parágrafo VIII é um dos princípios básicos para a garantia da qualidade na educação.

No entanto, a luta travada em torno da garantia e consolidação desse princípio era articulada de acordo com os interesses dos governantes:

A consolidação da lei que garantia a eleição dos gestores e conselheiros escolares com a participação de toda a comunidade escolar. Então de (1995-1998) a comunidade escolar pode fazer a escolha de seus representantes na gestão da escola pelo voto direto garantido pela Lei nº 957 de 22 de novembro de 1997.

A partir da Lei de Gestão Democrática 957/95, o Conselho Escolar passou a ser visto como um lugar privilegiado de discussão, reflexão e deliberação das questões da escola. Ao lado da eleição para diretor, essa instância se constituiu como um canal importante de participação dos segmentos nos rumos da escola. (ARAÚJO, 2010, p. 40).

De 1999-2006 a comunidade escolar assiste ao desmonte da escola pública onde políticos primando por interesses outros que não a qualidade na e da educação revoga a Lei 957/95 e passa a indicar os gestores contribuindo para um longo período de retrocesso na educação.

A farsa democrática dos neoconservadores, ao se apropriarem dos termos pertencentes ao fortalecimento da luta cidadã por um Estado de fato democrático, tem como objetivo claro o esvaziamento da escola como arena política pública de discussão, tendo os integrantes da escola não como sujeitos sociais ativos e capazes de inferir nos destinos da escola, mas como o objeto das políticas elaboradas pelos tecnocratas de plantão. (ARAÚJO, 2010, p.39).

De 2007-2010 se opta pela gestão compartilhada que nada mais é que uma forma dissimulada de indicar os gestores e além de tudo culpabilizá-los pelas mazelas e ausências de investimentos e políticas públicas jamais aplicadas. Essa gestão tinha como moldes: provas para os candidatos, referendo da comunidade após audiências públicas às quais eram submetidos.

De 2011-2014 inicia-se novo processo de retomada da gestão democrática tendo como um dos eixos norteadores a eleição para gestores e conselheiros escolares. A secretaria de educação movida pelo propósito de intensificar e avançar na consolidação não somente da gestão escolar, mas do sistema apresenta para o debate uma série documental que vem propiciar e assegurar a fundamentação teórica para a garantia dessa efetivação não permitindo brechas para o retrocesso:

- Pressupostos teóricos;
- Orientação pedagógica- Projeto político-pedagógico e a coordenação pedagógica nas escolas;

- Diretrizes de avaliação Educacional – Aprendizagem institucional e de larga escala;
- Currículo da Educação Básica:
- Educação infantil;
- Educação Fundamental Séries Iniciais;
- Educação Fundamental Séries Finais;
- Educação Especial;
- Ensino Médio;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação Profissional e à Distância.

Esses documentos norteiam os princípios básicos da educação até a presente data. Nesse sentido vem de encontro aos anseios de toda a comunidade e seus diversos atores rumo à construção de uma educação pautada pela qualidade do ensino no intuito de resguardar os direitos às aprendizagens com vistas aos direitos individuais e coletivos.

Assim torna-se necessário seguir lutando para avançarmos rumo à efetivação da democratização do sistema como política pública não abrindo brechas aos retrocessos.

AÇÕES DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Acreditamos que a audição atenta a fala dos professores e a busca de soluções conjuntas atenderemos o objetivo principal de construir uma escola inclusiva tendo o coordenador pedagógico como ponte de diálogo entre alunos, responsáveis e professores e interventor/mediador junto a equipe gestora, equipe pedagógica e equipe administrativa e de apoio.

Essa intervenção através de um plano de ação é crucial na organização da escola como um todo na busca da construção dessa escola inclusiva que assegure o direito de uma Educação de qualidade para todos e priorize o trabalho colaborativo e de parceria para oferecer acessibilidade, permanência, possibilidades de aprendizagem significativa e alcance da conclusão dos estudos de acordo com as potencialidades e habilidades de cada aluno assistido em cada etapa do ensino da educação básica.

1ª AÇÃO: ENCONTRO COM A EQUIPE GESTORA DA ESCOLA PARA RELEITURA DO PPP E MARCAÇÕES PERTINENTES A RESPEITO DOS PONTOS A SEREM DISCUTIDOS:

Nessa etapa a Coordenação irá convidar a equipe gestora para um encontro, onde juntamente ao grupo preparará uma pauta que busque sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de mudanças no PPP e transformações no espaço escolar, buscando descobrir quem participou da construção do PPP, quem conhece, quem utiliza e quem jamais ouviu falar dele, visto que temos novos profissionais na escola, inclusive membros da Gestão.

Pensar em como o tema será trabalhado e que divisões serão feitas. A sugestão inicial seria um encontro coletivo com o maior número de participantes de acordo com a possibilidade

dos dias disponíveis pelo grupo. E nos próximos encontros sempre priorizar a presença de representantes de todos os grupos.

Os primeiros encontros acontecerão no prazo de duas semanas e terão duração de duas horas. Os demais serão distribuídos ao longo do ano, seguindo o calendário dos horários de atividades da U.E. Já os encontros com a equipe gestora seriam mensais, e teriam um tempo de 1h para a discussão das próximas ações de acordo com a leitura dos pré documentos produzidos pelos grupos.

É de suma importância a participação de todos os segmentos, inclusive representantes de pais e alunos, para que as tarefas sejam distribuídas, cada um saiba o seu papel e sua responsabilidade diante das ações que serão desenvolvidas.

Nesse primeiro encontro o gestor precisará deixar claro os objetivos dos encontros e quais impactos serão esperados ao longo do trabalho. A participação de todas com sugestões,

Os encontros iniciais serão assim distribuídos:

- Encontro com a equipe gestora;
- Encontro com toda a comunidade escolar para apresentação da proposta;
- Encontro com os professores e demais funcionários;
- Encontros com os alunos e responsáveis;
- Encontros com parceiros da comunidade e outras instituições, tanto da prefeitura municipal, como de instituições privadas;
- Encontro com participantes que por algum motivo não puderam estar presentes;
- Encontro Geral com todos para assembleia e apresentação das ideias discutidas.

2ª AÇÃO: RELEITURA DO PPP VIGENTE E PROPOSTAS DE ALTERAÇÕES, CONTEMPLANDO A INCLUSÃO E A EJA.

A partir dos encontros iniciais e as discussões pontuais, cada grupo irá formular suas propostas que serão devidamente apresentadas aos participantes restantes e complementadas de acordo com a leitura e discussão nos grupos. Serão utilizadas estratégias como, relatos pessoais, trocas de experiências, bibliografias orientadas e outras sugestões que o grupo apontar como colaboração.

As propostas versarão sobre a escola que temos e a escola que queremos, partindo do ideal para o real e possível. Será preciso rever a Missão, a Visão e os Valores que a U.E. irá defender em conjunto, deverão ser estabelecidos também a finalidade, as intenções de atendimento, a utilidade e colaboração que a escola terá para a vida dos alunos e também para a comunidade em seu entorno.

Pensar a EJA enquanto modalidade que apresenta especificidades e necessidades que são inerentes ao seu público, pensar a questão da qualificação profissional dos jovens e as situações de risco a que alguns são expostos. Pensar na inclusão, não só dos alunos AEE/NEE, mas também de todos os alunos que apresentarem diferenças de gênero, orientação sexual, problemas comportamentais, regulação alimentar e outros.

Em seguida, refletir com o grupo a construção de uma escola inclusiva, que ofereça educação de qualidade a todos os alunos, que tenha um currículo adequado e voltado para as necessidades de todos os segmentos e pessoas que atende. Pensar a finalidade da escola, a quem

ela atende, o que deseja transmitir, que pessoas pretende formar. Quanto aos conteúdos e estratégias, quais teóricos irão nortear as discussões pedagógicas e sequências didáticas.

3ª AÇÃO: PESQUISA PARA COLETA DE DADOS E DIAGNÓSTICO DA COMUNIDADE ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DO PPP E PLANEJAMENTO DO PLANO DE AÇÃO.

Neste momento, após ouvir toda a comunidade, será a hora de analisar os dados do PPP anterior e coletar todos os novos dados, a fim de estabelecer um parâmetro da realidade total da U.E. e dos seus integrantes. Este diálogo será primordial para que os integrantes interajam entre si, conversem, busquem trocar informações. Todos os participantes precisarão participar e dar sua colaboração e olhar que estão tendo sobre a comunidade escolar, o que tem, o que falta, como agregar esses valores e atitudes.

Toda essa coleta de dados pode ser organizada a partir de diálogos abertos, produção de planilhas específicas, caixa de sugestões, rodas de conversa e outras estratégias que surgirem no momento.

A atenção deverá estar voltada para a nova situação, pois já existe um PPP inicial elaborado anteriormente, então esse levantamento terá cunho de revisão e complementação do que já se tem elaborado. É importante ter um olhar atento por exemplo, a caracterização da U.E., ao diagnóstico de alunos AEE/NEE na escola, aos relatos das O.Es. com relação aos alunos que apresentaram algum comprometimento comportamental, afetivo ou de baixa estima por diferentes motivos e ações.

4ª AÇÃO – ESTABELEECER OS OBJETIVOS E METAS DE CURTO, MÉDIO E LONGO PRAZO

Nesse momento é necessário pensar onde queremos chegar enquanto instituição escolar, os problemas detectados e como serão resolvidos, os desafios encontrados e como solucioná-los. Isso envolve elencar objetivos a curto, médio e longo prazo, o que será prioridade, como essas ações serão direcionadas a partir da realidade encontrada, quem serão os responsáveis por verificar e rever se os objetivos estão sendo cumpridos, se necessitam ser reelaborados, retirados ou adicionados.

As metas estão ligadas às ações de planejamento e execução dos atos estabelecidos pelos objetivos. Os objetivos e metas precisam ir de encontro às expectativas do grupo. Devem preencher as lacunas, ser flexíveis e mutáveis de acordo com o andamento do plano de ação e das intervenções.

5ª AÇÃO – EXECUÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Nesse momento o grupo precisará pensar que ações serão propostas diante dos levantamentos feitos. O projeto de intervenção precisa ser vivo. É preciso revisitá-lo de tempo em tempo, a fim de reorganizar as ações que necessitem de ajustes. Todos os envolvidos devem

ser convocados a rever os desafios e as soluções levantadas a fim de dar sugestões, assumir outras responsabilidades, convidar outros parceiros.

6ª AÇÃO– AVALIAÇÃO FINAL

Após as discussões durante os encontros, os ajustes, as trocas e alinhamento de informações vem a parte de verificação do que dará ou não certo. A construção do PPP, a execução do PPI e do Plano de Ação devem estar alinhados e ser aliados no avanço das discussões e ações em prol da construção de uma escola inclusiva e de acolhimento aos diferentes, tornando a comunidade escolar melhor, mais humana e mais fraterna e respeitosa.

As ações precisam ser ampliadas ao longo do ano, as tarefas precisam ser divididas. Um PPP precisa ser democrático, dialógico e descentralizado. Suas ações precisam ser avaliadas continuamente e as tomadas de decisão precisam ser coletivas, a fim de que possam atingir os objetivos e metas estabelecidos na construção inicial.

7ª AÇÃO– DIVULGAÇÃO DA VERSÃO FINAL

Nesse momento o PPP foi divulgado para toda a comunidade escolar em uma reunião geral, onde todos puderam tomar conhecimento do documento na íntegra. Esta apresentação foi feita em Power Point, com um mural com as fotos de cada momento expostas e o lançamento do PPI do Plano de Ação, do qual todos participam e levantaram questões a respeito da transformação da U.E. em um ambiente acolhedor, inclusivo e de promoção de educação de qualidade.

8ª AÇÃO– PLANEJAMENTO DE NOVAS AÇÕES

Após a aprovação do PPP e do PPI, o trabalho da comunidade escolar e da Equipe gestora necessitará ser intenso.

O planejamento de novas ações conforme as metas vão sendo alcançadas é de grande importância para o bom andamento de todo processo.

Nesta fase o PPI será ampliado, os professores serão ouvidos e consultados a fim de serem atendidos em suas dúvidas e anseios.

- As palestras serão oferecidas nos Horários de Estudo, de Atividades e Planejamento.
- Será realizado levantamento prévio das necessidades dos educadores no que diz respeito a educação inclusiva,
- Haverá promoção de discussões com o grupo sobre o tema, análise de casos e proposta de modificações e adequações no currículo e planejamento de atividades e avaliações, para atender o novo público de alunos AEE e NEE que passou a frequentar as turmas e demais alunos que necessitam de atenção e cuidado especial.
- Propostas de trabalho coletivo e colaborativos envolvendo toda a comunidade a fim de entender as questões que envolvem as dificuldades que os alunos apresentam e como podem colaborar na ampliação dos conhecimentos.

- Será feito encaminhamento para revisão dos planos de trabalho e propostas de adaptações curriculares para que possam atender a todos os alunos de forma prática, responsável e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho possibilitou uma análise do PPP na perspectiva da gestão democrática e a importância do coordenador pedagógico, com suas determinações dentro da gestão democrática.

Deste modo, uma política educacional deve incidir na implantação de um conjunto de atuações em todas as esferas da instituição. O que se apreende desse contexto instável é que distintos interesses têm movido mudanças que exigem a implantação de políticas de formação e de gestão que estabeleçam compromisso com as escolas, embora sejam difíceis de serem operacionalizadas.

O PPP na perspectiva da gestão democrática engloba sujeitos essencialmente diferentes, que estão no confronto e na conquista do conhecimento. Desse modo, para desenvolvê-lo, é de essencial relevância o conhecimento da realidade que os cerca. Ou seja, é imprescindível a efetivação de uma investigação dos problemas existentes na instituição, para que essa realidade seja discutida coletivamente a fim de elaborar um plano de propostas e encaminhamentos para ser posto em ação.

Os desafios da gestão democrática requerem, por um lado, contextualizar demandas apresentadas aos docentes que atuam no setor público, decorrentes de exigências dos processos avaliativos. Esses processos, por sua vez, trazem como consequência excessivas demandas de produtividade, o que vem acarretando a intensificação do trabalho docente.

Por outro lado, indicam possibilidades de desenvolver uma ação colegiada – nomeadamente por meio da assunção da responsabilidade coletiva nos processos decisórios dos rumos da gestão democrática. Por fim, diante de todos os pontos analisados, pode-se verificar que muito já se avançou nas discussões acerca da gestão democrática.

Pode-se concluir que é possível sim se construir um PPP na perspectiva da gestão democrática, ressaltando que, não em sua totalidade, pois a gestão democrática envolve várias esferas, principalmente governamentais que demandam verbas para as esferas educacionais. A gestão democrática não demanda somente de pessoas, mas de outros elementos como recursos necessários, por exemplo. A gestão participativa envolve a todos e convém destacar a compreensão da gestão democrática de fato, em toda esfera educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO. C. A. Gestão, Avaliação e Qualidade da Educação: Políticas públicas reveladas na prática escolar. Coleção Políticas Públicas de Educação. Brasília: Líber Livro; Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília. 2012.

ARROYO. Miguel G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis RJ: Vozes, 2011.

BECKER. P. O que é democracia? Elaboraões e autores. Edição Portuguesa: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 10. mar. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014

- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 de maio de 2017.
- CNTE. Políticas e gestão da educação básica- concepções e proposições da CNTE 2ª edição, Brasília -2013.
- FERACINE, Luiz. O professor como agente de mudança social. São Paulo: EPU, 1990.
- FREITAS, L. C. Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas-SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: Formulação do trabalho pedagógico.
- FERREIRA, Naura S. C. Gestão Democrática da Educação para uma Formação Humana: conceitos e possibilidades. Em Alberto, Brasília, v. 17, n. 72 p 167-177, 2000.
- FERREIRA, Janara Cunha; CORRÊA, Shirlei de Souza. A dimensão democrática da elaboração do projeto político-pedagógico na Educação Infantil: relações e especificidades. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 99 - 114, jan. 2013. ISSN 1980-4512. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/23240>. Acesso em: 22 de janeiro de 2018.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: Uma práxis em busca de sua identidade. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>>. Acesso em 09/03/2018.
- GIANFALDONI, M. H. O processo de pesquisa iniciação. Livro Editora, 2ª ed. Série pesquisa. V. 2006.
- GRACINDO, Regina Vinhaes e MENDONÇA, Erasto Fortes, Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica – O Distrito Federal em Foco. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 2.
- LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Educere et Educare – Revista em Educação. Vol. nº 4, p. 77-90, jul./dez.2007. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 08/01/2018.
- LUCK, H. A gestão participativa na escola Editora Vozes. Vol.3.Editora Vozes. Série cadernos de gestão, 2011.
- LUCK, H. Os desafios das lideranças nas escolas. Gestão Escolar@fvc.org.br, ed.001, Editora Abril, 2009.
- MARX, K. (1978a). Manuscritos Econômicos e Filosóficos: Terceiro Manuscrito (pp. 348), São Paulo: Abril Cultural. 2 ed.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São. Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar).
- MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. Projeto político- pedagógico: construção e implementação na escola. Campinas SP: Autores Associados. 2008 (Coleção Contemporânea).
- OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico: um desafio para intervenção. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/80_143.pdf. Acesso em: 13. abr. 2017
- Orientação pedagógica. Projeto político- pedagógico e coordenação pedagógica nas escolas. SEE/DF, 2014
- PARO, V. Gestão Democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática, 2008.
- PLACCO. Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2009.
- SANTOS, Elisandra Aparecida dos. Gestão Escolar Democrática: Reflexões na Elaboração e Execução do Projeto Político Pedagógico 2011. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, 2011.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23 ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, N. R. G. Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 91-106, jan/jun. 2009.
- SILVA, Raimunda Maria da; CAZUMBÁ, Rodrigo Santos. Gestão democrática e projeto político-pedagógico: estudo de caso em uma escola municipal de São Gonçalo dos Campos - BA. Revista de Gestão e Avaliação Educacional, [S.l.], p. 17-28, abr. 2015. ISSN 23181338. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/16023>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.
- TOZONI-REIS. M. F. Metodologia da Pesquisa. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2ª ed. 2009.
- VEIGA. Ilma p. A. Projeto Político- Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 24ª ed. Campinas: Papirus, 2002.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109/298>. Acesso em 13. abr. 2017.
- VENDRAMINI. Célia R. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011

**ASPECTOS GERAIS DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR:
A BUSCA PELA ORGANIZAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA**
GENERAL ASPECTS OF THE SCHOOL INCLUSION PROCESS:
THE SEARCH FOR THE ORGANIZATION OF AN INCLUSIVE SCHOOL
ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR:
LA BÚSQUEDA DE LA ORGANIZACIÓN DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Silvia Martins Vitorio
silvinhameducacao@gmail.com

VITORIO, Silvia Martins. **aspectos gerais do processo de inclusão escolar: a busca pela organização de uma escola inclusiva.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 216 – 232, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

RESUMO

A escola é um ambiente onde se promove o saber, onde se prepara o sujeito para viver de forma harmônica com a sociedade, onde se deve entender que todos podem partilhar do mesmo espaço independente de suas limitações, e isso a torna um local propício à proposta da educação inclusiva. O presente trabalho tem como objeto de estudo a educação inclusiva, especificamente o que a impedia de existir ou ser eficiente, neste sentido, o principal objetivo deste trabalho é verificar através de um apanhado teórico, quais as principais dificuldades encontradas pela educação inclusiva. A deficiência mental ganha destaque na política, após a proclamação da República, já que acreditavam que poderia estar ligada a problemas orgânicos e estar relacionada à criminalidade. O Século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas e assistenciais: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando. A sociedade também sentiu necessidade de se organizar com o objetivo de enfrentar os problemas e buscar compreender as pessoas deficientes. Nesse sentido, muitos estudos marcaram grandes mudanças em relação aos indivíduos com deficiência. O tema não é exclusivo, mas é bastante relevante, já que o tema é algo bem contemporâneo e precisa de estudos que busquem a garantia de que está não ficará apenas no papel. Como mencionado, a pesquisa é bibliográfica e exploratória, e através desta foi possível compreender que as dificuldades encontradas são muitas, porém é possível incluir com pouco recurso e muita criatividade. Considerando a importância da Educação Inclusiva, pretendeu-se verificar quais adaptações físicas são necessárias a uma escola e mapear as relações entre os estudantes com deficiência e os demais membros da equipe escolar. Concluiu-se que condições para a construção de uma cultura de respeito às diferenças devem ser criadas nessa escola.

Palavras-Chave: Inclusão Educacional. Acessibilidade. Relações escolares. Dificuldades. Educação Inclusiva.

SUMMARY

The school is an environment where knowledge is promoted, where the subject is prepared to live in harmony with society, where it must be understood that everyone can share the space regardless of their limitations, and this makes it a place conducive to the proposal of inclusive education. The present work has as its object of study inclusive education, specifically what prevented it from existing or being efficient, in this sense, the main objective of this work is to verify, through a theoretical overview, what are the main difficulties encountered by inclusive education. Mental disability gained prominence in politics after the proclamation of the Republic, as it was believed that it could be linked to organic problems and be related to crime. The 20th Century was marked by many paradigm shifts. It brought with it important advances for individuals with disabilities, especially in relation to technical and assistance aids: wheelchairs, canes, an education system for the deaf and blind, among others that have been improving. Society also felt the need to organize itself with the aim of facing problems and seeking to understand disabled people. In this sense, many studies have marked major changes in relation to individuals with disabilities. The topic is not exclusive, but it is quite relevant, as the topic is something very contemporary and needs studies that seek to guarantee that it will not just remain on paper. As mentioned, the research is bibliographical and exploratory, and through this it was possible to understand that the difficulties encountered are many, but it is possible to include them with little resources and a lot of creativity. Considering the importance of Inclusive Education, the aim was to verify which physical adaptations are necessary for a school and to map the relationships between students with disabilities and other members of the school team. It was concluded that conditions for building a culture of respect for differences must be created in this school.

Keywords: Educational Inclusion. Accessibility. School relations. Difficulties. Inclusive education.

RESUMEN

La escuela es un ambiente donde se promueve el conocimiento, donde se prepara al sujeto para vivir en armonía con la sociedad, donde se debe entender que todos pueden compartir el espacio sin importar sus limitaciones, y esto la convierte en un lugar propicio para la propuesta de educación inclusiva. El presente trabajo tiene como objeto de estudio la educación inclusiva, específicamente lo que le impedía existir o ser eficiente, en tal sentido, el objetivo principal de este trabajo es verificar, a través de un recorrido teórico, cuáles son las principales dificultades que enfrenta la educación inclusiva. La discapacidad mental ganó protagonismo en la política tras la proclamación de la República, pues se creía que podía vincularse a problemas orgánicos y estar relacionada con la delincuencia. El siglo XX estuvo marcado por muchos cambios de paradigma. Trajo consigo importantes avances para las personas con discapacidad, especialmente en lo relacionado con ayudas técnicas y asistenciales: sillas de ruedas, bastones, un sistema de educación para sordos y ciegos, entre otros que han ido mejorando. La sociedad también sintió la necesidad de organizarse con el objetivo de afrontar los problemas y tratar de comprender a las personas con discapacidad. En este sentido, muchos estudios han marcado cambios importantes en relación con las personas con discapacidad. El tema no es excluyente, pero sí bastante relevante, pues el tema es algo muy contemporáneo y necesita estudios que busquen garantizar que no se quede en el papel. Como se mencionó, la investigación es bibliográfica y exploratoria, y a través de ella se pudo entender que las dificultades encontradas son muchas, pero es posible incluirlas con pocos recursos y mucha creatividad. Considerando la importancia de la Educación Inclusiva, el objetivo fue verificar qué adaptaciones físicas son necesarias para una escuela y mapear las relaciones entre los estudiantes con discapacidad y otros miembros del equipo escolar. Se concluyó que en esta escuela se deben crear condiciones para construir una cultura de respeto a las diferencias.

Palabras clave: Inclusión Educativa. Accesibilidad. Relaciones escolares. Dificultades. Educación inclusiva.

INTRODUÇÃO

Há décadas são muitas as pessoas que sofrem com suas limitações devido à rejeição, ao abandono, à exploração, à caridade, à segregação e a várias violências morais. Ao longo da história da humanidade, diferentes concepções são apontadas a respeito das deficiências e as maneiras que são vistas pela sociedade, novos paradigmas vêm sendo construídos no dia a dia a partir de discussões a respeito da educação especial e muitos avanços alcançados.

A seguir destacamos os marcos legais que tiveram grande importância nesse período:

Em 1854, Criação do Imperial Instituto dos meninos cegos, criado por Dom Pedro II, que em 1891 passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC.

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que em 1957 passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira).

A deficiência mental ganha destaque na política, após a proclamação da República, já que acreditavam que poderia estar ligada a problemas orgânicos e estar relacionada à criminalidade.

O Século XX foi marcado por muitas mudanças de paradigmas. Ele trouxe consigo avanços importantes para os indivíduos com deficiência, sobretudo em relação às ajudas técnicas e assistenciais: cadeiras de rodas, bengalas, sistema de ensino para surdos e cegos, dentre outros que foram se aperfeiçoando.

A sociedade também sentiu necessidade de se organizar com o objetivo de enfrentar os problemas e buscar compreender as pessoas deficientes. Nesse sentido, muitos estudos marcaram grandes mudanças em relação aos indivíduos com deficiência.

Assim, no século XX, os indivíduos com deficiências começaram a ser considerados cidadãos com seus direitos e deveres de participação na sociedade, entretanto ainda no campo assistencial. (FERNANDES, Barolo, MOSQUERA, e SCHLESENER, 2011).

Por volta de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências.

Outro fato marcante na história do país, foi o surgimento das primeiras entidades privadas voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência: a filantropia e o assistencialismo. Fato que deu um certo poder a elas no momento de discutir as políticas públicas junto a instâncias governamentais.

Dessa maneira percebemos que a história da inclusão no Brasil fica dividida em dois momentos cruciais:

No Brasil Império, as pessoas com deficiências mais severas eram segregadas em instituições públicas. As outras conviviam com suas famílias, já que a sociedade da época, por ser rural, não exigia muita utilização de desenvolvimento intelectual.

Num segundo momento pela necessidade da escolarização da população, a sociedade passa a perceber o deficiente, como uma pessoa que não poderia conviver nos mesmos espaços sociais e muito menos frequentar as mesmas instituições de ensino, restando a elas, estudar em locais separados, sendo aceitos somente aqueles que se enquadrasse o máximo possível a um quadro normal de desenvolvimento.

Este momento é marcado pelo desenvolvimento da psicologia voltada para a educação e o surgimento das instituições privadas e das classes especiais. (BATISTA, 2006).

Com o surgimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, iniciam-se os primeiros movimentos organizados por familiares desses indivíduos. Esses movimentos eram norteados pelas críticas à discriminação.

Então em 1961 temos a Lei 4.024/1961: Criação da Antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que previa o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Em 1971 Lei 5.692/1971 Altera a LDBEN de 1961 e define “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, entretanto, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Não houve efetivação de uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo ainda a concepção de “políticas especiais”.

Em 1989 temos a Lei 7.853-1989 que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Prevê oferta obrigatória e gratuita de educação especial na rede pública de ensino, o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades

hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano algum educando com deficiência, a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino e define como crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa: recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta.

No momento em que o legislador prevê a matrícula compulsória para aqueles portadores de deficiência “capazes de se integrar no sistema de ensino regular”, ele indiretamente seleciona o público deficiente que terá acesso à escola, pois não há na legislação uma orientação sobre quem pode definir tal capacidade. Esta atitude deixa uma lacuna na norma imposta e permite que as próprias unidades de ensino definam através de padrões e laudos que determinados deficientes não são capazes de se integrar ao ambiente escolar.

Em 1990 temos a Declaração de Jomtien que determina o fim de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza na educação. Nesta Declaração, os países relembram que "a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro". Declararam que a educação é de suma importância para que as pessoas e as sociedades possam se desenvolver, buscar a construção de um mundo melhor e mais seguro e igualitário para todos. Um mundo onde haja progresso social, econômico e cultural, respeito, tolerância, solidariedade e cooperação internacional. (MOREIRA, 2013) Tendo isso em vista, ao assinar a Declaração de Jomtien, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A Lei 8859/94 modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977 (Lei de Estágio, revogada pela Lei 11.788/2008), estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.

Art. 1º - As pessoas jurídicas de Direito Privado, os órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o "caput" deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial. (BRASIL, 1994)

Nesse cenário o Brasil ainda estava um pouco afastado, faltava pôr em prática as discussões internacionais sobre o assunto deficiência. No mundo as discussões iam se aprofundaram, em 1994, dirigentes de mais de oitenta países se reuniram na Espanha, inclusive o Brasil, que já havia amadurecido suas discussões, e assinaram a Declaração de Salamanca (2004), um dos mais importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. A Declaração de Salamanca proclama as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate à discriminação, determinando que as escolas devam acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

Em 1994 temos a Declaração de Salamanca que versa sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino é a questão central, sobre a qual a Declaração de Salamanca discorre.

Na introdução, a Declaração aborda os Direitos Humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e aponta os princípios de uma educação especial e de uma pedagogia centrada na criança. Em seguida apresenta propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, um novo pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), o conjunto de suas recomendações e propostas é guiado pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- Toda criança que possui dificuldade de aprendizagem pode ser considerada com necessidades educativas especiais;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não os alunos as especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais, incluindo todas as crianças que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, seja por que motivo for. Assim, a ideia de "necessidades educacionais especiais" passou a incluir, além das crianças portadoras de deficiências, aquelas que estejam experimentando dificuldades temporárias ou permanentes na escola, as que estejam repetindo continuamente os anos escolares, as que sejam forçadas a trabalhar, as que vivem nas ruas, as que moram distantes de quaisquer escolas, as que vivem em condições de extrema pobreza ou que sejam desnutridas, as que sejam vítimas de guerra ou conflitos armados, as que sofrem de abusos contínuos físicos, emocionais e sexuais, ou as que simplesmente estão fora da escola, por qualquer motivo que seja.

De acordo com Menezes, Santos (2002), a Declaração de Salamanca (1994) diz que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de

aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...) (MENEZES, SANTOS, 2002).

A Portaria MEC 1793/94 recomenda a inclusão da disciplina Aspectos Ético - Político - Educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Em 1996, a Lei Federal 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ajustou-se à legislação federal e apontou que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino. Então, a busca pela adequação da escola aos padrões que atendam aos interesses-necessidades, dessas pessoas, preferencialmente, na rede regular de ensino, chamamos a atenção ao uso estratégico deste termo, para que não houvesse punição legal para as escolas que não cumprissem. Ao analisar essa postura fica o questionamento de quais escolas se propuseram a enfrentar o desafio de serem inclusivas, de buscar estratégias e metodologias que atendam às diferenças, de discutirem a diversidade de conhecimentos e de habilidades e competências para realizar tarefas e atingir determinados objetivos, de adequação de currículos e aceitar que somos iguais nas nossas diferenças?

Em 1998, o MEC (Ministério da Educação) lança um documento contendo as adaptações que devem ser feitas nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), a fim de colocar em prática estratégias para a educação de alunos com deficiência. Tais adaptações estão assim definidas:

Organizativas - englobam agrupamento de alunos, organização didática da aula (conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados), disposição do mobiliário, de materiais didáticos e tempos flexíveis.

Objetivos e Conteúdos - Definem prioridade de áreas e conteúdos de acordo com critérios de funcionalidade; ênfase nas capacidades, habilidades básicas de atenção, participação e adaptabilidade dos alunos; sequência gradativa de conteúdos, do mais simples para o mais complexo; previsão de reforço de aprendizagem como apoio complementar; conteúdos básicos e essenciais em detrimento de conteúdos secundários e menos relevantes.

Avaliativas - consistem na seleção de técnicas e instrumentos de acordo com a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos.

Procedimentos didáticos e atividades de ensino-aprendizagem - remetem à alteração e seleção de métodos, às atividades complementares, prévias e alternativas, aos recursos de apoio, à alteração dos níveis de complexidade da tarefa, à seleção e adaptação de material. Tempos flexíveis no que se refere à duração e ao período das atividades propostas. A ênfase em parcerias com instituições especializadas e a manutenção de estruturas e serviços de apoio paralelos representam um esforço de conciliação entre modelos conceituais conflitantes. O que parece ser evitado é o desmantelamento de tais estruturas e o confronto de posições antagônicas que acirram a polêmica acerca da escola inclusiva. (BRASIL, 1998).

Em 1999 o Decreto nº 3.298/1999 regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

No que se refere especificamente à educação, o Decreto estabelece a matrícula compulsória de pessoas com deficiência, em cursos regulares, a consideração da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimentos

públicos de ensino, dentre outras medidas (Art. 24, I, II, IV). Reafirma a educação especial como modalidade de ensino que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Já em 2001, o Ministério publica as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Os avanços e estudos continuam e novas leis entram em vigor com frequência:

Os movimentos mundiais de pessoas com deficiência, incluindo os do Brasil, estão debatendo o nome pelo qual elas desejam ser chamadas. Mundialmente, já fecharam a questão: querem ser chamadas de “pessoas com deficiência” em todos os idiomas. E esse termo faz parte do texto da Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência, a ser aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 2004 e a ser promulgada posteriormente através de lei nacional de todos os países-membros. (SASSAKI, 2003, p.12-16).

Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão em 2001, estabelece que o acesso igualitário a todos os espaços da vida é um pré-requisito para os direitos humanos universais e liberdades fundamentais das pessoas, com forte apelo de Direitos inerentes à pessoa humana, considera que o esforço rumo a uma sociedade inclusiva para todos é a essência do desenvolvimento social sustentável. Sob a liderança das Nações Unidas, reconheceu a necessidade de garantias adicionais de acesso para certos grupos, e as declarações intergovernamentais fizeram coro para unificar, em parceria, governos, trabalhadores e sociedade civil a fim de desenvolverem políticas e práticas inclusivas.

Ainda em 2001 o Decreto 3.956/2001 promulga a Convenção Interamericana da Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

Segundo MOREIRA (2013) a partir da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência, os Estados Partes reafirmaram que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o de não ser submetido à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.

Entre as ações compromissadas pelo Brasil no ato da assinatura da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadores de Deficiência tem destaque o trabalho “prioritário” nas seguintes áreas:

- Prevenção de todas as formas de deficiência;
- Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência;
- Sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 2001)

Essas ações são de muita importância para o processo de eliminação de qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência, visto que tratam de questões pontuais que fazem parte do cotidiano social da vida de todos.

A Resolução CNE/CEB 02/2001 acompanhando o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, nos artigos 2º e 3º, determinam que:

Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos. Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Entre os objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais estabelecidos no PNE, destacam-se os que tratam:

- do desenvolvimento de programas educacionais em todos os municípios, e em parceria com as áreas de saúde e assistência social, visando à ampliação da oferta de atendimento da educação infantil;
- dos padrões mínimos de infraestrutura das escolas para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais;
- da formação inicial e continuada dos professores para atendimento às necessidades dos alunos;
- da disponibilização de recursos didáticos especializados de apoio à aprendizagem nas áreas visual e auditiva;
- da articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho;
- do incentivo à realização de estudos e pesquisas nas diversas áreas relacionadas com as necessidades educacionais dos alunos;
- do sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial. (BRASIL, 2001)

Em 2002 a Lei 10.436/2002: Reconhece LIBRAS (língua brasileira de sinais), como língua oficial no País juntamente com o Português.

A LIBRAS é uma língua gestual, representada por sinais. É universal, entretanto tem significados diversos de acordo com o país onde está sendo utilizada, ela permite a interação entre pessoas surdas e ouvintes, incluindo assim os surdos ou pessoas com deficiência auditiva na sociedade, no trabalho, no lazer e em todos os espaços por onde as pessoas interagem e socializam-se. Isso permite que essas pessoas possam ter os mesmos direitos e deveres e assumam responsabilidades como cidadãos que são.

A Resolução CNE/CP 01/2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais.

A Portaria MEC 2.678/2002: Aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo território nacional.

Já em 2004 a Lei 10.845/2004 instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), com objetivos principais de garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular e garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. A complementação é realizada através da transferência de recursos financeiros pelo Governo Federal diretamente à unidade executora constituída na forma de entidade privada sem fins lucrativos, que preste serviços gratuitos na modalidade de educação especial.

Em 2005 o decreto 5.626/2005 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. Este decreto define que a formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Em 2007 o Decreto 6.094/2007 lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC.

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento

do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que:

- a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2006)

Considerando que a previsão de terminalidade específica da Lei de Diretrizes e Bases, se baseia exatamente nas limitações do aluno deficiente para justificar a impossibilidade de continuidade no Ensino Fundamental, há um choque com o estabelecido na CDPD.

O Decreto Legislativo 186/2008 aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, nos termos do § 3º do artigo 5º da Constituição Federal, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

Em parágrafo único do artigo 1º, estabelece que ficam sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que alterem a referida Convenção e seu Protocolo Facultativo, bem como quaisquer outros ajustes complementares que, nos termos do inciso I do caput do art. 49 da Constituição Federal, acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional.

Decreto 6.949/2009: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

A Resolução CNE/CEB de 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Apresenta o AEE – Atendimento Educacional Especializado como um “serviço” da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988.

Diante da análise recorrente aos documentos Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução CNE/CEB n. 04/2009, é possível perceber que correspondem em relação às ideias referentes ao AEE. A partir deles podemos concluir que o AEE se revela como uma modalidade da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o intuito de eliminar as barreiras que se intercalam à plena participação, no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Ele perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação básica e superior. Esse atendimento deve acontecer, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola na qual o aluno está matriculado e deve acontecer no contra turno, podendo ser realizado, também, em centros de Atendimento Educacional

Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos... (art. 5º CNE/CEB nº 04).

Em 2011 temos o Decreto 7611/2011 publicado em 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Segundo Moreira, este decreto revogou na íntegra o Decreto 6571/2008 e causou controvérsias na interpretação de seus artigos por “supostamente” recuar em políticas que já vinham se solidificando na garantia do direito de alunos com deficiência.

Um dos artigos controversos é o 1º e seu inciso III, cuja transcrição prevê:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

Previsão esta que destoa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), que em seu artigo 59, inciso II, determina a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

A polêmica continua quando se trata de repasse de verbas, pois o Decreto 6571/08 também garantia a dupla matrícula no âmbito do FUNDEB desses alunos matriculados no AEE no período oposto ao da escolarização. Ou seja, além de o aluno estar na sala regular, garante a oferta do AEE no turno oposto em Salas de Recursos Multifuncionais na própria escola ou em outra escola da rede de ensino, em centro de atendimento educacional especializado ou por instituições filantrópicas.

Militantes da causa da educação especial, professores e profissionais apontam um retrocesso no artigo 14 do Decreto 7611/2011 e seu parágrafo 1º, cuja transcrição prevê:

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

“O conflito está no termo “educação especial”, onde deveria ler-se “atendimento educacional especializado”, visto que as instituições filantrópicas não possuem autorização para escolarizar como a escola regular”. (Moreira, 2013)

Segundo a interpretação de alguns, este artigo do novo decreto permite que escolas especiais ofertem a Educação, ou seja, que espaços considerados segregados de escolarização sejam regulamentados por lei.

Em 2011 o Decreto 7612/2011 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Cujas finalidades são promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com status de emenda constitucional, e promulgados pelo Decreto 6.949/2009. Possui como um de seus eixos principais o acesso à educação, e prevê a garantia

de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado.

Em 2012 a Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

A LEI Nº 6491, DE 11 DE JULHO DE 2013, altera a lei 4528, de 28 de março de 2005, acrescentando dispositivo dispendo sobre a certificação do educando com deficiência e dá outras providências. Essa lei sanciona o parágrafo único: Parágrafo único: A certificação do concluinte do ensino fundamental ou médio a que se refere o inciso VI deste artigo deverá mencionar as áreas do conhecimento e/ou conteúdos curriculares de domínio do aluno, que havia sido vetado anteriormente e derrubado pela ALERJ. DO II de 23/08/2013.

Em 2014 ancorada nas deliberações da Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento às necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.

E finalmente em 2015 a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira da pessoa com Deficiência, mais conhecida como o estatuto da pessoa com deficiência. Esta lei tramitou no congresso desde 2000 e foi sancionada 180 dias após. Ela garante direitos nas áreas de trabalho, saúde, educação e infraestrutura das cidades. Infelizmente teve alguns vetos pela Presidente Dilma, porém mesmo assim a lei foi considerada um grande avanço para as pessoas com necessidades especiais.

A inclusão ainda é uma grande barreira tanto para a sociedade, como para o cotidiano escolar, que vem especialmente permeado de diversos desafios e um deles é o de tornar o espaço escolar inclusivo, a fim de que possa oferecer educação de qualidade a todos os alunos matriculados, independente do grau de necessidades e/ou dificuldades que apresente.

Inclusão é um processo complexo, que configura diferentes dimensões: ideológica, sociocultural, política e econômica, que vem sendo estudada e aperfeiçoada, ao longo dos anos, conforme relatam os estudos realizados por Mendes (2010), Drago (2011) e Mazzotta (2005). Uma das grandes contribuições do documento relaciona-se à superação de práticas excludentes, mostrando que a educação da pessoa com deficiência na escola comum tem avançado, mas que, em sua prática, ainda está carregada de complexidade, ambiguidade, dúvidas e incertezas quanto ao trabalho educativo, concernente à Educação Inclusiva.

Sendo assim, é uma realidade cada vez mais presente em todos os níveis de ensino e requer uma revisão e atualização do que se pretende oferecer no que diz respeito a recepção aos alunos, a acessibilidade tanto física, quanto emocional, quanto de conteúdos e metodologia de trabalho incluindo a adaptação de currículo e critérios avaliativos.

Nessa direção o primeiro passo é a escola compreender qual foi o percurso em busca de garantia dos direitos das pessoas com necessidades especiais e quais as principais ações que já

estão sendo postas em prática para que possa implementar e desenvolver estratégias a fim de cumprir sua função social e humanitária com essas pessoas. Feito isso é necessário fazer um diagnóstico para ter em mente seu público alvo e desenhar o caminho que irá trilhar a fim de atender a demanda encontrada.

Uma outra questão igualmente importante a se pensar é o quanto o grupo de professores está afinado com o tema inclusão, descobrir o que já sabem, suas dúvidas e angústias, suas frustrações ao desenvolver o trabalho com os alunos, e quanto tempo e disposição terão para pesquisar sobre as dificuldades que o trabalho em sala de aula irá exigir.

Assim, faz-se necessário que todos os atores envolvidos no cotidiano escolar se debrucem sobre esse tema e busquem soluções adequadas ao tipo de clientela que receberão e o que fazer para que esses alunos tenham seu direito garantido ao acesso, permanência e sucesso em sua trajetória escolar. Nesse sentido, pensar o papel do professor em sala de aula e como ele irá tratar desses assuntos no dia a dia com seus alunos, levando em consideração as dificuldades de aprendizagem e também as necessidades significativas de aprendizagem, a diversidade cultural dos alunos, as dificuldades naturais de aprendizagem ao iniciar uma nova etapa de ensino em outro ano de escolaridade, o grupo em si e as relações entre eles, e ainda as questões disciplinares, requer uma atenção especial e também um tempo maior de estudo para definir o melhor caminho, a melhor metodologia, o melhor tempo de trabalho com a turma, a melhor maneira de conduzir as aulas e também de estabelecer critérios distintos de avaliação. Feito isso, um outro ponto será a escolha dos conteúdos a serem priorizados na hora de realizar adaptações para o currículo, pois o professor precisa conhecer seus alunos, observar e perceber o potencial e as habilidades de cada um deles, o ponto de equilíbrio e o quanto ele irá ser receptivo aos novos desafios que lhe serão propostos. E a partir daí será necessário um diálogo constante do coordenador com esse grupo docente, a fim de auxiliá-lo em seus anseios, dúvidas e busca de soluções adequadas a cada desafio que surgir.

Dessa maneira o papel interventor da coordenação pedagógica é imprescindível para que se possa traçar estratégias que atendam a todos esses requisitos e demandas de sala de aula. O professor precisa saber que tem na coordenação um aliado, que realizará um trabalho intenso, em regime de colaboração, parceria e troca de experiências que possa a cada dia facilitar o trabalho em sala de aula e com isso garantir que todos saiam ganhando no processo ensino aprendizagem.

É necessário ainda um cuidado no momento de formar as turmas, pensar no perfil dos alunos e no quanto poderão colaborar entre si para que a aprendizagem flua de maneira colaborativa e a partir da troca de conhecimentos. Uma turma com um número reduzido de alunos irá favorecer o trabalho que os professores irão desenvolver e facilitar a adaptação das atividades e a maneira pela qual irão avaliar os alunos. O que necessariamente não deveria ser o privilégio somente das salas inclusivas, mas de todas as turmas em si.

Para auxiliar no processo de inclusão desses alunos, a busca de parceria com os alunos também se faz necessária, é preciso ouvi-los, saber o que pensam a respeito e propor ações que possam facilitar o dia a dia em sala de aula para que todos possam ter condições igualitárias de aproveitar, cada um dentro de suas possibilidades, todo o conhecimento trocado e disseminado em sala de aula e isso vai exigir um trabalho contínuo durante todo o processo.

Nesse ínterim, os pais/responsáveis também exercem uma função crucial, no sentido de apoiar as medidas adotadas pela equipe gestora e o grupo docente, quanto a metodologia e os

critérios avaliativos que serão adotados para todas as turmas inclusivas ou não. É importante estabelecer uma relação de parceria e confiança com eles para que possam participar de forma ativa do processo de adaptação e ensino aprendizagem dos alunos. A escola precisa promover encontros com todos os pais/responsáveis onde possam ser discutidas medidas que melhorem o convívio entre os alunos e a participação de todos no processo. Paralelo a esses encontros coletivos, também é preciso realizar encontros pontuais para discutir outras questões que são pertinentes a esse ou aquele grupo de acordo com as necessidades que irão aparecendo ao longo do ano.

Uma escola inclusiva é uma escola que acolhe e pensa todas as diferenças que os alunos trazem consigo, sejam de ordem cognitiva, comportamental, de gênero, raça, credo ou social.

O C.M. Prof.^a Maria Isabel, como em qualquer universo escolar, possui alunos com todas essas diferenças. O foco do projeto de intervenção, aqui apresentado, terá como problema principal a inclusão escolar nos processos de ordem cognitiva, onde todos os alunos e comunidade escolar será contemplada, já que incluindo podemos ser pessoas melhores, pensar melhor a nossa existência e fragilidade, sermos mais humanos e fraternos.

Mantoan (2003, p. 6) nos diz que: “ Ideias e verdades não são definitivas nem nos tiram inteiramente de dificuldades. Temos de nos habituar a reaprender constantemente em nossas ações, individuais ou coletivas: esse é um material infalível. ”

Assim, incluir implica em aceitar os limites do outro, aperfeiçoar-se sempre, ter plasticidade... Saber a hora de mudar a direção, ser flexível. Incluir também implica compor com o outro uma nova história e deixar de ser apenas mais um na multidão. Ao incluir é preciso saber que muitas vezes vamos errar e temos que reavaliar nossas ações em busca do acerto, temos que estar abertos a buscar novos rumos. A escola precisa da ajuda dos pais e responsáveis e até mesmo dos próprios alunos incluídos, abrir diálogo para discutir as ações e buscar soluções em conjunto, fazer a diferença! Isto é incluir, é tornar a escola um ambiente inclusivo, é transformar a educação em prol de um olhar diferenciado em relação a toda e qualquer diferença. Incluir implica respeitar e garantir o direito de uma educação de qualidade e significativa para todos os alunos.

Para Mantoan (2003, p. 9), “ Temos que saber aonde queremos chegar. Para isso, é importante que fique claro que não existe o caminho a ser seguido, mas caminhos a escolher, decisões a tomar. E escolher é sempre correr riscos.”

Portanto, construir uma escola inclusiva tem a ver com ações reflexivas, onde toda a equipe e comunidade escolar irá se debruçar sobre as diferenças e pensar caminhos alternativos de aprendizagem e de relações.

É a escola que precisa se preparar para receber o aluno incluso, e não o contrário, quando nos deparamos com as diferenças significativas de aprendizagem, é necessário tomar todo um cuidado para não transformar o espaço escolar em um espaço excludente. Importante lembrar que além de ler, escrever e contar, existem muitas outras linguagens e, estas são de igual importância. Muitas vezes a escola, fechada em suas grades curriculares acaba esquecendo-as e deixando-as de lado, desvalorizando outros potenciais e habilidades que todo ser humano carrega consigo.

O processo de inclusão implica em interdisciplinaridade, em ações e planejamento conjunto. Ao escolher trabalhar um currículo adaptado, muitas vezes, se não sempre, o professor beneficiará não só ao aluno AEE/NEE, como também muitos outros alunos da turma,

que por ventura tenham também outras maneiras de aprender, e que muitas vezes tem dificuldades também, que acabam sendo mal interpretadas como preguiça, desinteresse ou apatia.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, assim sendo, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno — segundo suas capacidades e seus talentos — e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. ” (MONTAN, 2006, P. 9).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços conquistados, a Educação Especial oferecida na escola pública brasileira ainda está distante de atender de forma adequada os alunos que se beneficiam com essa modalidade de ensino.

Para que a escola receba os alunos com necessidades especiais, ela precisa estar preparada para acolher esse aluno e garantir a sua educação, não esquecendo que o aluno fará parte do ambiente escolar e, portanto, deverá receber uma educação igualitária, tendo todas as suas diferenças respeitadas, independentemente de suas especialidades ou limitações. É necessário investir na qualificação dos professores.

O que se observa, muitas vezes, é que os professores se esforçam para adequar-se ao trabalho com a Educação Especial, mas os mesmos enfrentam muitas dificuldades por não terem o preparo necessário para lidar com as demandas que surgem em sala de aula, causando angústias nos mesmos. A consequência disso é o aumento da responsabilização do professor mediante a demanda posta pela inclusão escolar, como exemplo o caráter multifuncional do professor da Educação Especial (BORGES; TORRES, 2020).

O trabalho do educador na Educação Especial requer práticas pedagógicas positivas, capazes de promover a aprendizagem significativa e resultados satisfatórios na vida dos alunos. A prática adequada a uma determinada modalidade de ensino faz toda a diferença, mas, para isso, é necessário que o educador procure refletir sobre as suas intervenções, procurando basear-se em fundamentos teóricos que orientem todo o seu trabalho (SANTOS, 2020).

Em relação à temática apresentada, buscou-se retratar a realidade das pessoas com deficiência, bem como dos desafios encontrados pelos alunos da educação especial e pelos professores engajados com a organização de um sistema educacional igualitário e de qualidade e para todos os alunos. O Brasil tem criado estratégias que contribuem e valorizam os alunos e suas peculiaridades, capazes de os incluir, de fato, mitigando as situações de exclusão que os assolam.

Sendo assim, existem muitos fatores a se analisar, como as políticas públicas sobre a Lei de Inclusão, além de investimento em recursos para as escolas, bem como é necessária uma maior qualidade do serviço da Educação Especial, demandando-se, ainda, a construção de uma sociedade inclusiva.

Este trabalho, relacionado a teoria com a prática, visou apresentar um panorama acerca da educação inclusiva, com ênfase em seus benefícios e desafios diários. Diante dessa perspectiva, observou-se a necessidade de estudos sobre essa temática, especialmente daqueles que versam sobre a importância de novas propostas tendo-se, como referência a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Cristina A. Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL, Câmara dos Deputados do Brasil (1994). Disponível em: Acesso em: 12 de junho de 2024.
- _____. Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001)
- . Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
- Acesso em 12 março.2017
- _____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2006) Disponível em http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf acesso em 23.03.2017
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 10.março.2017.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 62 p.
- _____. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.Planalto (2001) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm acesso em 15.março.2017
- _____. Planalto (2011) Decreto 7611/2011 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
- _____. 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/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 20 março. 2017.
- _____. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, 2007.
- _____. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2010.Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GA.Camila Ferreira Moreira (Assessora Técnica MPES – Pedagoga). Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil<https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>
- _____. Ministério de Educação e Cultura DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre Princípios, Política e Práticas em Educação Especial. Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> acesso em 20.março.2017
- _____. . Ministério de Educação e Cultura RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 18.março.2017.
- DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.;
- DRAGO, R. Inclusão na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Para onde vão a orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002
- FERNANDES, Lorena Barolo; MOSQUERA, Carlos; e SCHLESENER, Anita. *Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas*. Disponível em: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/extensao/Arquivos2011/NEPIM/NEPIM_Volume_02/Art08_NEPIM_Vo102_BreveHistoricoDeficiencia.pdf Acesso em 13.março.2017
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir, p. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE Paulo. A sombra desta mangueira. São Paulo: Olho d'água, 1995.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos. p.157-170. In: MEDEIROS, Cecília Correa, GASPARELLO, Arlete, BARBOSA, Jorge Luiz. Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas. 1a edição. Niteroi: UFF/CEAD,2015.
- LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2006.
- MOREIRA, Camila. Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil (2013). Disponível em <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil> acesso em 24 março.2017
- MAZZOTTA, M. J. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MENDES, E. G. Inclusão marco zero: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos." Declaração de Salamanca "(verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
- OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico: um desafio para intervenção. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/80_143.pdf. Acesso em: em: 13.abril.2017

PADILHA, Paulo Roberto, Planejamento Dialógico – como construir o Projeto Político Pedagógico da escola. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo freire, 2001 - (Guia da escola cidadã, v7).

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan. /jun. 2009. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109/99>. Acesso em: 24/05/2016.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF PUBLIC POLICIES
LA EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Tereza Alves da Silva
tereza_asilva@hotmail.com

SILVA, Maria Tereza Alves da. **Educação especial e inclusiva no contexto das políticas públicas.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 233 – 243, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

A presente pesquisa propõe uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar, analisando como a escola brasileira vem lidando com as deficiências e outras necessidades especiais. Inicialmente realizou um estudo bibliográfico sobre integração e inclusão e posteriormente a legislação brasileira sobre educação inclusiva. O trabalho tem como objetivo geral abordar a educação especial e inclusiva no contexto das políticas públicas e para atingir tal objetivo foi realizada uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Educação especial. Contexto das políticas públicas.

SUMMARY

This research proposes a reflection on the process of school inclusion, analyzing how Brazilian schools have been dealing with disabilities and other special needs. Initially, he carried out a bibliographical study on integration and inclusion and later on Brazilian legislation on inclusive education. The general objective of the work is to address special and inclusive education in the context of public policies and to achieve this objective, a bibliographical research was carried out.

Keywords: School inclusion. Special education. Context of public policies.

RESUMEN

Esta investigación propone una reflexión sobre el proceso de inclusión escolar, analizando cómo las escuelas brasileñas vienen abordando las discapacidades y otras necesidades especiales. Inicialmente realizó un estudio bibliográfico sobre integración e inclusión y posteriormente sobre la legislación brasileña en materia de educación inclusiva. El objetivo general del trabajo es abordar la educación especial e inclusiva en el contexto de las políticas públicas y para lograr este objetivo se realizó una investigación bibliográfica.

Palabras clave: Inclusión escolar. Educación especial. Contexto de las políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Tratar a inclusão de alunos com necessidades especiais na educação regular brasileira é fundamental, devido ser um dos temas mais discutidos nessa área nas últimas décadas. Este tema, veio no contexto educacional sendo abordado embasado em experiências isoladas, ou na maioria das vezes, sendo debatido apenas, em congressos e algumas pesquisas científicas. No atual contexto está inserida em uma proposta de intervenção fomentada por legislações em vigor no país, em nível federal, quanto estadual e municipal.

Destaca-se que a Educação Especial está inserida no contexto brasileiro em níveis diferenciados de educação escolar: educação básica regular desde a educação infantil até o ensino médio e até mesmo, educação superior.

O aluno de Educação Especial caracteriza-se com necessidades próprias, individualizadas, específicas, diferentes dos demais alunos do ensino regular, ou seja, no

domínio do processo de ensino-aprendizagem, sendo que esse aluno requer recursos pedagógicos e métodos de aprendizagens específicos.

A deficiência pode ser classificada fisicamente, sensorial e mental. Sendo que atualmente no Brasil, está presente a classificação embasada segundo a orientação da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que aborda: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiências múltiplas. (BRASIL, 2007)

O inciso III, do Art. 208 da Constituição Brasileira se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino". E na sua Política Nacional de Educação Especial (MEC/SEEP, 1994), o MEC estabelece como diretrizes da Educação Especial apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências, e dar prioridade quando do financiamento a projetos institucionais que envolvam ações de integração. Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE / CEB, 2001).

O trabalho tem como objetivo geral: abordar educação especial e inclusiva no contexto das políticas públicas e para atingir tal objetivo será realizado uma pesquisa bibliográfica.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Norwich (2002) contribui afirmando que quanto mais flexíveis forem o ensino e a aprendizagem para a inclusão, menores os impactos negativos de o sujeito diferente se sentir efetivamente inserido nas classes regulares.

Figueiredo (2002) ressalta em suas pesquisas que ao inserir o aluno portador de deficiência em uma escola regular, que ainda não rompeu com seus paradigmas ultrapassados, esse cenário torna-se excludente, e não terão uma aprendizagem satisfatória. A inclusão deve ter possibilidade de transformar a estrutura educacional, desconstruir práticas segregacionistas, e isso implica

Questionar concepções e valores, abandonando modelos que discriminem pessoas com deficiência ou qualquer aluno e, finalmente, invalidar soluções paliativas. (p.68)

Trabalhos como os de Martins (1999), Jusevicius (2002) e Tesini e Manzini (1999) demonstram que a inclusão escolar dos portadores de deficiência ainda se constitui em um conceito não muito claro entre os educadores de forma geral, uma vez que entre eles se observam contradições no discurso.

Em alguns momentos os educadores se mostram claros, receptivos e confiantes em relação à inclusão, em outros se mostram confusos, desacreditados e com pouco conhecimento. Petean e Borges (2003) afirmam que atualmente parece ser um consenso que os professores do ensino regular não têm preparo, seja teórico, seja metodológico, para participar da inclusão escolar.

Já na concepção de Marques (2000),

Integrar significa abrir as portas da participação social a todos os indivíduos indistintamente, quer na educação regular, quer no mercado de trabalho, nas

atividades de lazer, na cultura, na política, assim como em todos os setores da vida social. (MARQUES apud MARQUES,2000, p. 32)

Lembrando que ao inserir estudantes com deficiência na educação regular, esses alunos passam a adquirir experiências relativas à variação natural das capacidades e potenciais humanos. O indivíduo é inserido no contexto real, assim como ele é, e não naquele que gostaríamos que fosse, portanto, torna-se desafiante para os professores trabalharem com esses alunos.

Ao inserir a criança diferente no ensino regular, deve-se ter o cuidado de não confundir as práticas educacionais com as quais esta se relaciona e que serão citadas a seguir:

A integração exige reciprocidade, e esta, demanda numa via de mão dupla onde mecanismos favoreçam a adaptação social de deficientes mentais e por outro lado a não exclusão de alguns e deve ser feita de modo a inseri-lo no contexto, para que não haja mais preconceitos em torno dos deficientes. (HONFE, 2012, p. 220)

Trata-se da não segregação dos alunos que, por suas “dificuldades” de aprendizagem, representam um enorme desafio aos professores. A escola inclusiva precisa de uma comunidade voltada principalmente para uma atitude de não-rejeição dos alunos com deficiências, para não apenas inseri-los no convívio com outras crianças, mas também da aceitação desses deficientes, que é fundamental para a valorização da sua autoimagem e da sua autoestima.

Segundo Mantoan (2000),

[...] uma das opções de integração escolar denomina-se mainstreaming, ou seja” corrente principal “e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem capacidade ou necessidade específica. (MANTOAN, 2000, p.145)

Numa outra opção de inserção, a inclusão, que segundo Mantoan (2000) “questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de mainstreaming”, inclui todos os alunos não deixando ninguém de fora do ensino regular.

Uma escola aberta à integração de alunos com necessidades especiais deve ser extremamente flexível em sua organização e na provisão de seus recursos para atender à heterogeneidade de seus alunos.

Estes fatores não podem ser abordados de forma isolada nem podem ser vistos de maneira estática. Pelo contrário, estão estreitamente relacionados uns com os outros e em constante evolução, dependendo das respostas que, em cada momento, cada um deles apresenta. Nesse dinamismo residem uma das suas características principais e a razão da necessidade de uma avaliação permanente.

Portanto, para a escola mudar e poder adequar-se às decisões que tenham sido tomadas, constitui um dos elementos fundamentais para o funcionamento global da instituição educacional e das equipes administrativas.

Resolver os assuntos organizacionais significa abordar a coordenação entre o centro e as equipes psicopedagógicas setoriais, entre a escola e os pais, entre a escola e a administração pedagógica, entre a escola e os demais funcionários que compõem o setor educacional.

Trabalhar com inclusão é difícil, e esse problema deve centrar na constatação deste real colocando em primeiro plano a necessidade da formação dos professores.

Uma formação que deve centrar –se em “saber como” trabalhar em aula e que inclua, portanto, a aprendizagem de todas as habilidades e estratégias para planejar convenientemente o trabalho em aula: programações, específicas, adaptações curriculares, metodologia, organização da classe, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, diferentes estratégias de intervenção em função dos problemas de aprendizagem dos alunos, etc. (CAVALCANTE, 2000, p. 56)

Como ponto de referência para o professor, ao tomar decisões educacionais devem ser considerados dois aspectos que deverão afetar os alunos: qual é o nível de interação social estabelecido com seus colegas e qual é a estima que o aluno tem de si mesmo.

A respeito da inclusão escolar no Brasil, Mendes (2008) comenta que ao invés de interpretar a inclusão escolar como um processo em construção, os gestores da política do atual governo, Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), têm “tentado consistentemente impingir aos sistemas uma diretriz política nada consensual, que é mais fundamentada no princípio da inclusão total”. A autora arrola algumas ações da política do Ministério da Educação (MEC) como prejudiciais ao processo de construção da inclusão escolar na realidade brasileira e que têm sido, também, por nós constatadas: a) “transformaram o debate em embate provocando divisão no histórico movimento de luta pelo direito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais”; b) “priorizaram a opinião de juristas sobre qual a melhor opção para escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais”.

LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação brasileira foi influenciada e difundida através do pensamento liberal, por parte dos intelectuais nacionais, desde o tempo do Império, buscando para a educação um método racional, fundado no estudo acurado da mente e seu progressivo desenvolvimento.

Ainda no Segundo Império, foi implantado em Salvador o Hospital Estadual de Salvador, 1874 (atual Hospital Juliano Moreira). “Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional, ou, ainda, atendimento médico-pedagógico”. É neste pensamento liberal onde a crença no “progresso natural” da sociedade faz parte do “progresso natural e necessário de todo o universo” que nasce destas instituições. (PIRES, 2006)

São inúmeros os relatos dos problemas com as pessoas que apresentavam alguma forma de deficiência física ou mental, e foi só na Idade Contemporânea, a partir de políticas implementadas que teve início as conquistas de direitos das pessoas com deficiência. Assim, no decorrer da história, os países começaram a se preocupar com a reabilitação das pessoas com deficiência, enquanto o Brasil não possuía o interesse de garantir nenhum tipo de atendimento especializado para essas pessoas.

Com o passar do tempo, preocupados com a educação de pessoas com deficiência em decorrência dos movimentos, no Brasil se dá o princípio da educação especial em 1854 e 1857, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos atualmente: Instituto Benjamin Constant e o Imperial Instituto de Surdos-mudos. (SOUZA, ROMERO, 2014)

Ainda no Segundo Império, foi implantado em Salvador o Hospital Estadual de Salvador, 1874 (atual Hospital Juliano Moreira) que segundo Mazzota (1996, pg.30) “Poderia

tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional, ou, ainda atendimento médico-pedagógico”.

A sociedade começa a se mostrar mais interessada pelos portadores de deficiência no começo do século XX, onde aparecem trabalhos científicos sobre a educação de deficientes mentais como a Educação e tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas, do doutor Carlos Eiras e outros. (PIRES, 2006, p. 112)

Em 1961 a legislação brasileira explicita o compromisso com a educação especial com a lei 4.024/61, mas essa educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas privadas de caráter assistencial (com algumas exceções).

Dez anos mais tarde a orientação tecnicista marca a lei 5.692/71 e mostra como objetivo geral da educação: proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (artigo 1). (SOUZA ROMERO, 2014)

É enfatizado ainda a importância da implementação de técnicas e serviços especializados para atendimento adequado aos excepcionais, cabe ainda, à educação especial a responsabilidade de atender crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental e juntar crianças com “atraso” quanto à idade regular de matrícula.

No ano de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, que buscou exercer o papel direcionado na educação e reabilitação desses alunos. Nesse cenário existiam profissionais multidisciplinares ligados à educação e também à área da saúde. (SOUZA, ROMERO, 2014)

A educação é considerada necessária para a adaptação da pessoa ao meio, o sucesso ou o fracasso é considerada como potencialidades “inatas”.

A educação especial é liderada mais pelos setores privados que pelos públicos, criando-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, sob a influência dessas entidades.

Segundo Campos (2003, p. 95)” dados fornecidos pelo Ministério da Educação sobre o ano de 1981: 17,1% dos alunos que receberam atendimento especializado encontravam-se em instituições administradas pelo Estado, enquanto 82,9% estavam em instituições particulares”. (p.32).

O Brasil passa por sérias transformações no âmbito político e na década de 80 vivemos a reconstrução da sociedade democrática, com isso foram elaboradas nesse período algumas legislações como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que buscam assegurar várias garantias sociais e democratização.

Em 1985, é assinado pelo presidente da república um decreto instituindo o “Comitê para Aprimoramento da Educação Especial” que deve elaborar um plano nacional de atendimento às pessoas com deficiência, priorizando esse atendimento nas instituições privadas.

A sociedade começa a se mostrar mais interessada pelos portadores de deficiência no começo do século XX, aparecem trabalhos científicos sobre a educação de deficientes mentais como a Educação e tratamento Médico Pedagógico do doutor Carlos Eiras e outros. (PIRES, 2006, p. 113)

Em 1950 havia, quarenta estabelecimentos de ensino regular no Brasil mantidos pelo poder público prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais”. Ainda no começo do século XX, aparecem estabelecimentos privados, principalmente no setor de atendimento especializado a pessoas com deficiências, que buscam a educação especial, como é o caso do Instituto Pestalozzi, criado em 1926 no Rio Grande do Sul. (PIRES, 2006, p. 10)

Dez anos mais tarde a orientação tecnicista marca a lei 5.692/71 e mostra como objetivo geral da educação:

“Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. (CAMPOS, 2003, p. 103)

A educação especial é liderada mais pelos setores privados que pelos públicos, criando-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, sob a influência dessas entidades. (PISTINIZI, 2010)

Do ponto de vista da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (1996) a educação deve ser garantida a todas as pessoas, para que estas possam desenvolver-se da melhor forma possível e atuar com o máximo de autonomia no meio social.

Para tanto, é preciso considerar as limitações de cada indivíduo enquanto ser humano. A escola, assim como a família, deve buscar recursos que possibilitem desde os primeiros anos de vida a participação das crianças com necessidades educacionais especiais no meio em que estão inseridas garantindo não só seu acesso e permanência na rede regular de ensino, como também qualidade no ensino oferecido, infraestrutura e pessoal capacitado buscando alternativas que assegurem uma educação de qualidade para todos.

Desta forma, os docentes desenvolvem uma concepção de que tais alunos pouco aprendem ou nada aprendem na escola comum. Desenvolvem uma expectativa baixa em relação às possibilidades do aluno com deficiência em aprender. O docente desenvolve um sentimento e uma representação social de que este aluno é de um outro lugar e de uma outra equipe educacional, que não o da escola regular e nem de sua competência pedagógica.

Verifica-se nesse cenário que o maior desafio está nas salas de aula onde o processo ensino-aprendizagem ocorre de forma sistemática e programada. A grande questão parece ser: como planejar e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um, valorizando o trabalho na diversidade, entendida como um recurso e não como obstáculo? O que nos falta para desenvolver práticas pedagógicas com direção inclusiva? Essas questões precisam ser objeto de nossas reflexões, a começar pela problematização de alguns aspectos que vão desde a arrumação da sala de aula, até o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, com ênfase para a cultura do pensar.

Desta forma, há a necessidade de investir como ocorrem essas práticas pedagógicas em sala de aula levando em consideração a diversidade de alunos, voltando também o olhar para o aspecto legal.

No cenário brasileiro, a LDB 1996, expõe sobre os deficientes:

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996 amplia o atendimento ao deficiente na própria rede pública de ensino e promove a participação da sociedade em relação

ao atendimento da educação especial. A LDB de 1996 parece ser a grande aliada do deficiente para que participe da vida escolar e da sociedade como cidadão e supere as barreiras da exclusão. A declaração de Salamanca foi elaborada em decorrência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Unesco em junho de 1994. (UNESCO, 2005)

PRINCÍPIOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (1994), “a educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não doutrinária”. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade. A principal preocupação da educação, desta forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundamenta-se no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

A Educação Especial, que obedece aos mesmos princípios da Educação Geral, deve se iniciar no momento em que se identificam atraso ou alterações no desenvolvimento global da criança, e continuar ao longo da sua vida, valorizando suas potencialidades e lhe oferecendo todos os meios para desenvolvê-las ao máximo.

Além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a Educação Especial norteia sua ação pedagógica por princípios específicos, que são os seguintes:

PRINCÍPIOS DA NORMALIZAÇÃO

Pode ser considerado a base filosófico-ideológica da integração. O termo traz muita controvérsia em seu significado, porque deriva da palavra “normal”, e também faz pensar em “normas sociais”, que consideram “desviantes” aqueles que fogem dos padrões médios de comportamento socialmente estabelecidos. Normalização poderia sugerir, erroneamente, a busca da conformidade às normas sociais. Também não significa tornar “normal” a pessoa portadora de deficiências. Prevalece sempre o seu direito de ser diferente e de Ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela sociedade.

PRINCÍPIOS DA INTEGRAÇÃO

A integração justifica-se como princípio na medida em que se refere aos seguintes valores democráticos:

- Igualdade: viver em sociedade tendo iguais direitos, privilégios e deveres, como todos os indivíduos.
- Participação ativa: requisito indispensável à verdadeira interação social.
- Respeito a direitos e deveres socialmente estabelecidos.

A ideia de integração implica necessariamente em reciprocidades essenciais em qualquer grupo. A inserção limita-se à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere.

PRINCÍPIO DA INDIVIDUALIZAÇÃO

Nenhum outro princípio valoriza tanto as diferenças individuais, seja as existentes entre os portadores de necessidades especiais e as pessoas ditas normais, seja comparando entre si os próprios portadores de necessidades especiais.

A individualização pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais.

PRINCÍPIOS SOCIOLÓGICOS DA INTERDEPENDÊNCIA

As próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas. Sempre visando ao pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho. A sociedade civil organizada deve, também, articular-se com órgãos governamentais em ações conjuntas e interdependentes.

PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO REAL

Refere-se à conciliação entre o que é necessário fazer parte para atender às aspirações e interesses dos portadores de necessidades especiais e à aplicação dos meios disponíveis. Nem sempre as condições conjunturais permitem desenvolver ações que atendam a todas as necessidades do alunado. Portanto, em respeito às diferenças individuais e às circunstâncias sócio-políticas e econômicas, é preciso “construir o real”. Sempre visando, a médio e longos prazos, o atendimento a todas as necessidades do alunado de Educação Especial.

PRINCÍPIO DA EFETIVIDADE DOS MODELOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL

Embora a qualidade de ações educativas. Ele envolve três elementos: infraestrutura (administrativas, recursos humanos e materiais); hierarquia do poder (interno e externo às instituições envolvidas); consenso político em torno das funções sociais e educativas (ideologias educacionais).

PRINCÍPIO DO AJUSTE ECONÔMICO COM A DIMENSÃO HUMANA

Refere-se ao valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais. Nesse sentido, as relações custo/benefício na Educação Especial não deve prevalecer sobre a dimensão do homem portador de necessidades especiais, que faz jus a todos os direitos como cidadão. Cumpre alertar que a falta de atendimento educacional adequado a essas pessoas representa, a longo prazo um custo à nação.

PRINCÍPIO DE LEGITIMIDADE

Visa à participação das pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, ou de seus representantes legais, na elaboração e formulação de políticas, planos e programas.

Esses princípios básicos atuam como importantes fatores para revisão e atualização do processo ensino-aprendizagem dos portadores de necessidades especiais, para maior adequação na capacitação de recursos humanos, remoção de barreiras de qualquer natureza e, principalmente a racionalização do atendimento prestado pela rede pública e particular de ensino. (UNESCO, 2005, online)

No âmbito das Políticas Públicas voltadas a educação da Pessoa com Deficiência no contexto brasileiro, destaca-se que a concepção de Educação Especial, apresentado no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)

Verifica-se que ainda são recentes as políticas públicas no cenário brasileiro direcionado à Educação da Pessoa com Deficiência. Em virtude disso, as Políticas Públicas de interesse à Pessoa com Deficiência foram criadas com a finalidade de oferecer e garantir de forma efetiva a igualdade como também, o acesso a todos os âmbitos da sociedade e com isso, diminuir o preconceito com essas pessoas.

Em 2013 a Lei nº 9.394 de 1996, sofre alterações e no âmbito da Educação da Pessoa com Deficiência, essa mudança ocorre notadamente em seu Artigo 4, inciso III

alterado pela Lei nº 12.796 de 2013 onde fica estabelecido o “atendimento educacional especializado gratuitos aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2013).

Em 2015 foi promulgada a lei nº 13.146,

denominada: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (BRASIL, 2015)

Dentre seus inúmeros aspectos, essa referida legislação concebe a igualdade da Pessoa com Deficiência e principalmente ressalta a não discriminação, ou seja, no cenário brasileiro deve-se priorizar o atendimento, assim como outros direitos fundamentais. No aspecto da educação, o artigo 27 estabelece na mesma lei, a prioridade e o direito à Educação da Pessoa com Deficiência e com isso, é garantido a inclusão em todos os níveis educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As administrações educacionais têm uma grande responsabilidade para tornar possível a integração dos alunos com necessidades especiais. Devem, como passo inicial é fundamental, fixar a estrutura legal e os critérios que vão orientar as atuações dos diferentes serviços presentes no âmbito educacional: professores, diretores, inspetores, equipes de apoio, etc.

Posteriormente, devem proporcionar os recursos e os meios para que a integração dos alunos com necessidades especiais na escola seja algo progressivamente mais habitual e geral. Algumas atuações devem ganhar uma atenção prioritária para que a integração progrida.

Em primeiro lugar, formar professores, com a finalidade de conseguir que adquiram as habilidades necessárias. Em segundo lugar, elaborar materiais diversos que orientem o trabalho das escolas e dos professores. Em terceiro lugar, favorecer a estabilidade das equipes docentes, condição necessária para favorecer a elaboração de projetos educacionais mais permanentes e, finalmente, proporcionar os recursos suficientes para garantir uma educação satisfatória.

Todas as iniciativas, que podem até mesmo configurar, e isto seria desejável, um projeto de educação coordenado, devem ser impulsionadas com uma grande flexibilidade, adequando-se às situações específicas das escolas.

A educação dos alunos com necessidades especiais exige normas e critérios que se adaptem a suas peculiaridades específicas. Esta flexibilização tem que estar presente nos projetos e adaptações curriculares, nos critérios de avaliação e de promoção, nos materiais e, em geral, nas atividades realizadas pelo aluno.

Finalmente, as administrações educacionais têm que colocar o desenvolvimento deste projeto entre seus objetivos prioritários, à medida que contribui poderosamente para que a educação seja para todos, sem discriminações, e para que o ensino ministrado seja mais individualizado e de maior qualidade. Isto pressupõe valorizar especialmente os centros

educacionais e os professores envolvidos nesta tarefa, incentivar sua dedicação e garantir os meios necessários para que a prática efetiva da integração seja possível.

Evidente que nenhuma ação se distinguiria se não houvesse uma sociedade apoiando essas ações dentro de um contexto de inserção. A integração dos alunos com necessidades especiais não é somente responsabilidade do sistema educacional, mas sim de toda uma sociedade.

Esta afirmação não é unicamente uma proposta que contém boas intenções em geral, mas que se traduz em objetivos e atuações concretos. Por um lado, os pais de alunos, cujos filhos não apresentam estas dificuldades, podem favorecer e apoiar projetos de integração.

Em suma, isto talvez seja o que deve ser relevado, neste momento, são as instituições sociais, as associações de pais, as empresas, os trabalhadores, e outros segmentos, que devem tornar possível a continuidade da integração educacional em uma integração social e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento subsidiário à política de inclusão. Brasília: SEESP, 2007.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2013.
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.
- FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? Revista da Educação Especial, 2005.
- HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Formação para a educação especial na denunciaram perspectiva inclusiva: o papel das experiências pedagógicas docentes nesse processo. Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.111-124, jan./jun.2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O desafio das diferenças nas escolas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MAZZOTA, Marcos José da Silveira. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo. Cortez, 1996.
- MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.
- PIRES, José. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- PISTINIZI, Bruno Fraga. O Direito à educação nas constituições brasileiras. São Paulo, 2010.
- SOUZA, Sirlene Brandão de; ROMERO, Rosana Aparecida Silva. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. Disponível em: Acesso em: 20 de julho de 2016. <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Maria-de-Fatima-Matos-Ferreira.pdf>
- UNESCO. Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos. 2005. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
THE CONTRIBUTIONS OF PLAY IN THE CONSTRUCTION OF THE IDENTITY OF BLACK CHILDREN IN EARLY EARLY EDUCATION
LOS APORTES DEL JUEGO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS NIÑOS NEGROS EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

Cleane Cordeiro da Silva Azevedo
cleane.cordeiro@hotmail.com

AZEVEDO, Cleane Cordeiro da Silva. **As contribuições do lúdico na construção da identidade da criança negra na educação infantil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 244 – 253, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. O Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

O presente artigo busca analisar como pode ser desenvolvida a temática étnico-racial na construção da identidade da criança negra com apoio do lúdico. Elucidando a importância da ludicidade na Educação Infantil (EI) com ênfase na construção da autonomia da criança negra, sendo a escola o principal órgão responsável após a família, na busca pela socialização do indivíduo, na formação das crianças e no contato com outras culturas, dessa maneira o local onde ela amplia o seu caráter social. Deste modo, temos por objetivo verificar as contribuições do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da criança negra, identificando quais atividades lúdicas pedagógicas são utilizadas na construção da identidade da criança negra no contexto da sala de aula e discutir a importância da Lei 10.639/2003, (BRASIL.MEC.2003) no processo de aceitação e valorização da cultura afrodescendente no âmbito escolar. Desta maneira, o aporte teórico contemplou autores/as, como: KISHIMOTO (2010), HUIZINGA (1999), MUNANGA (2005), MOYLES (2006), dentre outros que versam sobre a ludicidade e o racismo. Como metodologia foi realizado um estudo de caso, com intuito de, a partir dos resultados obtidos, conseguir realizar a melhor análise sobre a temática abordada. Deste modo, serão abordados tópicos específicos dentro do contexto, a fim de aprofundar no assunto para melhor entendimento e conscientização das pessoas.

Palavras-Chave: Lúdico. Identidade negra. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

SUMMARY

This article seeks to analyze how ethnic-racial themes can be developed in the construction of the identity of black children with the support of play. Elucidating the importance of playfulness in Early Childhood Education (ECE) with an emphasis on building the autonomy of black children, with the school being the main responsible body after the family, in the search for the socialization of the individual, in the training of children and in contact with other cultures, in this way the place where it expands its social character. In this way, we aim to verify the contributions of play in the teaching-learning process of black children, identifying which playful pedagogical activities are used in the construction of black children's identity in the context of the classroom and discussing the importance of Law 10,639/2003, (BRASIL.MEC.2003) in the process of acceptance and appreciation of Afro-descendant culture in the school environment. In this way, the theoretical contribution included authors such as: KISHIMOTO (2010), HUIZINGA (1999), MUNANGA (2005), MOYLES (2006), among others who deal with playfulness and racism. As a methodology, a case study was carried out, with the aim of using the results obtained, to be able to carry out the best analysis on the topic addressed. In this way, specific topics will be addressed within the context, in order to delve deeper into the subject for better understanding and awareness among people.

Keywords: Playful. Black identity. Child education. Teaching-learning.

RESUMEN

Este artículo busca analizar cómo temas étnico-raciales pueden ser desarrollados en la construcción de la identidad de niños negros con el apoyo del juego. Esclarecer la importancia de la lúdica en la Educación Infantil (EPI) con énfasis en la construcción de la autonomía de los niños negros, siendo la escuela el principal responsable después de la familia, en la búsqueda de la socialización del individuo, en la formación de los niños. y en contacto con otras culturas, de esta manera el lugar donde expande su carácter social. De esta manera, pretendemos verificar los aportes del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños negros, identificando qué actividades pedagógicas lúdicas son utilizadas en la construcción de la identidad de los niños negros en el contexto del aula y discutiendo la importancia de la Ley 10.639/ 2003, (BRASIL.MEC.2003) en el proceso de aceptación y valoración de la cultura afrodescendiente en el ambiente escolar. De esta manera, el aporte teórico incluyó a autores como:

KISHIMOTO (2010), HUIZINGA (1999), MUNANGA (2005), MOYLES (2006), entre otros que abordan la lúdica y el racismo. Como metodología se realizó un estudio de caso, con el objetivo de utilizar los resultados obtenidos, para poder realizar el mejor análisis sobre el tema abordado. De esta manera, se abordarán temas específicos dentro del contexto, con el fin de profundizar en el tema para una mejor comprensión y concientización entre las personas.

Palabras clave: Lúdico. Identidad negra. Educación Infantil. Enseñanza-aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil as brincadeiras para as crianças têm um objetivo a ser trabalhado, seja no desenvolvimento intelectual, linguístico ou até mesmo nas habilidades sociais. E para isso é de suma importância que a escola seja para a criança negra um lugar agradável e prazeroso. Dessa maneira, inserir o lúdico no espaço escolar com atividades pedagógicas que promovam a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, para que ela explore o entorno a sua volta através da imaginação, da percepção, das emoções e construa a sua identidade.

Atualmente no Brasil, discutir identidade tornou-se interessante por parte de vários estudiosos de diversas áreas do conhecimento, entre estes, os que tratam da área de humanidades. Porém, discutir identidade não é tarefa fácil, principalmente tratar sobre a identidade da criança negra. Dessa maneira, Inácio (2020, p.30), diz que “construir uma identidade negra positiva em meio a desvalorização, preconceito, racismo, discriminação, numa sociedade que os vê como inferiores, é complexo”. Portanto, a construção da identidade da criança negra deve ser abordada de maneira dinâmica e eficiente, de modo que se altere a visão egocêntrica presente na sociedade e que por vezes vem sendo disseminada nas escolas desde a Educação Infantil.

Introduzir o lúdico no espaço escolar no qual possa se trabalhar e investir na construção positiva da imagem da criança negra fazendo a mesma se reconhecer como sujeito que possui identidade, cultura e direitos que devem ser respeitados e garantidos é de suma importância, uma vez que cada criança tem sua singularidade que deve ser respeitada.

Nesse contexto de reflexões surge a seguinte problemática: de que forma pode ser trabalhada a temática étnico-racial na construção da identidade da criança negra no espaço escolar com apoio do lúdico? Buscando sempre enfatizar a importância do lúdico diante do desenvolvimento da criança e o seu respectivo aprendizado, focando a sua aplicação no reconhecimento da identidade da criança negra na conjuntura social.

Pensando nisso, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar como pode ser trabalhada a temática étnico-racial na construção da identidade da criança negra com apoio do lúdico. Entre os como objetivos específicos buscamos verificar quais as contribuições do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem da criança negra; identificar quais as atividades lúdicas pedagógicas são utilizadas na construção da identidade da criança negra na sala de aula; indagar a importância da Lei 10.639/2003, (BRASIL. MEC.2003) aplicada no processo de aceitação e valorização da cultura afrodescendente no âmbito escolar.

Neste sentido, a escola tem papel fundamental na construção de conceitos sobre vários povos, entre eles, os povos Africanos. A partir dessas abordagens procuramos compreender melhor as motivações que levam os profissionais de diferentes áreas a defenderem o uso do

lúdico para a aprendizagem na Educação Infantil, assim como na construção da identidade da criança negra e os debates em torno da prática de ensino do professor dos anos iniciais.

Sabemos que é na escola que construímos grande parte de nossa identidade, pois nela recebemos os primeiros conceitos sobre viver em sociedade e a respeitar as diferenças.

O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA NEGRA

Na ludicidade as interações somam-se a elementos indispensáveis para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e o psicomotor da criança, o qual acontece de forma natural e fluida, o lúdico está presente na vida das crianças desde muito cedo contribuindo na sua interação com o outro, na sua criatividade, estimulando a imaginação e a curiosidade, tornando-as capazes de compreender o mundo a sua volta, Kishimoto (2010). Sendo assim, não resta dúvidas de que a ludicidade tem valor significativo na aprendizagem proporcionando momentos de prazer.

Na atual conjuntura social, a ludicidade utilizada como forma de aprendizagem vem se mostrando cada vez mais relevante e eficaz no processo de ensino na EI, permitindo ao professor/a liberdade para o uso de novas metodologias que abordem melhor o seu objetivo de trabalho, além de dinamizar os meios de acesso ao assunto trabalhado. O autor Jesus (2019) afirma que:

O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança é onde ela começa a criar sua própria identidade, começa, a saber, a tomar decisões e a hora certa de agir. Colocar a atividade lúdica como proposta para o ensinamento é um método muito eficaz, pois ele trabalha com o desenvolvimento da criança, estimulando o seu aprendizado de uma forma mais simples e prazerosa. (JESUS, 2019, p. 203).

Dessa forma, o brincar é responsável não só por gerar diversão no processo educativo da criança e promover momentos de descontração, mas também é onde inicia o desenvolvimento das suas habilidades, do seu pensamento e do seu senso crítico. Dessa forma, Góis (2012, p.10) descreve que a “infância é o tempo do brincar, do faz de conta, o tempo das descobertas e primeiras experiências, é também o tempo da construção da identidade da criança”, contribuindo no seu desenvolvimento.

No seu ambiente escolar, a ludicidade deve ser aplicada por meio de brincadeiras, jogos, danças, leituras dinâmicas de histórias sobre a cultura afrodescendente, movimentos corporais, entre tantos outros modos de promover o conhecimento às crianças, desde que exista a finalidade de explanar a diversidade cultural da sociedade contemporânea, buscando incluir todos no meio social.

O ensino de forma diversificada por meio da ludicidade irá contribuir para uma aprendizagem de qualidade, preparando a criança para uma formação cidadã, onde o principal objetivo não é apenas “decorar” conceitos, mas sim desenvolver seu potencial e se preparar para a sua vida em sociedade. Vale salientar ainda que o/a docente precisa de antemão de um planejamento simples e eficaz.

A respeito do trabalho docente, Lima (2021) afirma que é de suma importância o/a docente desenvolver uma atitude lúdica e, por meio dela, transformar sua sala de aula, pois o modo que a metodologia é usada, nesse caso a ludicidade possa alcançar o objetivo almejado,

contribuindo para o desenvolvimento da criança em toda sua totalidade, desde a sua inserção no meio social até o seu desenvolvimento psicomotor.

OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Através da brincadeira a criatividade, a imaginação e tantos outros valores são desenvolvidos. A vista disso, a brincadeira se torna uma peça fundamental para a infância e que esta deve ser valorizada. Levar em consideração os jogos e as brincadeiras no cotidiano da criança negra é imprescindível na construção da identidade, da autonomia e no bem-estar satisfazendo suas necessidades. Pois, toda criança deve brincar, garantindo assim a sua interação ao meio.

Assim, o brincar por meio da imaginação faz com que a criança se liberte da bolha criada por muitos adultos que ainda olham para a brincadeira não como uma atividade com fins educativos, mas apenas como o “brincar por brincar” o que nos faz refletir mais acerca desse universo do brincar e da brincadeira. Dessa forma, quando a criança brinca ela cria o seu próprio mundo de fantasias desenvolvendo a criatividade e a imaginação.

Segundo Gregory Bateson (1977) é durante as brincadeiras que as crianças aprendem a separar o brincar fictício do real, pois é através do brincar que a criança conhece a realidade interna predomina sobre a externa, quando a criança brinca livremente e se satisfaz, isso resulta em aspectos positivos corporais, morais e sociais para ela.

Nessa perspectiva Huizinga (1999), caracteriza a brincadeira como sendo uma atividade voluntária, a qual pode ser interrompida a qualquer momento, não podendo ser uma tarefa, nem ser imposto, tem que ser algo leve e satisfatório como a oportunidade de escolhas. Pois, é nas brincadeiras que as crianças aprendem a se comunicar entre seus pares, desenvolvendo a coordenação motora fina e grossa, tendo a noção de tempo e espaço como também tem a liberdade de brincar sozinha. O RCNEI (1998), reconhece que:

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 22, V. 02).

Nessa interação, Moyles (2006, p.43) enfatiza que o brincar ajuda “os participantes a desenvolver confiança em si mesmos em suas capacidades e, em situações [...] leva as crianças e os adultos a desenvolver percepções sobre as outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais[...]”. Além disso, o brincar se apresenta como uma condição essencial para o desenvolvimento da criança, já que através dele é possível obter o conhecimento do meio no qual o indivíduo está inserido e a sua respectiva interação, culminando no desenvolvimento de suas habilidades, criatividade, inteligência e imaginação.

Nesse aspecto, o brincar se caracteriza como sendo uma modificação da realidade, para outros o brincar possibilita que a criança crie o seu próprio mundo, determinado pela cultura, sendo um meio para se afastar de sua realidade. Os jogos e as brincadeiras trazem muitas contribuições positivas na vida das crianças possibilitando a socialização, a troca de experiências, estimulando a criatividade, além de ser responsável pelo seu desenvolvimento.

Para os pequenos a utilização dos jogos contribui no entendimento de seguir regras, na flexibilidade e criatividade na hora de brincar efetivando o respeito entre os colegas. Os jogos são uma atividade que envolve regras da qual estabelecem ganhador e perdedor tendo começo, meio e fim, ou seja, ele é direcionado e contribui para estimular o raciocínio das crianças. Segundo Huizinga (2010, p.16), resume distintivamente o jogo sendo uma “atividade desligada de todo e qualquer interesse material”, ou seja, não se pode ter nenhum fim lucrativo, apenas diversão e prazer.

Podemos perceber que as crianças em sua essência por si só cria suas próprias regras no brincar, o jogo é algo satisfatório que realiza as fantasias das crianças, e para fazer sentido ele deve ser praticado prazerosamente. O jogo pode ser uma forma de interação social fazendo com que o brincante se desenvolva integralmente.

É importante salientar que os brinquedos também proporcionam muito prazer envolvendo a imaginação e a plasticidade nas brincadeiras. Assim, o brinquedo tem caráter de objeto, e tem como princípio estimular a brincadeira e transmitir muita diversão. Portanto, Carvalho (2016, p.27) diz que com o brinquedo a criança “opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados”, em razão de que o brinquedo é um artefato destinado à criança da qual desenvolve suas habilidades adquiridas no meio em que vive.

Portanto, os jogos e as brincadeiras utilizados como instrumentos pedagógicos no espaço escolar valorizando positivamente a imagem da criança negra são de suma importância para que a mesma tenha a sua auto imagem engrandecida. Pois, a desigualdade entre as pessoas negras e brancas ainda é um problema muito grande na sociedade, assim gerando o preconceito e o racismo.

METODOLOGIA

O estudo em questão trata-se de uma pesquisa qualitativa, da qual se fundamenta no caráter subjetivo do objeto analisado para a interpretação mais vasta dos dados adquiridos, por meio dessa técnica compreenderemos dentro das relações sociais as informações e experiências individuais dos sujeitos estudados.

Dessa forma, a coleta das informações deve ser propícia ao descobrimento, o que corresponde a um espaço mais profundo dos conteúdos em análises. Segundo Minayo (2008), em se tratando de pesquisa:

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p.57).

No entanto, a pesquisa qualitativa trabalha com pessoas e com suas criações e estes sujeitos de pesquisa devem ser compreendidos como atores sociais, respeitados em suas opiniões, crenças e valores. Assim, tendo características que consistem em compreender profundamente o fenômeno de uma realidade, e sem se preocupar com representatividade numérica, percentual absoluto ou com tabelas, pois o seu uso é com a técnica de análise dos conteúdos.

Nesse contexto, a presente pesquisa também se trata de um estudo de caso, do qual permite ao pesquisador explorar, descrever e interpretar os dados coletados, assim facilitando a compreensão da realidade. Para Gonçalves (2007)

Estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado. (GONSALVES.2007,p.69).

Nesse sentido, entende-se que o estudo de caso é um método abrangente que permite ao pesquisador se apropriar de evidências de fenômenos em diversas áreas do conhecimento, ou seja, está relacionada com experiências vividas.

Para a realização das entrevistas contou com a colaboração de três professoras atuantes na EI do turno matutino do Pré I e Pré II. As professoras têm idade entre 29 e 50 anos, o tempo de atuação vai de 9 a 15 anos e todas têm formação no curso de Pedagogia. As professoras serão tratadas durante o texto como: Sujeito A, Sujeito B e Sujeito C, como forma de preservar o anonimato das mesmas.

Para a efetivação da coleta de dados desta pesquisa adotaremos como instrumento a entrevista semiestruturada qual é flexível e tem a possibilidade de discorrer sobre o tema, pois utilizou-se um roteiro de entrevistas (APÊNDICE), com a finalidade de investigar de como é trabalhada a temática étnico-racial na construção da identidade da criança negra no espaço escolar com apoio do lúdico. Portanto, Minayo (2008) enfatiza que:

Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo. (MINAYO,2008,p.64).

Nessa percepção, entende-se que a entrevista tem um sentido vasto na comunicação verbal fornecendo informações provenientes dos participantes. Assim, sendo objeto de estudo preciso quanto a sua utilização.

ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise e discussão dos dados desta pesquisa foi realizada a partir da construção de um Quadro de Categorias (Quadro 1), com base no referencial teórico-metodológico de Bardin (2011), através de conceito-chaves obtidos por meio das entrevistas realizadas com os sujeitos. A organização do quadro está especificada em Dimensões, Categorias e Unidades de Sentido.

O seguinte quadro apresentado abaixo conta com duas dimensões, quatro categorias e oito unidades de sentido:

QUADRO 1: Categorias para análises de dados

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADE DE SENTIDO
1º LUDICIDADE	1º IMPORTÂNCIA DO LÚDICO	1º Contribuição para aprendizagem
		2º Desenvolvimento emocional e intelectual
	2º ATIVIDADES LÚDICAS	1º Jogos e brinquedos
		2º Brincadeiras
2º EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	1º IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA	1º Respeito na sala de aula
		2º Diferença X Igualdade
	2º APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03	1º Materiais no espaço escolar
		2º Recursos didáticos

Fonte: Elaboração da autora (2021)

Para Duarte (2019.p.22), utilizar a ludicidade no contexto escolar é “primordial para a construção social da criança, podendo assim despertar o prazer e a satisfação pelo desejo de aprendizagem e pela construção de experiências culturais”. Dessa forma, a ludicidade contribui para a promoção do desenvolvimento pleno e integral da criança.

Nesta primeira dimensão será trabalhada a questão que envolve a ludicidade e suas contribuições na educação infantil no processo de formação da identidade da criança negra e como as professoras entrevistadas lidam com essa temática na sala de aula. A seguir analisamos a primeira categoria que chamamos de “Importância do Lúdico”.

Na educação infantil o lúdico tem como objetivo proporcionar muita diversão e prazer no cotidiano das crianças, pois elas podem brincar e interagir com outras crianças tendo autonomia nas escolhas das brincadeiras.

Segundo Kishimoto (2010), o lúdico é de fundamental importância para a criança tomar decisões, expressar sentimentos e partilhar sua individualidade e identidade, podendo desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Em seguida, será desenvolvida duas unidades de sentido: “Contribuição para aprendizagem” e “Desenvolvimento emocional e intelectual”.

O brincar na infância traz momentos de muita alegria e divertimento, sendo excelente para a aprendizagem e autonomia da criança negra no contexto escolar. Por meio do brincar elas aprendem a se relacionar com outras pessoas e demais culturas. Mediante ao exposto, estamos analisando os depoimentos quanto à contribuição da ludicidade para o processo de aprendizagem.

Em relação a resposta do Sujeito B relata que “*O importante do lúdico na educação infantil é bom em se trabalhar a respeito da cor e contribui na aprendizagem de forma divertida*”(SUJEITO B, APÊNDICE, p.42) enfatizando que é de grande relevância utilizar o lúdico para trabalhar a questão da cor de cada criança. Como afirma Duarte (2019).

[...] a importância da ludicidade no que diz respeito ao resgate e valorização da diversidade étnico-racial e cultural visto que o trabalho lúdico além de facilitar a compreensão dos temas abordados, contribui para uma maior interação entre os

participantes do processo de ensino aprendizagem [...] (DUARTE, 2019,p.35).

O brincar se torna importante porque traz desenvolvimento para as crianças, e é possível verificar isso apenas olhando uma criança brincando, percebemos sua aprendizagem, conhecimento e desenvolvimento, explorando o mundo sem intervenção nenhuma. É de suma importância incluir a ludicidade na sala de aula, já que o mesmo contribui no processo de desenvolvimento emocional, intelectual e psicomotor da criança evidenciando positivamente os seus benefícios para aquisição do conhecimento em diferentes conteúdos principalmente sobre a temática étnico-racial.

Nesse aspecto, obtivemos uma resposta através da fala do Sujeito C, ressaltando que a ludicidade “*Tem fundamental importância no desenvolvimento intelectual e emocional da criança*”(SUJEITO B, APÊNDICE, p.43) assim possibilitando trabalhar não só com a identidade mais também com os sentimentos de cada criança. Dessa maneira o RCNEI (1998) salienta que:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais[...] (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 21, V. 02).

Portanto, entende-se que com a ludicidade as crianças em sua singularidade aprendem a lidar com seus sentimentos e adquire várias habilidades no seu dia a dia. Como também o/a docente pode executar atividades interessantes evidenciando o interesse das crianças.

A seguir abordaremos a segunda categoria de análise: Atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que a ludicidade tem um grande efeito no ensino da educação infantil e necessita ser usada para que o aprendizado do alunado seja alcançado e realizado de forma mais dinâmica e eficaz. A construção da identidade da criança negra pode ser abordada desde os anos iniciais da escola, pelo professor (mediador), que levará a temática étnica-racial com o apoio da ludicidade, desmistificando a imagem do negro sofrido e fraco, indo em direção a uma erradicação do preconceito racial tão observado na conjuntura social atual, que de acordo com dados coletados, podem ter sido iniciados na educação infantil, por meio da disseminação de conhecimentos errôneos, ocorridos nas aulas.

Diante dos dados coletados, por meio da entrevista realizada com as professoras da educação infantil, a ludicidade é um fator presente na metodologia das aulas, e assim, também é reconhecida a sua importância para o desenvolvimento das crianças, buscando sempre uma melhor compreensão acerca do assunto por parte dos alunos. Entretanto, esse método vem perdendo um pouco a sua eficácia nesse momento de pandemia, devido ao advento do ensino remoto, no qual o contato físico e o uso de algumas brincadeiras foram suspensas.

Porém, os brinquedos e os materiais didáticos não são disponibilizados pela escola, ficando de responsabilidade das professoras que buscarão alternativas de ludicidade para aplicar de forma dinâmica e justa. É válido ressaltar ainda que a temática étnico-racial não é frequentemente abordada durante todo o ano letivo, sendo enfatizada apenas na semana da

consciência negra, onde os/a docentes buscam formas de abordá-la e viver bem a semana citada.

A questão racial é algo que pode ser bem trabalhada por meio da ludicidade, ao passo que as crianças aprendem e fixam mais rapidamente, principalmente pelo fato de não ter a interferência familiar nesse momento, entretanto, devido ao ensino remoto isso tem sido um desafio para as/os professores, que vêm procurando novas formas de aplicar um ensino de qualidade que interfira positivamente no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos.

Assim, é preciso que a família e a escola estabeleçam uma parceria a fim de trabalhar a identidade negra a partir de atividades que estimulem o conhecimento sobre o tema, mas também garanta o estado lúdico individual nas crianças, deixando-as plenas e felizes, tanto no momento da realização dos exercícios em sala de aula, quanto em outros lugares, onde elas possam, por meio do brincar, compartilhar o que aprenderam sobre a identidade negra, mediante a um pensamento crítico que proporcionem a recuperação da autoestima das crianças e conquista de sua autonomia no processo de formação de saberes e delineamento de comportamentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATESON, Gregory. *Une théorie du jeu et du fantasme*. In: *Vers une écologie de l'esprit*. Paris: Le Seuil, 1977.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo* (L.de A. Rego & A. Pinheiro, Trads), Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977) p.229. Disponível em < <https://www.scielo.br> > Acesso no dia 23 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular-BNCC*. Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/19394.htm>.
- _____. MEC. *Lei 10639/03, de 10 de janeiro de 2003*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- _____. *Lei 12.288 de 20 de julho de 2010*. *Estatuto da Igualdade Racial*. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm.
- BOCK, A. M. et al. *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 2001.
- CARVALHO, Marianne da Cruz de. *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. Universidade Fernando Pessoa, Porto 2016.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na Educação*. São Paulo: Cortez, 1993. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREITAG, I.H.A *IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM*. *Aquívos do Mudi*, v.21, n.2, p-20-31, 23 nov. 2017. Disponível em < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/view/38176> >
- FONSECA, Dagoberto José & SILVA BENTO, Maria Aparecida. *África Desconstruindo Mitos*. In: *A África e o Brasil Afro-Brasileiro: História, Cultura, Ciência e Arte*, p.14-15. São Paulo, 2009.
- GOIS, Mariana Dias. *Identidades étnico-raciais: uma proposta de intervenção pedagógica para a implementação da lei 10.639/03 na UMEI Juliana*. Belo Horizonte 2012. p.1-43.
- GONSALVES, Elisa P. *Iniciação à Pesquisa Científica*. 4ª ed. Campinas, SP: Alinea, 2007.
- INÁCIO, Luciene. *Construção da identidade negra positiva na Educação Infantil: representações da cultura afro-brasileira no ambiente escolar*. - João Pessoa, 2020. p.78.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL*. – FE-USPANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010.
- MENDES, Roberta Daniela Campos. *A literatura como possibilidade de construção da autoimagem positiva de crianças da educação infantil*. – Belo Horizonte: MG, 2019. p.52.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MORAES, Ingrid Merkle. *A Pedagogia do Brincar Intercorrências da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil*. – Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012. 164 f.
- SANT'ANA, A. O. *História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados*. In: MUNANGA, K. (org.) *Superando o racismo na escola*. 2.ed. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39- 67.
- VYGOTSKY, Lev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/ EDUDP, 1989.

**A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
**THE CONTRIBUTION OF SCHOOL MANAGEMENT IN CONTINUING EDUCATION
TO WORK IN INCLUSIVE EDUCATION**
**CONTRIBUCIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR A LA FORMACIÓN CONTINUA AL
TRABAJO EN UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA**

Ana Paula Mendonça Lucas
anapaulamlucas.apl@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9755437598527019>

LUCAS, Ana Paula Mendonça. **A contribuição da gestão escolar na formação continuada para o trabalho na educação inclusiva.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 254 – 262, julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Sales Rios

RESUMO

A gestão escolar torna-se uma grande aliada no contexto escolar inclusivo, pois o seu trabalho é reconhecido como ação de suporte para o docente na prática. O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição da gestão escolar na formação continuada para o trabalho na educação inclusiva. São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação que trabalham no contexto da inclusão escolar, portanto, estabelecendo a necessidade de um apoio pedagógico e administrativo para adequar o processo de ensino-aprendizagem a uma proposta mais inclusiva, assim sendo, o presente estudo se justifica, sobretudo, pela importância de se discutir a importância da gestão escolar na formação continuada do professor dentro da inclusão escolar do aluno com deficiência. No contexto da Educação Inclusiva, a formação continuada assume uma função valiosa e de capacidade de transformação em um cenário social no qual as pessoas com deficiência ainda permanecem sem aprender, mesmo havendo diversas legislações que garantem a inclusão deste público-alvo no mundo no processo de escolarização. A gestão escolar deve proporcionar recursos indispensáveis para os docentes, possibilitando ferramentas de acesso à informação e de apoio no desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e sociais. A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho, consistiu em um levantamento e análise bibliográfica, acerca do tema proposto, uma vez que este trabalho se caracterizou como um trabalho de revisão bibliográfica.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Gestão Escolar. Inclusão Escolar.

SUMMARY

School management becomes a great ally in the inclusive school context, because its work is recognized as a supporting action for teachers in practice. The objective of this work is to reflect on the contribution of school management in continuing education to work in inclusive education. There are numerous difficulties faced by education professionals working in the context of school inclusion, therefore, establishing the need for pedagogical and administrative support to adapt the teaching-learning process to a more inclusive proposal. Therefore, the present study is justified, above all, by the importance of discussing the importance of school management in the continuing education of teachers within the school inclusion of students with disabilities. In the context of Inclusive Education, continuing education assumes a valuable function and capacity for transformation in a social scenario in which people with disabilities still remain without learning, even though there are several legislations that ensure the inclusion of this public target in the world in the process of schooling. School management should provide indispensable resources for teachers, enabling tools for access to information and support in the development of educational, cultural and social activities. The methodology used for the elaboration of this work, consisted of a survey and bibliographical analysis, about the proposed theme, since this work was characterized as a work of bibliographic review.

Keywords: Continuing Education. School Management. School Inclusion.

RESUMEN

La gestión escolar se convierte en una gran aliada en el contexto escolar inclusivo, pues su trabajo es reconocido como acción de apoyo para el docente en la práctica. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la contribución de la gestión escolar en la formación continua para el trabajo en la educación inclusiva. Son innumerables las dificultades a las que se enfrentan los profesionales de la educación que trabajan en el contexto de la inclusión escolar, estableciendo la necesidad de un apoyo pedagógico y administrativo para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a una propuesta más inclusiva. Por lo tanto, el presente estudio se justifica, sobre todo, por la importancia de discutir la importancia de la gestión escolar en la formación continuada del profesor dentro de la inclusión escolar del alumno con discapacidad. En el contexto de la Educación Inclusiva, la formación continua asume una función valiosa y de capacidad de transformación en un escenario social en el cual las personas con discapacidad aún permanecen sin aprender, aunque hay diversas legislaciones que garantizan la inclusión de este público-objetivo en el mundo en el proceso de escolarización. La gestión escolar debe proporcionar recursos indispensables para los docentes, posibilitando herramientas de acceso a la información y de apoyo en el desarrollo de actividades educativas, culturales y sociales. La metodología utilizada para la elaboración de este trabajo, consistió en un estudio y análisis bibliográfico, acerca del tema propuesto, una vez que este trabajo se caracterizó como un trabajo de revisión bibliográfica.

Palabras clave: Formación Continua. Gestión Escolar. Inclusión Escolar.

INTRODUÇÃO

Incluir o aluno com deficiência significa propiciar igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem, através de diferentes técnicas e recursos. E o papel da gestão escolar no processo de inclusão é de extrema importância para que ocorra efetivamente, sobretudo, colaborando para o atendimento específico que estes alunos necessitam. O processo educacional deste sujeito escolar deve estar localizado nas suas necessidades e particularidades e, portanto, docentes e especialistas devem propor métodos que respeitem a diversidade presente na sala de aula.

O trabalho na Educação Inclusiva exige formação continuada, que se torna indispensável para o professor, bem como todos os envolvidos no projeto pedagógico, com novas práticas e métodos direcionados à inclusão, para que realmente se caminhe para uma educação verdadeiramente inclusiva. E a gestão escolar torna-se uma grande aliada no contexto escolar inclusivo, pois o seu trabalho é reconhecido como ação de suporte para o docente na prática.

Devido à complexidade que o processo de aprendizagem do estudante com deficiência apresenta, faz-se imprescindível efetivar a orientação e a capacitação dos professores dentro de sistemas de apoio que sirva de diretriz para concretização do processo ensino-aprendizagem deste aluno, na destituição das representações sem base objetivas e científicas que intervêm no desempenho do professor.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a contribuição da gestão escolar na formação continuada para o trabalho na educação inclusiva. A partir destes objetivos fez-se necessário ainda discorrer teoricamente sobre a Educação Inclusiva e Especial e analisar a importância da formação continuada no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência.

Tratando-se da Educação Inclusiva e Especial, vale observar que o estudante com deficiência necessita de um olhar diferenciado do docente e de outros profissionais, para que possam acolher às suas necessidades, para auxiliar com as atividades escolares, ou até mesmo em atividades do meio social. Portanto, este trabalho justifica-se pelo fato de demonstrar que o ambiente escolar precisa estar apto, dispor de conhecimentos sobre o

processo de inclusão escolar.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação que trabalham no contexto da inclusão escolar, portanto, estabelecendo a necessidade de um apoio pedagógico e administrativo para adequar o processo de ensino-aprendizagem a uma proposta mais inclusiva, assim sendo, o presente estudo se justifica, sobretudo, pela importância de se discutir a importância da gestão escolar na formação continuada do professor dentro da inclusão escolar do aluno com deficiência.

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho, consistiu em um levantamento e análise bibliográfica, acerca do tema proposto, uma vez que este trabalho se caracterizou como um trabalho de revisão bibliográfica. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisas na revista eletrônica Scielo Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Google Acadêmico, utilizando os descritores: “Inclusão”; “Formação Continuada” e “Gestão Escolar”. Após a coleta de dados foram analisados os artigos com resultados comuns e os mesmos separados em temáticas. Foram incluídos para esta revisão estudos publicados em português, artigos primários que retratam o tema em questão.

DESENVOLVIMENTO

Segundo Carvalho, Sousa e Sousa (2016), entende-se que a educação inclusiva deve expandir a participação de todos os alunos no ensino regular. Ou seja, versa-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de educandos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Moraes e Carvalho (2017) mencionam que ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. Não há espaço para práticas tradicionais excludentes, e isso requer um novo perfil de profissional e escola.

Carvalho, Sousa e Sousa (2016, p. 45) destacam que “é imprescindível mudanças no sistema educacional, as escolas precisam eliminar barreiras, modificar seus métodos, atualizar profissionais e para isto é necessário a participação de toda escola, família, comunidade e sociedade”.

Para que a inclusão escolar realmente seja eficaz, é indispensável a participação de todos os envolvidos na escola, como os professores, supervisores escolares, técnico-administrativos, gestores, comunidade e família. É preciso demonstrar a importância do respeito à diferença e que o aluno com deficiência apesar de suas limitações, apresenta diversas habilidades e competências.

Mendonça (2015) apresenta que a partir do momento que o indivíduo traz algum tipo de deficiência física ou intelectual, começa a encontrar barreiras no seu processo de escolarização, devido a inúmeros fatores como falta de infraestrutura física e falhas na formação de professores. Daí a importância da Educação Especial que vem como um aporte para o recebimento destes alunos e conseqüentemente o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A finalidade da Educação Especial incide em proporcionar instrumentos e recursos educativos imprescindíveis para as pessoas que apresentam deficiência ou dificuldade na aprendizagem devido às limitações sejam físicas ou mentais. Assim sendo, os alunos que apresentam algum tipo de limitação trazem acesso ao desenvolvimento, de modo a serem incluídos na vida adulta com maior facilidade.

Conforme Mendonça (2015), a educação especial surge como um projeto educacional que acolha e receba alunos com deficiências na esfera da aprendizagem, e que mesmo com suas necessidades possam se desenvolver enquanto cidadãos. Portanto, pode-se entender que é uma modalidade de ensino que vai trabalhar com a educação e o atendimento de estudantes com deficiência, seja ela qual for.

Assim sendo, pode-se entender a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, sendo ofertada aos alunos com deficiência mental, visual, auditiva, física e com altas habilidades/superdotação. E a Educação Inclusiva como a transformação do sistema educacional de ensino que permite a inserção total e incondicional no espaço escolar de todos, independente de classe social, cor, deficiência etc.

Segundo Mantoan (2010), a inclusão implica mudanças de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenha sucesso na corrente educativa geral, é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo a todos que fracassem em suas salas de aula (apud Mendonça, 2015).

Para Carvalho, Sousa e Sousa (2016), a educação inclusiva significa educar todos os estudantes em um mesmo contexto escolar, a opção por esse tipo de educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão as diferenças não são vistas como problemas, mas sim como diversidades, a ideia é ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de vivências a todos os alunos.

Frias (2008) menciona que para o processo de inclusão ser efetivado é necessário um atendimento eficaz dos alunos que apresentam alguma deficiência e no atual modelo escolar brasileiro, deve-se repensar a escola e suas práticas pedagógicas, visando o benefício de estudantes e professores. É preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta.

Carvalho, Sousa e Sousa (2016) apresentam que diante de pesquisas e estudos feitos sobre diversidade e educação inclusiva, é efetivamente compreendido que as dificuldades podem ser solucionadas tendo um ambiente propício e com o desenvolvimento de atividades diferenciadas e dinâmicas.

De acordo com Mendonça (2015), o preconceito inerente em muitos profissionais da educação, na sociedade e em muitos familiares, impede muitos destes profissionais de levar adiante o direito do sujeito escolar com deficiência de ser incluído na escola regular. É uma tarefa que não será fácil para a escola, pois é necessário um novo olhar, ter uma prática pedagógica reflexiva, posicionar-se diante dos momentos conflituosos de forma consciente, buscando uma educação comprometida com a realidade apresentada.

Frias (2008) destaca que não existem modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional, para uma escola inclusiva e de qualidade para todos. Cada escola, cada turma, cada professor, cada aluno, possuem suas especificidades e estão inseridos em diferentes realidades. Mas, é possível

estabelecer algumas adaptações que possam contribuir de forma simples, prática e abrangente às diversas situações, dificuldades e necessidades existentes nas escolas.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) discorrem que o princípio básico da inclusão escolar consiste em que as escolas reconheçam as diversas necessidades dos alunos e a elas respondam, assegurando-lhes uma educação de qualidade, que lhes proporcione aprendizagem por meio de currículo apropriado e promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros quesitos.

Conforme Frias (2008), os alunos com deficiência devem ser matriculados na rede regular de ensino, e, portanto, compete a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível no intuito de favorecer uma aprendizagem de qualidade para todos os educandos envolvidos no processo.

Mantoan (2015) apresenta que trabalhar na perspectiva inclusiva significa respeitar os diferentes saberes e educar para a inclusão, consiste em rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo necessária uma mudança no modelo educacional. A inclusão nunca ocorrerá enquanto a sociedade se sentir no direito de escolher quais serão incluídos (apud Mendonça, 2015).

A escola, além de apresentar uma função fundamental na regularização dos comportamentos dos alunos, deve trazer presente e oferecer a oportunidade a cada um de desenvolver como um ser individual. Ao organizar estratégias de trabalho tanto para as salas de aula, reflexões sobre as diferenças e seu papel na qualidade do ensino, visando à inclusão social e escolar, surgirá no propósito de definir objetivos para um projeto que envolva a participação de alunos com e sem deficiência e comunidade.

O sistema educacional na atualidade necessita reconhecer e responder às necessidades e diversidade de cada estudante torna-se imprescindível a adaptação dos variados estilos e ritmos de aprendizagem, para deste modo, garantir uma educação de qualidade para todos através de currículos ajustados a esta modalidade de ensino, mudanças na gestão, métodos de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

Moraes e Carvalho (2017) discutem que a inclusão leva em consideração a pluralidade das culturas, a complexidade das redes de interação humanas. Ou seja, ela não está limitada à inserção de alunos com deficiência nas redes regulares de educação, pois beneficia a todos os alunos, com e sem deficiência que são excluídos de alguma forma das escolas de ensino regular.

Fernandes (2016) apresenta que a educação inclusiva deve superar qualquer forma de discriminação e atender o aluno em sua necessidade, de modo a garantir acesso e permanência com qualidade na rede regular de ensino. Para atender as especificidades dos alunos com deficiência é necessária adaptação nos objetivos da escola, nos conteúdos, na metodologia, considerando as particularidades cognitivas, comportamentais, linguísticas e motoras destes estudantes.

Para Moraes e Carvalho (2017), a escola deve considerar o sujeito social, respeitando suas diversidades e diferenças, propondo assim um currículo é um processo de ensino e aprendizagem que de fato inclua alunos com atendimento educacional especializado e de fato atenda suas reais necessidades. A aprendizagem deve decorrer da organização de suportes e apoio para superar as possíveis limitações.

Deste modo, é de suma importância o trabalho do docente da sala de aula regular em conectividade com a gestão escolar, na elaboração e implementação de atividades e situações pedagógicas que facilitem a aprendizagem dos alunos com deficiência e alcançar a finalidade da educação inclusiva que é uma escola onde todos aprendem.

Segundo Almeida, Furtado e Yamaguchi (2020), a capacitação do profissional docente se inicia com a formação inicial na graduação, mas deve também ser um processo contínuo de formação, já que o meio onde o professor atua se modifica rotineiramente para atender sempre a novos alunos que chegam às escolas. Assim, a formação deve se adequar sempre aos ambientes vivenciados in lócus.

Alamini (2014) discorre que a atividade de ensinar é complexa e exige professores com conhecimentos atualizados. Desta forma, o grande desafio para as universidades é formar educadores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos, para uma escola que inclua todos, respeitando limites e necessidades.

De acordo com Souza e Rodrigues (2015), a necessidade da formação continuada do professor vem ao encontro das demandas educacionais que mudam rapidamente e alguns professores não conseguem acompanhá-las e por isso necessitam de apoio contínuo.

Este apoio contínuo deve partir do trabalho da gestão escolar que desenvolve um trabalho centrado na realidade do professor e sua formação, pois este trabalho quando feito em equipe pode ser realizado no contexto escolar e nas necessidades da sala de aula, assim, é possível haver mudanças no perfil do profissional mais significativas.

Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) destacam que é o professor que consegue transitar entre o conteúdo e a didática, dificilmente terá dificuldade para atender a diversidade que está presente em sala de aula, principalmente, no trabalho com as pessoas com deficiência.

Para Almeida, Furtado e Yamaguchi (2020), a formação é um fenômeno que deve ocorrer durante todo o exercício da docência e que precisa estar integrado às práticas sociais existentes e desafiadoras. Assumir compromisso com uma formação contínua para a tarefa educativa em toda a sua complexidade é primordial ao docente, principalmente devido à existência de demandas ou tematizações que não são abordadas com tanta clareza ou, muitas vezes, nem são vistas na graduação, ou seja, na formação inicial do professor.

Conforme Konkel, Andrade e Kosvoski (2015), a formação de professores, profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

A necessidade de preparar o professor para que tenha condições de atender e garantir aos alunos com deficiência o acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar aberto a novos saberes. Assim, as diferentes instâncias políticas e sistemas de ensino envolvidos com a formação continuada de professores devem propiciar condições de reflexões e discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência. A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua

formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos (ZANELATO; POKER, 2012, p. 147).

Souza e Rodrigues (2015) afirmam que a necessidade da formação continuada se torna um fator relevante, pois o professor deve centrar-se em saber como aplicar sua prática docente na sala de aula objetivando o desenvolvimento do aluno que não possui deficiência, como também do aluno com deficiência ou do aluno com transtorno global do desenvolvimento.

Konkel, Andrade e Kosvoski (2015) apresentam que para atuar cotidianamente em sala de aula, com educandos que têm algum tipo de deficiência, requer-se do professor a capacitação para mediar as relações, mobilizar os conceitos e organizar os conteúdos estrategicamente, para que estes alunos se apropriem de determinados conhecimentos sistematizados e disponibilizados pela escola.

De acordo com Poker (2003), é o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades (apud Zanellato e Poker, 2012).

Percebe-se que a formação de professores para atuarem com alunos com deficiência ainda é escassa para que exista uma inclusão real. Além de currículos adaptados na formação inicial, compete à escola auxiliar nesse processo de formação com a ajuda da gestão escolar, propondo cursos de formação, estudos de casos, reuniões pedagógicas dirigidas à temática e reuniões com comunidade e família.

Segundo Oliveira et al. (2012), a educação voltada para alunos com deficiência deve apresentar uma base sólida atendendo questões metodológicas e a teoria ligada à prática. Todavia, percebe-se ainda uma falta de preparo por parte do corpo docente em relação à inclusão escolar que gera barreiras para uma educação de qualidade.

Leonardo, Bray e Rossato (2009) demonstraram que diferentes pesquisas no campo pedagógico evidenciaram a necessidade da formação continuada para professores com a finalidade de garantir qualificação necessária para acolher e receber estudantes com deficiência com uma maior qualidade, com práticas diferenciadas que promovam um resultado positivo.

A necessidade de preparar o professor para que tenha condições de atender e garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades o acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar aberto a novos saberes. Assim, as diferentes instâncias políticas e sistemas de ensino envolvidos com a formação continuada de professores devem propiciar condições de reflexões e discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência (ZANELATO e POKER, 2012, p.148).

O trabalho da gestão escolar neste contexto precisa fundamentar-se na compreensão do aluno com deficiência e no respeito pela sua diferença, reconhecendo-o como uma pessoa que possui limitações e ao mesmo tempo habilidades. O processo de inclusão deste estudante é complexo, e envolve a parceria entre professores, especialistas e gestão.

Aprender a trabalhar com as necessidades educacionais de cada aluno é um desafio, portanto, é imprescindível estabelecer meios para aprender a trabalhar nessa perspectiva.

Quando o sistema educacional se conscientiza que necessita da intervenção de outros profissionais no contexto da educação inclusiva, como a gestão escolar, passa-se a irromper com práticas e conceitos educacionais fora da realidade, e deste modo, colabora com um melhor desempenho do aluno.

Neste íterim, a formação continuada torna-se um dos instrumentos que está a serviço do aprendizado, quando as pessoas envolvidas no processo de aprendizagem a usam para conquistar melhorias. Compete à gestão escolar criar possibilidades de se conseguir avanços significativos desses estudantes através de adequação das práticas pedagógicas e dos docentes através da formação continuada.

Lima, Souza e Larcerda (2015) discutem que a formação continuada de professores necessita proporcionar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada sujeito, o que gera também o desenvolvimento de si próprio como pessoa e para isso faz-se imprescindível à concretização de um trabalho coletivo e participativo, bem como a ação da gestão escolar e especialistas neste trabalho contínuo que levam a reflexão sobre prática diária.

O envolvimento da gestão escolar na articulação com professores, especialistas e os vários segmentos da comunidade escolar, na liderança do processo de inclusão na escola no campo pedagógico, pode contribuir de maneira significativa para os processos de transformação da escola em um ambiente articulador e produtor de conhecimentos divididos a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de implementação de uma educação inclusiva apresenta um papel categórico no desenvolvimento da pessoa com deficiência, especialmente a considerar suas intervenções no saber pedagógico. Em face dessa responsabilidade, é decisivo que os envolvidos, direta ou indiretamente, no ambiente educacional e em suas ações, contribuam ativamente para a aprendizagem do estudante, a fim de que consiga avançar cognitivamente, apesar da deficiência.

O processo educacional do aluno com deficiência deve estar pautado nas suas necessidades e particularidades. O corpo docente apresenta o papel de adaptar suas atividades e conteúdo para a realidade de seus estudantes, respeitando a diversidade presente na sala de aula. Torna-se imprescindível avaliar a singularidade de cada sujeito em sala de aula para tomar medidas ajustadas que promovam a aprendizagem e a inclusão de todos.

No contexto da Educação Inclusiva, a formação continuada assume uma função valiosa e de capacidade de transformação em um cenário social no qual as pessoas com deficiência ainda permanecem sem aprender, mesmo havendo diversas legislações que garantem a inclusão deste público-alvo no mundo no processo de escolarização. A gestão escolar deve proporcionar recursos indispensáveis para os docentes, possibilitando ferramentas de acesso à informação e de apoio no desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e sociais.

A compreensão do papel da docência e da gestão escolar no contexto de uma

educação inclusiva é de suma importância e determina a análise de sua origem, transposições, relações e contradições no processo histórico da educação brasileira. Através da análise de sua função é possível apontar a importância de sua atuação na realização do seu trabalho e na consecução dos objetivos educacionais propostos pela educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMINI, M. Formação de professores e a Educação Inclusiva. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira, v.2, n. 10, 2014.
- ALMEIDA, L. M.; FURTADO, M. A. S.; YAMAGUCHI, K. K. de L. Educação inclusiva: um panorama sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino inclusivo no interior do Amazonas. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 1428-1448, 2020.
- CARVALHO, I. M. S.; SOUSA, I. S.; SOUSA, L. B. G. Diversidades e Educação inclusiva. Form@re, Teresina/PI, v. 4, n. 1, p.44-46, jan./jun. 2016.
- DIAS, R. B. et al. Tessituras acerca do transtorno do transtorno do espectro autista. In.: DIAS, R. B. Educação especial e autismo. Campo Grande, MS: Perse, 2017. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/EBOOK-Educacao-Especial-e-Autismo-FINAL.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2024.
- FERNANDES, A. H. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a educação inclusiva: em destaque, o professor. Cadernos PDE, Produções Didático-Pedagógicas, v. 2, Maringá/PR, 2016.
- FRIAS, E. M. A. Inclusão Escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2008, Curitiba/PR.
- KONKEL, E. N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D. M. C. As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2015.
- LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T. ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2009, vol.15, n.2, pp.289-306.
- LIMA, C. B.; SOUZA, J. M. P.; LACERDA, F. N. O Supervisor Escolar e a formação continuada. Anais do II Congresso Nacional de Educação, 14 a 17 out. 2015 - Campina Grande/PB.
- MENDONÇA, A. A. S. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. Anais do VIII Encontro de Pesquisa e Educação, UNIUBE, Uberaba/MG, 22 a 24 set. 2015.
- MORAES, B. L. B.; CARVALHO, L. S. A experiência de um autista na Educação Infantil. Anais.: V Congresso de Psicopedagogia Escolar - O conhecimento psicopedagógico e suas interfaces: compreendendo e atuando com as dificuldades de aprendizagem, Universidade Federal de Uberlândia, 2017.
- OLIVEIRA, E. S. et al. Inclusão Social: professores preparados ou não? Polêm!ca, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, 2012.
- SOUZA, A. L. A. S.; RODRIGUES, M. G. A. Educação inclusiva e formação docente continuada. Anais do XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2015. D
- ZANELATO, D.; POKER, R. B. Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 147–158, 2012.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL
THE PROBLEM OF EDUCATION IN BRAZIL
EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN BRASIL

Simone Cristina Felipe da Silva

simonycristina_sc@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9411914439766909>

SILVA, Simone Cristina Felipe da. **A problemática da educação no brasil**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 263 – 271 , julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Msc. Dr. João Hélio de Campos

RESUMO

O sistema educacional no Brasil enfrenta desafios significativos que têm implicações profundas para o desenvolvimento social e econômico do país. A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e a situação atual demanda atenção urgente e soluções eficazes. Um dos problemas mais críticos é a desigualdade no acesso à educação de qualidade. Embora a taxa de matrícula na educação básica tenha melhorado nas últimas décadas, a qualidade do ensino oferecido varia drasticamente entre regiões e entre escolas públicas e privadas. Escolas em áreas urbanas ricas tendem a ter melhor infraestrutura, professores mais qualificados e recursos didáticos adequados, enquanto as escolas em áreas rurais ou periferias urbanas frequentemente enfrentam falta de materiais, infraestrutura precária e carência de professores capacitados. Para abordar essas questões, é essencial implementar políticas públicas abrangentes e sustentáveis. Resolver os problemas da educação no Brasil requer um compromisso contínuo de governos, sociedade civil e setor privado. Através de uma abordagem integrada e focada nas necessidades dos estudantes, é possível promover uma educação de qualidade que contribua para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Palavras-chave: Educação; Problemática; Desafios educacionais.

SUMMARY

The educational system in Brazil faces significant challenges that have profound implications for the country's social and economic development. Education is one of the fundamental pillars for building a more fair and equal society, and the current situation demands urgent attention and effective solutions. One of the most critical problems is inequality in access to quality education. Although the enrollment rate in basic education has improved in recent decades, the quality of education offered varies drastically between regions and between public and private schools. Schools in rich urban areas tend to have better infrastructure, more qualified teachers and adequate teaching resources, whereas schools in rural areas or urban peripheries often face a lack of materials, poor infrastructure and a lack of trained teachers. To address these issues, it is essential to implement comprehensive and sustainable public policies. Solving education problems in Brazil requires a continuous commitment from governments, civil society and the private sector. Through an integrated approach focused on students' needs, it is possible to promote quality education that contributes to the country's socioeconomic development.

Keywords: Education; Problematic; Educational challenges.

RESUMEN

El sistema educativo en Brasil enfrenta desafíos importantes que tienen profundas implicaciones para el desarrollo social y económico del país. La educación es uno de los pilares fundamentales para construir una sociedad más justa e igualitaria, y la situación actual exige atención urgente y soluciones efectivas. Uno de los problemas más críticos es la desigualdad en el acceso a una educación de calidad. Aunque la tasa de matrícula en educación básica ha mejorado en las últimas décadas, la calidad de la educación ofrecida varía drásticamente entre regiones y entre escuelas públicas y privadas. Las escuelas de las zonas urbanas ricas tienden a tener mejor infraestructura, profesores más cualificados y recursos didáticos adecuados, mientras que las escuelas de las zonas rurales o de las periferias urbanas a menudo se enfrentan a una falta de materiales, una infraestructura deficiente y una falta de profesores capacitados. Para abordar estos temas, es esencial implementar políticas públicas integrales y sostenibles. Resolver los problemas educativos en Brasil requiere un compromiso continuo de los gobiernos, la sociedad civil y del sector privado. A través de un enfoque integrado centrado en las necesidades de los estudiantes, es posible promover una educación de calidad que contribuya al desarrollo socioeconómico del país.

Palabras clave: Educación; Problemática; Desafíos educativos.

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de qualquer sociedade, sendo um direito básico assegurado pela Constituição Federal do Brasil. No entanto, o sistema educacional brasileiro enfrenta uma série de desafios que comprometem a qualidade e a equidade no acesso ao ensino. A problemática da educação no Brasil é complexa e multifacetada, abrangendo questões como desigualdade social, infraestrutura inadequada, falta de valorização dos professores, gestão ineficaz e insuficiente financiamento.

Este artigo tem como objetivo analisar de forma abrangente os principais problemas que afetam a educação no Brasil, discutindo suas causas e consequências, além de explorar possíveis soluções e perspectivas futuras para a superação desses desafios. Através de uma revisão bibliográfica e da análise de dados estatísticos, buscamos proporcionar uma visão clara e detalhada sobre a situação atual da educação no país e as estratégias necessárias para promover uma educação de qualidade para todos.

Um dos principais problemas é a desigualdade no acesso à educação de qualidade. As disparidades entre as regiões urbanas e rurais são marcantes, assim como entre escolas públicas e privadas. Estudantes de famílias de baixa renda frequentemente enfrentam obstáculos maiores, como infraestrutura inadequada, falta de recursos pedagógicos e professores mal remunerados e pouco qualificados.

A qualidade do ensino é outro ponto crítico. O desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), frequentemente fica abaixo da média. Isso reflete problemas como currículos desatualizados, métodos de ensino ineficazes e falta de formação continuada para professores.

A infraestrutura das escolas públicas é um problema persistente. Muitas instituições carecem de recursos básicos, como bibliotecas, laboratórios de ciência, computadores e internet de qualidade. A precariedade das instalações físicas também é um obstáculo, com escolas que não oferecem um ambiente seguro e propício ao aprendizado.

A formação e valorização dos professores são fundamentais para melhorar a qualidade da educação. No entanto, os profissionais da educação no Brasil frequentemente enfrentam baixos salários, falta de reconhecimento e condições de trabalho precárias. A formação inicial e continuada dos professores também precisa ser fortalecida para garantir que eles estejam preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo.

DESENVOLVIMENTO

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil passou por diversas transformações ao longo dos séculos. Desde a época colonial, marcada pela influência das ordens religiosas, até a implementação de políticas públicas no século XX, muitos esforços foram realizados para universalizar o acesso ao ensino. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 são marcos importantes na regulamentação do direito à educação.

O sistema educacional brasileiro passou por várias transformações desde o período

colonial até os dias atuais. Cada fase histórica trouxe mudanças significativas que moldaram o cenário educacional do país. Este texto aborda de forma breve as principais etapas e marcos da educação no Brasil.

PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

Durante o período colonial, a educação no Brasil estava majoritariamente sob a responsabilidade da Igreja Católica, especialmente dos jesuítas. Em 1549, com a chegada da primeira missão jesuítica, foram fundadas as primeiras escolas que tinham como objetivo a catequese dos indígenas e a educação dos filhos dos colonos.

Contudo, em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma significativa interrupção no desenvolvimento educacional, e as poucas instituições existentes passaram a ser controladas pelo Estado.

IMPÉRIO (1822-1889)

Com a independência do Brasil em 1822, começaram a surgir iniciativas para a criação de um sistema nacional de educação. A Constituição de 1824 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário gratuito, porém, a implementação foi limitada.

Durante o Império, foram criadas algumas instituições de ensino superior, como os cursos de Direito em São Paulo e Olinda em 1827. No entanto, a educação básica ainda era privilégio de poucos.

PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

A Proclamação da República em 1889 trouxe uma nova perspectiva para a educação, com a descentralização do sistema educacional e a responsabilidade pela educação primária atribuída aos estados.

Em 1930, o governo de Getúlio Vargas iniciou reformas educacionais significativas, incluindo a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, que buscou centralizar e padronizar o ensino no país.

ERA VARGAS E O ESTADO NOVO (1930-1945)

Durante a Era Vargas, houve um esforço para expandir a educação pública e criar uma estrutura nacional de ensino.

A reforma de Francisco Campos, em 1931, e a reforma de Gustavo Capanema, em 1942, foram marcos importantes desse período, com a criação de novas diretrizes para o ensino secundário e técnico.

PERÍODO PÓS-GUERRA E DITADURA MILITAR (1945-1985)

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação brasileira passou por um processo de democratização e expansão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de

1961 foi um marco regulatório importante.

Durante a ditadura militar (1964-1985), houve um forte investimento em educação técnica e profissionalizante, visando o desenvolvimento econômico do país. A segunda LDB, promulgada em 1971, refletiu essas prioridades.

REDEMOCRATIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DE 1988

Com a redemocratização do país, a Constituição de 1988 trouxe avanços significativos para a educação, estabelecendo o direito à educação básica gratuita e obrigatória para todas as crianças de 7 a 14 anos.

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, que consolidou as diretrizes para todos os níveis de ensino e ampliou a obrigatoriedade do ensino.

SÉCULO XXI

No século XXI, o Brasil tem enfrentado desafios significativos para melhorar a qualidade e a equidade do seu sistema educacional. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) têm sido implementados com o objetivo de garantir financiamento adequado e metas claras para o desenvolvimento da educação.

O sistema educacional brasileiro evoluiu consideravelmente desde o período colonial, passando por várias reformas e mudanças estruturais. Apesar dos avanços, ainda há muitos desafios a serem superados para garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros. A história da educação no Brasil reflete as complexidades e os esforços contínuos para construir um sistema educacional mais inclusivo e eficaz.

PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação no Brasil é regida por um conjunto de marcos legais e políticas públicas que têm como objetivo garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos.

A seguir, apresentamos os principais marcos históricos e legislativos que moldaram a educação brasileira.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A Constituição Federal de 1988 é a base legal para todas as políticas públicas educacionais no Brasil. Ela assegura a educação como um direito social e determina que a educação é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988).

O artigo 205 destaca que a educação visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - LEI Nº 9.394/1996

A LDB é um dos principais marcos legais da educação brasileira. Promulgada em 1996, a LDB estabelece as diretrizes gerais da educação nacional e abrange todos os níveis e modalidades de ensino.

Ela reforça a autonomia das escolas, a gestão democrática e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação é uma política pública de planejamento educacional de longo prazo. O PNE atual, instituído pela Lei nº 13.005/2014, define metas e estratégias para a educação brasileira para o período de 2014 a 2024.

Entre suas principais metas estão a universalização da educação infantil, a ampliação do acesso ao ensino superior e a valorização dos professores (BRASIL, 2014).

FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (FUNDEB)

O FUNDEB, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, é um mecanismo de financiamento da educação básica pública.

Ele substituiu o antigo FUNDEF e ampliou o financiamento para toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio (BRASIL, 2007).

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

O PNAE é uma das políticas públicas mais antigas e importantes na área da educação. Instituído em 1955, o programa garante a oferta de alimentação escolar a todos os alunos da educação básica da rede pública.

O PNAE visa não apenas a segurança alimentar e nutricional, mas também a melhoria do rendimento escolar e o fortalecimento da agricultura familiar (BRASIL, 1955).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A BNCC, homologada em 2017, estabelece um conjunto de competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica.

A BNCC busca assegurar uma educação de qualidade e equitativa, promovendo a formação integral dos alunos (BRASIL, 2017). Esses marcos legais e políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento e a qualidade da educação no Brasil, garantindo que todos os cidadãos tenham acesso a uma educação justa e inclusiva.

PRINCIPAIS PROBLEMAS

A desigualdade educacional é um dos maiores desafios, manifestando-se em diferenças significativas de qualidade entre as regiões e entre escolas públicas e privadas. A infraestrutura inadequada de muitas escolas, especialmente nas áreas rurais, compromete o ambiente de aprendizagem.

A formação e valorização dos professores são questões críticas, refletindo-se na baixa remuneração e nas condições de trabalho. Além disso, o financiamento da educação é insuficiente e muitas vezes mal distribuído, agravando os problemas de gestão e implementação de políticas educacionais eficazes.

IMPACTOS DOS PROBLEMAS EDUCACIONAIS

Os problemas educacionais no Brasil têm repercussões profundas no desempenho acadêmico dos alunos, resultando em altos índices de evasão escolar e baixo rendimento em avaliações nacionais e internacionais.

Esses fatores afetam negativamente o mercado de trabalho e perpetuam a desigualdade social, dificultando o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO

A gestão e as políticas públicas para a educação são frequentemente alvo de críticas. Mudanças frequentes de políticas e diretrizes, descontinuidade de programas educacionais e falta de investimento adequado são questões que afetam a implementação de uma educação de qualidade.

Além disso, a corrupção e má gestão dos recursos públicos destinados à educação agravam o problema.

A PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CASO

A educação no Brasil enfrenta uma série de desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento socioeconômico do país. Este estudo de caso aborda os principais problemas da educação brasileira, utilizando dados e indicadores educacionais para ilustrar a situação atual e propor possíveis caminhos para a melhoria do sistema educacional.

Os principais desafios da educação no Brasil incluem a desigualdade de acesso, a baixa qualidade do ensino e a evasão escolar. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2022, apenas 68,2% dos jovens de 16 anos concluíram o ensino fundamental, e somente 63,7% dos jovens de 19 anos finalizaram o ensino médio (INEP, 2022). Essas estatísticas indicam uma lacuna significativa na trajetória educacional dos estudantes brasileiros.

A desigualdade de acesso à educação é um problema persistente. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que crianças e adolescentes das regiões Norte e Nordeste têm menos acesso a escolas de qualidade em comparação com seus pares das

regiões Sul e Sudeste (IBGE, 2021). Além disso, fatores socioeconômicos e raciais também influenciam o acesso e a permanência na escola, com os alunos de famílias de baixa renda e negros sendo os mais prejudicados.

A qualidade do ensino é outro ponto crítico. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018 revelou que o desempenho dos estudantes brasileiros em leitura, matemática e ciências está abaixo da média dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Em leitura, por exemplo, o Brasil ocupou a 59ª posição entre 79 países participantes, com uma pontuação média de 413, enquanto a média da OCDE foi de 487 (OCDE, 2019).

A evasão escolar é um problema que agrava a situação educacional. Segundo dados do INEP, a taxa de abandono no ensino médio foi de 6,9% em 2021 (INEP, 2022). As causas da evasão escolar são multifacetadas, incluindo a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a falta de interesse pelos conteúdos escolares e a defasagem idade-série.

Para enfrentar esses desafios, é essencial um compromisso sério e contínuo com a melhoria da educação. Isso inclui investimentos substanciais em infraestrutura, formação e valorização dos professores, revisão e atualização dos currículos escolares e políticas públicas estáveis e eficazes. Além disso, a participação da sociedade civil e de organizações não governamentais pode ser um importante complemento aos esforços governamentais.

O problema da educação no Brasil requer uma abordagem integrada e multidisciplinar, com esforços coordenados entre diferentes setores da sociedade para garantir que todas as crianças e jovens brasileiros tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de promover a inclusão social e o desenvolvimento sustentável do país.

INDICADORES EDUCACIONAIS

Os indicadores educacionais são ferramentas essenciais para monitorar e avaliar o desempenho do sistema educacional. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um dos principais indicadores usados no Brasil.

Em 2021, o IDEB para os anos finais do ensino fundamental foi de 4,7, e para o ensino médio foi de 4,2, ambos abaixo da meta estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), que era de 5,2 e 5,0, respectivamente (INEP, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática da educação no Brasil é complexa e exige a implementação de políticas públicas eficazes e sustentáveis. Melhorias no financiamento da educação, capacitação de professores, desenvolvimento de infraestrutura escolar e programas de inclusão social são algumas das medidas necessárias para enfrentar os desafios identificados. Somente através de um esforço coletivo e contínuo será possível garantir uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

Outro desafio é a formação e valorização dos professores. Muitos profissionais da educação no Brasil enfrentam salários baixos, falta de condições adequadas de trabalho e pouca valorização social. A formação continuada dos professores também é insuficiente, o que impacta negativamente a qualidade do ensino e a motivação dos educadores.

A evasão escolar é outro problema sério. Muitos estudantes abandonam a escola antes de concluir a educação básica, principalmente devido a condições socioeconômicas adversas. A necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, a gravidez precoce e a falta de perspectiva em relação ao futuro são algumas das razões que levam os jovens a deixar a escola.

Além disso, a gestão ineficaz dos recursos públicos destinados à educação agrava a situação. A corrupção e a má administração dos recursos resultam em investimentos inadequados, que não atingem as áreas que mais necessitam de apoio. A falta de transparência e de mecanismos de controle eficientes impedem que os recursos sejam utilizados de maneira otimizada para melhorar a qualidade do ensino.

Outro ponto de preocupação é o currículo escolar, que muitas vezes não está alinhado com as demandas do mercado de trabalho contemporâneo e com as necessidades do desenvolvimento integral dos estudantes. Há uma necessidade urgente de reformular os currículos para incluir competências socioemocionais, habilidades tecnológicas e pensamento crítico, preparando os alunos para os desafios do século XXI.

Para enfrentar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre governo, sociedade civil, setor privado e comunidade escolar. Políticas públicas eficazes, que promovam a igualdade de oportunidades, a valorização dos professores, a gestão eficiente dos recursos e a atualização curricular, são fundamentais para transformar a educação no Brasil.

Investir na educação é investir no futuro do país. Um sistema educacional de qualidade pode romper o ciclo de pobreza, promover a inclusão social e impulsionar o desenvolvimento econômico sustentável. Portanto, a melhoria da educação no Brasil deve ser uma prioridade máxima para todos os setores da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em 25 de junho de 2024.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 27 de junho de 2024.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 28 de junho de 2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 10 de julho de 2024.

_____. Lei nº 3.995, de 31 de dezembro de 1955. Cria o Programa Nacional de Alimentação Escolar. PNAE). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 de julho de 2024.

_____. 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, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 15 de julho de 2024.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 15 de julho de 2024.

OCDE. PISA Results Volume I. Paris: OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2018-results-volume-i_5f07c754-en.html. Acesso em 17/07/2024.

A RELEVÂNCIA DA LUDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE RELEVANCE OF PLAYFULNESS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN CHILD EDUCATION

LA RELEVANCIA DE LA LÚDICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Simone Cristina Felipe da Silva

simonycristina_sc@hotmail.com

<http://lattes.cnpq.br/9411914439766909>

SILVA, Simone Cristina Felipe da. **A relevância da ludicidade no processo de ensino aprendizagem na educação infantil.** Revista Internacional Integralize Scientific, Ed. n.37, p. 272 – 278 , julho/2024. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. João Hélio de Campos

RESUMO

Este artigo científico mostra o quanto o lúdico desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois permite que as crianças aprendam de maneira natural, exploratória e prazerosa. Esse termo refere-se às atividades e experiências que envolvem brincadeiras, jogos, músicas, histórias e outras formas de expressão criativa. Na educação infantil, o lúdico é utilizado para estimular o desenvolvimento integral da criança, abrangendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e físico; o professor da educação infantil é peça chave na construção ampla do seu desenvolvimento e potencialização de suas habilidades a partir da ludicidade.

Palavras-chave: Educação infantil; Lúdico; Crianças; Professor.

SUMMARY

This scientific article shows how ludic activities play a fundamental role in child education, as they allow children to learn in a natural, exploratory and pleasant way. This term refers to activities and experiences that involve play, games, songs, stories and other forms of creative expression. In child education, ludic activities are used to stimulate the child's integral development, covering not only cognitive aspects, but also emotional, social and physical aspects. The child education teacher is a key player in the broad construction of children development and enhancement of their skills through playfulness.

Keywords: Child education; Ludic; Children; Teacher.

RESUMEN

Este artículo científico muestra cómo el lúdico juega un papel fundamental en la educación infantil, ya que permite a los niños aprender de una forma natural, exploratoria y placentera. Este término se refiere a actividades y experiencias que involucran juego, música, historias y otras formas de expresión creativa. En la educación infantil las actividades lúdicas se utilizan para estimular el desarrollo integral de los niños, abarcando no sólo el aspecto cognitivo, sino también el emocional, social y físico. El docente de educación infantil es un actor clave en la construcción amplia de su desarrollo y potenciación de sus habilidades a través del juego.

Palabras clave: Educación infantil; Lúdico; Niños; Profesor.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata de um tema bem abrangente e muito estudado: a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. As atividades lúdicas auxiliam no desempenho e aprendizagem das crianças, durante seu crescimento e desenvolvimento, estimulando-as de modo prazeroso, possibilitando o desenvolvimento de atividades e habilidades cognitivas, motoras, morais e afetivas.

O lúdico é um tema muito atual e relevante para a área educacional, sendo um conteúdo indispensável na formação de professores da infância. Por meio dessa prática, o docente pode

contribuir para uma melhor aprendizagem das crianças de uma forma prazerosa e eficiente, pois, através de jogos e brincadeiras, as habilidades e o desenvolvimento global da criança podem ser alcançados.

Nesse contexto de ensino, foram pensados e selecionados conteúdos específicos, que constituem instrumentos didáticos importantes que irão permitir uma intervenção pedagógica e reflexão sobre a prática de professores e alunos. Sendo assim, os conteúdos foram elencados a partir dos seguintes eixos:

- ✓ O Lúdico e Aprendizagem;
- ✓ A utilização dos Jogos como Ferramenta da Aprendizagem.

Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta se intercalam. O lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas como uma ferramenta de grande importância no processo ensino-aprendizagem na fase da infância.

O jogo e a brincadeira passam a ser considerados atividades indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades e aquisição de competências essenciais para vida em sociedade, pois mantém em seu caráter lúdico a possibilidade de fornecer subsídios para o desenvolvimento do homem. (ALMEIDA, 2013, p. 20).

O objetivo primordial deste trabalho é demonstrar a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança, como forma de dar mais significado ao ato de educar.

LÚDICO E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O ensino é uma importante ferramenta na construção da aprendizagem. Ao explorar, a criança amplia seus pensamentos e sua aprendizagem, observando e investigando os ambientes que a cercam. Quanto maior essa exploração, maior será a capacidade da criança de associar fatos e ideias, chegar a conclusões, ou seja, maior será a sua capacidade de pensar e compreender. O conhecimento é processado pela criança por meio da exploração concreta de elementos. Ou seja, a criança absorve qualquer tipo de informação, contribuindo assim para uma maior carga de experiências e conhecimentos para seu desenvolvimento cognitivo.

O processo de aprendizagem se refere a toda atividade que resulta na formação de novas habilidades, hábitos e conhecimentos em que a executa, ou consiste na aquisição de novas qualidades nas habilidades, conhecimentos e hábitos que as crianças já possuem. O vínculo interno que existe entre a atividade e os novos conhecimentos e habilidades reside no fato de que, durante a atividade, as ações com os objetos e “fenômenos formam as representações e conceitos desses objetos e fenômenos” (GALPERIN, 2001, p. 85).

A aprendizagem se constitui através de vários fatores (emocionais, sociais e neurológicos), resultando em mudanças no comportamento dos indivíduos. A interação entre estruturas mentais e o meio ambiente é o que leva a criança a alcançar o seu aprendizado.

Segundo Vygotsky (1984, p. 103) “a aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objetivo e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção.”

Portanto, para que ocorra aprendizagem, é preciso que uma série de fatores se interliguem. É através da junção de vários meios (familiares, sociais, escolares) que a criança desenvolve também a aprendizagem.

A aquisição da aprendizagem como foi dita, deriva-se de várias esferas, dentre elas, social, cognitiva e biológica e afetiva. Assim, a família, sendo a primeira organização social à qual a criança participa, exerce um fator importante na elaboração dos princípios e valores que vão acompanhá-la pela sua trajetória de vida.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COMO FERRAMENTA DA APRENDIZAGEM

A palavra “jogo”, do latim”, *ludus*, significa diversão, brincadeira, funcionando como estratégias capazes de promover um ambiente motivador, planejado, agradável e enriquecido, promovendo a aprendizagem de diferentes habilidades. Dessa maneira, alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem podem se aproveitar do jogo como recurso facilitador na compreensão dos diferentes conteúdos pedagógicos.

De acordo com Piaget, o lúdico “é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. As atividades lúdicas não consistem somente em uma forma de desafogo ou entretenimento que levem ao gasto de energia das crianças; são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento do intelecto das crianças. Esse autor afirma que:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1976, p. 160).

Dessa forma, é evidente que jogos e brincadeiras podem desempenhar uma função impulsionadora para o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Isso se deve ao fato de que a criança, na fase inicial de desenvolvimento, encontra-se inserida em um meio em constante transformação e com uma considerável quantidade de objetos por ela desconhecidos e que ainda não domina. Nesse contexto, os jogos se tornam ferramentas relevantes para a aprendizagem, proporcionando estímulo que causam o interesse do aluno.

As atividades que envolvem jogos ajudam a criança a compreender suas novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade, representando um recurso pedagógico, o qual leva o docente à condição de condutor e estimulador, bem como avaliador da aprendizagem.

No contexto pedagógico, o uso de um programa que estimule a atividade psicomotora, em especial através de jogos, permite que, durante o jogo, o desempenho psicomotor da criança alcance níveis que apenas a motivação intrínseca consegue alcançar. Além disso, favorece sua concentração, atenção, engajamento e imaginação, conseqüentemente, a criança fica mais calma, relaxada e “aprende a pensar”, o que estimula sua inteligência. Nesse cenário, precisamos esclarecer os pontos de contato com a realidade, para que o jogo seja significativo

para a criança. Com base na observação do desempenho das crianças durante os jogos, podemos avaliar seu nível de desenvolvimento motor e cognitivo.

Durante as atividades lúdicas, as crianças manifestam suas potencialidades e, ao observá-las, podemos enriquecer o processo de aprendizagem, fornecendo, através dos jogos, os elementos necessários para o seu desenvolvimento. Brincando e jogando, a criança poderá desenvolver capacidades indispensáveis à sua futura formação e atuação profissional, tais como: concentração, atenção e afetividade entre outras habilidades perceptuais psicomotoras.

Dessa forma, podemos afirmar que os jogos, ao promoverem a capacidade e potencialidades da criança, podem e devem ser implementados na prática pedagógica, enriquecendo a sala de aula.

A INSERÇÃO DO LÚDICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

As instituições de ensino infantil precisam agregar em seu currículo experiências onde a criança se torne protagonista no seu desenvolvimento com aulas que tenham metodologias lúdicas para estimular sua aprendizagem. Ao contrário de pensamentos arcaicos de brincar por brincar. Essas aulas devem ser bem pensadas para que tenham êxito, ensinando a construção de valores com propostas elaboradas e bem executadas.

O planejamento é essencial para que o professor possa desenvolver atividades com jogos e brincadeiras que proporcionem a interação social e consciência corporal. A aprendizagem desse conteúdo requer comprometimento na elaboração do planejamento didático e pedagógico, os quais estão interligados, promovendo de modo efetivo a construção do saber. Assim, podemos ressaltar que:

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. É uma atividade onde o sujeito integra-se à experiência sem restrições, de qualquer tipo, especialmente, as mentais, que usualmente, tem por base juízos pré-concebidos sobre as coisas e práticas humanas (BARRETO, 2002, p. 212).

De acordo com a BNCC, o brincar na infância leva a criança a ter uma maior interação com seu cotidiano, contribuindo para a sua aprendizagem e potenciais para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2018). Brincando, as crianças aumentam e diversificam seu acesso à cultura e, conseqüentemente, ao conhecimento (BRASIL, 2018). É importante afirmar que o lúdico não pode estar apenas considerando uma brincadeira qualquer, a qualquer hora, e sim como práticas que têm que assegurar os direitos da criança e suas significações no momento da ludicidade. Nesse aprendizado, tem que haver um sentido de mundo em busca de um aprendizado constante e duradouro

A escola tem que estar comprometida e alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que garanta o lúdico no seu currículo, potencializando o ensino nas habilidades múltiplas dos alunos, ampliando a ludicidade nas atividades com jogos e brincadeiras, estimulando um crescimento intelectual que leve uma aprendizagem prazerosa que desperte o interesse da criança. Permeando a ludicidade em outras áreas como a linguagem, leituras, produções textuais dentre outras. O professor, nesse caso, é o grande mediador dessa ação, promovendo junto aos

alunos suas competências e habilidades em conformidade à leitura e escrita, possibilitando a autonomia na sua construção diária de conhecimentos.

O BRINCAR E O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os docentes que desenvolvem suas práticas pedagógicas com alunos de até cinco anos precisam apresentar um perfil investigativo para uma melhor compreensão da complexidade da natureza infantil, favorecendo o enriquecimento das competências imaginativas das crianças através do lúdico; no entanto, nem sempre isso acontece. Com experiência na passagem pela educação infantil, pude observar, enquanto professora do maternal até a pré-escola, que não há clareza na proposta (PPP) em creches e pré-escola quanto ao desenvolvimento de atividades respaldadas pelo lúdico, as quais são limitadas a brincadeiras somente na hora do intervalo ou somente o brincar com o único requisito de aprendizagem.

Nesse momento, ou o professor assume a direção das “brincadeiras”, na sua maioria da escolha do adulto, ou as crianças ficam soltas na área sob o olhar atento de um professor, preocupado apenas com a segurança dos alunos. As crianças ficam livres e os professores ignoram todo e qualquer tipo de brincadeira que elas trazem de casa.

Uma estratégia comumente utilizada pelo professor é sugerir que os alunos brinquem livremente na sala de aula quando as atividades planejadas para o próximo horário são concluídas antes do tempo previsto. Tal estratégia visa ocupar as crianças até o final da aula. Essas práticas têm demonstrado que o brincar pode melhorar o desenvolvimento social, moral, afetivo e cognitivo das crianças, embora isso não seja percebido pelo professor, uma vez que o mesmo não desenvolveu nenhum planejamento para a realização das atividades lúdicas desenvolvidas livremente pelos alunos. O professor não se envolve e nem observa o que as crianças dizem, sentem e/ou demonstram pensar nesse horário de brincadeiras.

A ressignificação do ato de brincar nas instituições de educação infantil, principalmente pelos docentes, exige estudo e compreensão de que sua intervenção nos momentos lúdicos é necessária. Tal intervenção deve ser fundamentada na observação das brincadeiras infantis, com o intuito de oferecer às crianças materiais adequados e espaços que contribuam para enriquecer suas competências imaginativas. As atividades lúdicas devem ser planejadas conjuntamente com as demais áreas, articulando temas e projetos que possibilitem o registro de todo o desenvolvimento das brincadeiras, além de aspectos importantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal, os quais indicam características do ambiente sociocultural no qual a criança está inserida. Uma vez que, como afirma Henri Wallon:

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente [...] (WALLON, 1995).

As atividades lúdicas como recursos da prática educativa devem estar presentes no cotidiano das salas de aula da Educação Infantil de maneira eficaz e construtiva, não somente nos aspectos sociocognitivos das crianças, mas na amplitude de sua personalidade, respeitando a complexibilidade e necessidades das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ludicidade na educação infantil representa muito mais do que uma simples diversão; é um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Ao integrar o lúdico no ambiente educacional, proporcionamos experiências que estimulam não apenas o aprendizado cognitivo, mas também emocional, social e físico. Para a criança, o conhecimento está atrelado ao prazer de descobertas que façam sentido e o viabilizador para de fato isso acontecer é o lúdico pensado, bem elaborado e bem executado, pelo professor, que deve ser um agente transformador durante todo esse processo evolutivo, tendo ele subsídios teóricos e práticos que o levem a compreender qual o verdadeiro lugar do brincar na infância.

O brincar é a linguagem natural da criança, uma forma de explorar o mundo ao seu redor, experimentar papéis, criar histórias e interagir com os outros. Durante as brincadeiras, as crianças aprendem conceitos complexos de maneira concreta e significativa. Por exemplo, ao construir uma casa com blocos, não estão apenas empilhando peças, mas também desenvolvendo habilidades motoras finas, compreendendo princípios de equilíbrio e estrutura, e explorando noções básicas de geometria.

Além disso, o lúdico fomenta a criatividade e a imaginação. Nas brincadeiras, as crianças são incentivadas a pensar de forma original, a resolver problemas de maneira inventiva e a explorar novas ideias sem receio de errar. Isso não apenas estimula a curiosidade natural das crianças, mas também promove a autoconfiança ao permitir que expressem livremente suas ideias e emoções.

Socialmente, o lúdico é um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Brincar em grupo ensina as crianças a compartilhar, colaborar, negociar e resolver conflitos de maneira construtiva. Elas aprendem a respeitar regras, a considerar os sentimentos dos outros e a trabalhar em equipe para alcançar objetivos comuns.

Em um contexto educacional, os benefícios da ludicidade são ainda mais evidentes. As atividades lúdicas são integradas ao currículo de maneira a enriquecer o processo de aprendizagem formal. Por exemplo, jogos educativos podem ser usados para ensinar matemática, ciências ou habilidades linguísticas de uma forma envolvente e motivadora.

Portanto, ao valorizar e incorporar o lúdico na educação infantil, não estamos apenas proporcionando momentos de diversão, mas sim criando um ambiente propício para o crescimento integral das crianças. Estamos promovendo um aprendizado que é significativo, relevante e profundamente enraizado na experiência e na exploração ativa do mundo ao seu redor. Assim, construímos as bases para um desenvolvimento saudável, criativo, preparando-as para enfrentar os desafios do futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, P. N. Educação lúdica: Teorias e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- BARRETO, A. A. O tempo e o espaço da ciência da informação. Campinas: Transformação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- GALPERIN P. Y. A direção do processo de aprendizagem. In: ROJAS, L. Q. (Comp.). formação de funções psicológicas durante o desenvolvimento da criança. Tlaxcala: Editora Universidade Autónoma de Tlaxcala, 2001.
- PIAGET J. Psicologia e pedagogia. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WALLON, Henri. Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>