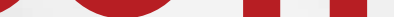


Dialogica



Dialógica





EDITORA ENTERPRISING

Direção Nadiane Coutinho

Gestão de Editoração Antonio Rangel Neto

Gestão de Sistemas João Rangel Costa

Conselho Editorial **Helvo Slomp Junior**, Dr. - UFRJ

Marco Aurelio de Moura Freire, Dr. - UERN

Danielle Monteiro Vilela, Dra. - Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Assistência do HCFMRP

Lucídio Clebeson de Oliveira, Dr. - UERN

Sandra Montenegro, Dra. - UFPE

Maria Irany Knackfuss, Dra. - UERN

Catchia Hermes Uliana, Dra. - UFMS

Ana Maria de Barros, Dra. - UFPE

Copyright © 2024 da edição brasileira.

by Editora Enterprising.

Copyright © 2024 do texto.

by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es). Obra sob o selo Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Diagramação

João Rangel Costa

Design da capa

Pedro Gramosa da Silva Filho -Malta

Revisão de texto

Estélio Silva Barbosa

Emanuelly Nascimento Gomes



EDITORA ENTERPRISING

www.editoraenterprising.net

E-mail: contacto@editoraenterprising.net

Tel. : +55 61 98229-0750

CNPJ: 40.035.746/0001-55

**ESTÉLIO SILVA BARBOSA
EMANUELLY NASCIMENTO GOMES
(ORGANIZADORES)**

DIALÓGICA

Volume 1



Brasília - DF

D537

Dialógica Volume 1 / Estélio Silva Barbosa (Organizador), Emanuely Nascimento Gomes (Organizador) - Brasília: Editora Enterprising, 2024.

(Dialógica Volume 1)

Livro em PDF

157p., il.

ISBN: 978-65-84546-66-0

DOI: 10.29327/5405713

1. Interdisciplinares. 2. Pesquisas. 3. Práticas. 4. Estudos.

I. Título.

CDD: 370

FACULDADE MALTA

Diretora Geral

Virgínia Kelly Brito Lima

Diretor Acadêmico

Tiago James Soares Lima

Secretária Acadêmica

Maria Ceciane Vieira Gomes

Coordenador do Curso de Pedagogia

Estélio Silva Barbosa

Coordenadora ISE- Instituto Superior

Maria Oneide Lino da Silva

Coordenadora do Núcleo de Pós Graduação Pesquisa e Extensão

Maria do Carmo Silva de Amorim Gomes

Coordenadora de Iniciação Científica

Thayane Nascimento Freitas

Coordenadora extensão

Marta Susany Moura Carvalho

Organizadores



ESTÉLIO SILVA BARBOSA. Professor Universitário há 19 anos. Educador Social há 10 anos. Professo honoris causa da Logos University International, UniLogos, EUA. Membro da Academia de Letras e Artes ACLAS. Membro da Academia Mundial de Letras da Humanidade. – AMLH. Membro da Academia de Letras dos Intelectuais e Escritores do Brasil - IEB. Possui o Título de embaixador da Paz pela Organização Mundial dos Defensores dos Direitos Humanos. Possui o Título de COMENDADOR MÁXIMO PLANUES pela University Internacional, UNILOGOS. Miami Flórida.USA. Título de PROFESSOR HONORIS CAUSA pela University Internacional, UNILOGOS. Miami Flórida. USA. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Graduado em Teologia. Licenciado em Pedagogia, em Filosofia, em Letras LIBRAS e Educação Física. Especialista em Educação Especial. Especialização em LIBRAS, Docência do Ensino Superior. Metodologia do Ensino. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Especialização em Docência e Internacionalização do Ensino Superior. Especialização em Metodologia em Educação a Distância. AUTOR DE oito LIVROS. AUTOR DE VARIOS ARTIGOS (Nacionais e Internacionais) PARECERISTA de Diversos LIVROS das Universidades : Universidade Federal do Piauí UFPI. Universidade Estadual do Piauí UESPI. Parecerista ad hoc do Comitê Editorial Nacional da Revista Científica FIEPS BULLETING. Membro do COMITÊ CIENTÍFICO do Periódico MULTIDISCIPLINAR COGNITIOS.Foi Membro do Comitê de Ética em pesquisa na Universidade Estadual do Piauí UESPI e das Faculdades FATEPI & FAESPI. E-mail: esteliobarbosasilva@gmail.com. Currículo Lattes <http://lattes.cnpq.br/9917115701695838>. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-3769-6289> . Atualmente é Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia Ensino Superior na FACULDADE MALTA.



Professora Revisora há 3 anos. Graduada em Letras - Português e Francês e suas respectivas literaturas (UFPI). Graduada em Pedagogia (FAEVE).Especialista em Libras(FAEVE), Especialista em Gestão Educacional com Docência do Ensino Superior, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Especialização em Educação a Distância: Gestão e Tutoria EAD. Pesquisadora na área de Linguística e Linguística Aplicada (LA), especialmente sobre temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e gramática na escola. Atuou como docente no ensino básico, nos níveis de 6 ao 9 ano no Colégio ISE, atuou como docente de língua estrangeira no curso de idiomas ENCHANTÉ (on-line). Atualmente atua como docente do Ensino Superior na FACULDADE MALTA.

Sumário

APRESENTAÇÃO

Vírginia Kelly Brito Lima

CAPÍTULO 1.....13

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Antonia Maria Cardoso e Silva

CAPÍTULO 2.....25

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO TREINAMENTO EMPRESARIAL: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Miriam Moreira de Aquino

CAPÍTULO 3.....37

ENSINO A DISTÂNCIA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Emilly Lima Bezerra De Moura

Enayde Fernandes Silva

CAPÍTULO 446

A EDUCAÇÃO PATRIÓTICA E O PAPEL DA MULHER NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Marta Susany Moura Carvalho

Maria do Amparo Borges Ferro

CAPÍTULO 5.....60

O IDEÁRIO REPUBLICANO E CRIAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR NA CIDADE DE FLORIANO-PI EM 1928: BUSCANDO OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jéssica Oliveira da Costa

Martha Susany Moura Carvalho

Maria do Amparo Borges Ferro

CAPÍTULO 6.....71

UM ESTUDO COMPARATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTASNA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nancy Nayra Coutinho Freitas Marques

Ana Paula Almeida Ferreira

CAPÍTULO 7	84
-------------------------	-----------

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENEM 2019-1**

Emanuelly Nascimento Gomes
Thayane Nascimento Freitas
Dário de Lira Oliveira
Angela Maria Cardoso Carlos
Joiane de Souza Melo
Francisca Janikelly Cardoso
César Augusto Santarém Santos

CAPÍTULO 8.....	92
------------------------	-----------

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Regina Maria Teles Coutinho

CAPÍTULO 9.....	103
------------------------	------------

**GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROCESSO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO
NO AMBIENTE ESCOLAR.**

Denise Nogueira Bandeira
Geiziane Karhollyn Pereira dos Reis

CAPÍTULO 10.....	113
-------------------------	------------

**A PLANIFICAÇÃO DAS AULAS PARA TURMAS QUE ATENDEM ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Alberto Adalberto Madeira Júnio
Maria Leula Carla de Sousa

CAPÍTULO 11.....	121
-------------------------	------------

**O NEUROPSICOPEDAGOGO INTERMEDIANDO A APRENDIZAGEM DO ALUNO
COM TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR**

Nayra Rodrigues Carvalho
Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues da Silva

RESUMO EXPANDIDO

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA O PROCESSO.....132
ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA**

Antonia Maria Cardoso e Silva

LETRAMENTO COMO PRINCÍPIO DA CIDADANIA.....	135
--	------------

Regina Maria Teles Coutinho

**REFLEXÕES SOBRE O BULLYING ESCOLAR: UMA PESQUISA
BIBLIOGRÁFICA.....138**

Marília Carvalho Teles
Rosineide Rodrigues de Brito
Maria Antônia de Sousa Araújo

**O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO NAS PRÁTICAS
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....143**

Cláudia Maria da Silva Santos
Erika Ursula da Silva Santos
Socorro de Maria Soares de Macêdo

**ATUAÇÃO EFETIVA DO (A) PSICOPEDAGOGO (A) NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA NA ATUALIDADE.....148**

Lilia Raquel da Silva Santos

**EDUCAÇÃO E ATIVIDADE FÍSICA : CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE
MENTAL.....152**

Thayane Nascimento Freitas
Denis da Silva Rebelo
Everton dos Santos Barbosa
Emerson dos Santos Barbosa
Romulo Barbosa Rodrigues Mendes

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR SOBRE AS
AÇÕES E PROJETOS EXISTENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PIAUÍ.....155**

Maria Oneide Lino da Silva
Andreia de Carvalho Silva
Estélio Silva Barbosa

APRESENTAÇÃO

A pesquisa científica é uma oportunidade de contribuir para sociedade, cumprindo as propostas, objetivos e metas do ensino superior, sendo estas; ensino, pesquisa e extensão. Assim sendo, o ensino deve estar intrínseco à pesquisa e à extensão e orientada para o estudo e a busca de soluções para as questões práticas do dia-a-dia do meio em que vive o ser humano.

Nesse sentido, a pesquisa científica colabora para edificar a autonomia dos nossos professores, tutores e alunos através do desenvolvimento das capacidades de aprender a aprender, a ser e a conviver, potencializadas pela investigação.

A pesquisa na Faculdade MALTA desperta a vocação científica e incentiva talentos de estudantes e professores estimulando ao pensamento científico e a criatividade estimulando professores, tutores e alunos a serem pesquisadores com reconhecida excelência na produção do conhecimento científico.

A Dialógica mensura e consolida os resultados de pesquisas de professores, tutores e alunos, fomentando na missão e visão da instituição, articulando sempre ensino, pesquisa e extensão.

A concretização dessa obra constitui-se um momento ímpar na trajetória científica da Faculdade MALTA.

“É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p. 17).

É essa ação que a Faculdade Malta acredita, ensina e apresenta de forma prática, para a sociedade, é essa ação que faz da Faculdade Malta celeiro inesgotável de ensino, pesquisa e extensão.

É com muita satisfação que apresentamos a comunidade o primeiro fruto das pesquisas dos nossos professores, tutores e alunos; “Dialógica.” Bons Estudos.

Virgínia Kelly Brito Lima

Diretora Geral

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-1>

Antonia Maria Cardoso e Silva

RESUMO

A escola, por ser o primeiro agente socializador fora do círculo familiar da criança, torna-se a base da aprendizagem se oferecer todas as condições necessárias para que ela se sinta segura e protegida. Assim, para que a criança tenha um desenvolvimento saudável e adequado dentro do ambiente escolar, e consequentemente no social, é necessário que haja um estabelecimento de relações interpessoais positivas, como aceitação e apoio, possibilitando assim o sucesso dos objetivos educativos. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar a importância da afetividade na relação do professor e aluno na Educação Infantil. Desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e de com alguns documentos oficiais. Autores como Vygotsky (2007), Piaget (2003, 2013), entre outros foram selecionados para compor a análise bibliográfica. Os resultados sugerem que as relações afetivas entre os professores e as crianças podem ser consideradas a base para o desenvolvimento integral das crianças e que estudar a afetividade implica construir outro olhar sobre a prática pedagógica, não limitando o processo de ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

Palavras-chave: Afetividade; Aprendizagem; Interação Professor-Aluno; Educação Infantil.

ABSTRACT

School, as the first socializing agent outside the child's family circle, becomes the basis for learning if it offers all the necessary conditions for the child to feel safe and protected. Thus, for the child to have a healthy and adequate development within the school environment, and consequently in the social environment, it is necessary to establish positive interpersonal relationships, such as acceptance and support, thus enabling the success of educational objectives. Therefore, this research aimed to analyze the importance of affection in the relationship between teacher and student in Early Childhood Education. A qualitative study was developed, using bibliographical research and some official documents. Authors such as Vygotsky (2007), Piaget (2003, 2013), among others, were selected to compose the bibliographic analysis. The results suggest that affective relationships between teachers and children can be considered the basis for the integral development of children and that studying affectivity implies building a different perspective on pedagogical practice, not limiting the teaching-learning process to just the cognitive dimension.

Keywords: Affectivity; Learning; Teacher-Student Interaction; Child education.

1 INTRODUÇÃO

A afetividade é a dimensão constituinte de todo ser humano, exercendo um papel fundamental na vida psíquica, pois as emoções e os sentimentos são os fatores que alimentam o psiquismo e estão presentes em todas as expressões da vida. É a mais evidente manifestação da subjetividade, na qual se encontram os sentimentos, as emoções, as paixões, o medo, o sofrimento, o interesse, a tristeza e a alegria (ALMEIDA, 2010).

A afetividade é considerada um processo de interação entre a criança e o ambiente escolar, sendo indispensável na Educação Infantil, como ferramenta na construção do conhecimento e enriquecimento no desenvolvimento integral do indivíduo. Por isso, no processo de educação observa-se que são promovidas diversas situações que visam o ato de cuidar.

Entende-se que o ser humano passa por transformações e expressões que se desenvolve a cada etapa da vida afetiva, buscando em cada manifestação as diferenças e as ações que são acompanhadas de sentimentos que surgem diariamente em meio à vida afetiva.

A criança que se sente amada, valorizada e respeitada adquire autoestima positiva acerca de si mesma, o que significa que ela terá mais condições de aprender e desenvolver a sua personalidade. Nesse sentido, essas questões despertam a necessidade de uma maior reflexão e compreensão acerca da relação que a afetividade estabelece com a aprendizagem do educando, assim como sua importância e suas contribuições no processo educativo.

Portanto, a escola pode ser considerada como um dos espaços essencialmente propícios, e talvez único, capaz de desenvolver e elevar o indivíduo intelectual e culturalmente dentro de uma sociedade. Entretanto, as relações estabelecidas no contexto escolar entre alunos e professores têm exigido atenção e preocupação por parte daqueles que encaram a escola como espaço de construção e reconstrução mútua de saberes.

Diante disso, tem-se a questão problema: Qual a importância da afetividade na relação do professor e aluno na Educação Infantil?

A temática justifica-se pela necessidade de uma melhor aprendizagem sobre a temática Educação Infantil, acerca da afetividade, que possibilita o desenvolvimento, afetivo, cognitivo, social e afetivo das crianças. Além disso, compreender que a afetividade é um conjunto de reações e ações por meio do qual se manifestam as emoções, sejam elas prazerosas ou não. Portanto, a afetividade tem um papel primordial na construção do processo de ensino-aprendizagem.

O tema foi escolhido devido a curiosidade e inquietações durante a graduação em Pedagogia, a partir das vivências acadêmicas, dos estudos e das pesquisas em relação a Educação Infantil, em que as relações da criança são estendidas para a escola, visto que a partir desse momento, a criança, fará parte de um novo núcleo. Na Educação Infantil, a criança vai receber o suporte e apoio afetivo para a base do seu aprendizado, e é nesse momento que ela inicia o processo de aprendizagem, que vai desenvolver por muitos anos da sua vida.

A finalidade deste estudo é colaborar na discussão sobre temas que contemplam a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil, sendo necessário para compreender a forma como a criança se expressa, e assim, desenvolver um bom trabalho pedagógico.

A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações para a escola, tendo em vista que nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática da afetividade, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar. Daí a importância de estabelecer uma reflexão aprofundada sobre esse assunto, considerando a relevância de todos os aspectos que caracterizam a escola.

Por essa razão, esse estudo aponta elementos que podem contribuir para uma prática pedagógica pautada na afetividade, pois segundo Giancaterino (2007), diante do processo da educação, o desenvolvimento da criança não acontece de forma isolada, mas se constitui juntamente com professores e educandos, visto que, é por meio da interação e da criação de vínculo, que acontece a cooperação de ambas as partes, construindo e se acomodando dessa forma, a aprendizagem.

Assim, ao perceber a importância de uma relação afetiva positiva entre professor-aluno para o processo e desenvolvimento da aprendizagem da criança, sente-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa a fim de verificar a importância das relações afetivas entre ambos para a contribuição do desenvolvimento da criança. Acredita-se que o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também pode estabelecer uma relação afetiva com seus alunos, o que facilitaria o processo de aprendizagem. E, na Educação Infantil, especialmente, essa convivência entre professor e alunos é intensa, sendo o estabelecimento do vínculo afetivo importante para que se desperte na criança o desejo pela aprendizagem.

Em relação aos objetivos deste estudo, os mesmos se dividem em geral e específicos, a saber: geral - analisar a importância da afetividade na relação do professor e aluno na Educação Infantil; específicos - caracterizar e mapear os principais marcos regulatórios da Educação Infantil; conceituar a afetividade no ambiente escolar; e discutir sobre a importância da família na construção da afetividade na relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. Para tal, a pesquisa assume abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica.

A estrutura deste artigo divide-se da seguinte forma: Introdução, apresentando a temática central, os objetivos e o problema; Referencial teórico, abordando uma breve abordagem histórica da Educação Infantil, a afetividade no ambiente escolar, a contribuição do lúdico para a afetividade e a importância da família na construção da afetividade na relação professor-aluno; a Metodologia, indicando os caminhos para a pesquisa; os Resultados e Discussões; por fim, as Considerações Finais e as Referências.

2 A RELAÇÃO DE AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A presente seção aborda os aspectos históricos da Educação Infantil e a relação da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, dando ênfase ao papel do professor na afetividade com os alunos e a importância da relação professor-aluno.

2.1 Uma breve abordagem histórica da Educação Infantil

A Educação Infantil teve grandes avanços nas últimas décadas no Brasil e no mundo - final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, com novos olhares para as crianças que antes não tinham direitos garantidos. Deste

modo, a sociedade passou a perceber a necessidade de que a criança precisava ter nesta fase, o educar e o cuidar, além do brincar, passando assim, ser um sujeito de direitos.

De acordo com Gandini *et al.* (2019) essa realidade nem sempre foi assim, pois antigamente - séculos XVII e XVIII, a mortalidade infantil era elevadíssima e os adultos não se preocupavam com a proteção das crianças. Só na modernidade, precisamente começando no Renascimento, continuando com a revolução francesa, que a palavra infância se referia à criança pequena (OLIVEIRA, 2020).

As creches, substitutas da “Casa dos Expostos”, surgiram a partir da necessidade das mulheres de entrar no mercado de trabalho, e terem um lugar que pudessem deixar seus filhos (HADDAD, 2020). Porém, o surgimento das creches teve por muito tempo um caráter de atendimento às famílias pobres durante anos. Essas instituições eram espaços educativos de qualidade que promoviam e garantiam a promoção da cidadania.

No Brasil, especificamente, a Educação Infantil teve expansão com a expectativa de a criança ser o futuro promissor do país. Investindo na educação e implantando programas educativos, visavam à criança como um ser capaz, dando espaço e contribuindo na sua formação e desenvolvimento.

A educação da criança pequena fora do espaço doméstico e do convívio familiar iniciou-se no final do século XIX a partir de diversos contextos de demandas, ora como forma de combate à pobreza, na perspectiva do Estado, ora como salário complementar, na perspectiva familiar (KRAMER; NUNES; CARVALHO, 2017).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, a educação foi reconhecida como um direito de todas as crianças e um dever do Estado. Na década de 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os direitos das crianças foram concretizados. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil é reconhecida como etapa inicial da Educação Básica e assim passa a ser vista por um novo ângulo, valorizando-se a criança e a sua cultura, considerando-a ativa e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Outra lei que rege a Educação Infantil e serve como suporte para o professor e os demais membros da instituição para uma educação de qualidade que visa o pleno desenvolvimento da criança é o Referencial Curricular da Educação Infantil (1998). Seus objetivos visam o desenvolvimento das crianças mediante as ações da prática pedagógica escolar, possibilitando a trabalhar com diferentes habilidades, interesses e maneiras que auxilie no desenvolvimento integral do aluno.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento integral da criança envolve várias dimensões: física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

E, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (2018), que aborda a pedagogia afetiva nas competências gerais da Educação Básica, mostrando como ela é importante para o desenvolvimento dos alunos. Por se tratar de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica e assegurados pelos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a afetividade contribui para o enriquecimento das aprendizagens das crianças.

No documento foram identificadas as terminologias: afetivo e afetiva, nos sentidos distintos ao da temática deste artigo: afetivo na educação infantil “[...] afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (BRASIL, 2018, p. 34), e na transição do Infantil para o Fundamental “[...] afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são

capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 51).

2.2 A afetividade no ambiente escolar

A dimensão afetiva compreende-se como a energia vital que impulsiona e conduz o homem no transcorrer de sua existência. A afetividade move o sujeito para que ele possa desempenhar a ação. Para Vygotsky (2007), a afetividade é um elemento cultural importante em todas as etapas da vida da pessoa, influenciando a aprendizagem no que diz respeito à motivação, à avaliação e à relação entre professor e aluno.

Wallon (2017) diferencia o conceito de afetividade do conceito de emoção. Segundo ele, as emoções são sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação, ou seja, são exteriorizações de estados subjetivos, de caráter orgânico, e classificadas de acordo com o grau de tensão referente à experiência vivida.

Piaget (2013) afirma que a vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Elas caminham juntas no processo de formação. A afetividade é importante para a aprendizagem cognitiva dos alunos, pois é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Para este autor, não existem estados afetivos sem elementos cognitivos. Considera a afetividade como a fonte de energia que a cognição utiliza para seu desenvolvimento.

Para Arantes (2003, p. 123):

[...] a afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Indicou também que as estações emocionais influenciam nossos pensamentos e nossas ações, tanto quanto nossas capacidades cognitivas.

Silva (2001) enfatiza que, quando a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos, os estudantes sentem-se mais seguros.

Para Saltini (2009), a inter-relação do professor com os alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala de aula ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Para o autor, a relação do professor com o aluno é de suma importância, pois ambos podem ter o prazer de troca de conhecimentos, seja dentro de sala ou fora de sala, onde se dá em processo contínuo.

Nos anos iniciais de escolarização, as interações afetivas são responsáveis por grande parte do desenvolvimento, pois nesse período as crianças necessitam de maior atenção daqueles que as cercam. Assim, a afetividade na escola, como complemento daquela instituída em âmbito familiar, é de suma importância para o seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto social.

Entende-se, assim, que o papel do educador é zelar pelo ensino, procurando todos os dias um novo caminho para o aprendizado, trançando métodos que proporcione aos alunos o conhecimento, e que ao mesmo tempo promova ações que modifique o seu meio e ajude na construção da identidade.

Portanto, uma prática pedagógica alicerçada na afetividade permite estabelecer um clima de confiança e respeito entre o professor e o aluno. Este

vínculo é uma fonte de motivação no processo de ensino e aprendizagem, no qual fortalece o desenvolvimento cognitivo da criança.

Assim, para que o trabalho docente aconteça, é necessário que se estabeleça um vínculo afetivo entre o educador e o educando. Quando esse vínculo educacional não acontece, a relação é fragilizada e em muitos casos, compromete a aprendizagem. É importante que o professor seja sensível e busque estabelecer alternativas diversas, com o propósito de estabelecer esse vínculo com os estudantes. Dessa forma, a aprendizagem educacional irá acontecer por vias afetivas tornando-se assim um momento prazeroso e feliz tanto para os professores quanto para os alunos.

Freire (2013) diz que a relação pedagógica perpassa pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportunizando o desenvolvimento de uma educação como prática de liberdade e de humanização. Para ele essas três dimensões humanas aparecem interligadas, uma vez que não é possível exercer a docência, de forma autêntica e comprometida, sem vivenciar o afeto pelos educandos e pelo mundo.

Freire (2019, p. 159) diz ainda que é:

[...] preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Por isso, quando os laços afetivos são criados, mesmo que os interesses sejam diferentes, é possível que o docente se aproxime dos seus alunos. Dessa forma, a aprendizagem educacional irá acontecer por vias afetivas, tornando-se um momento prazeroso, tanto para o estudante quanto para o educador.

Nesta perspectiva Leite e Tassoni (2002, p. 136), trazem que:

As relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto do conhecimento, como também afetam a sua auto imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Pode-se concluir que a afetividade escolar de ajuda mútua que valoriza o aluno, respeita seu ponto de vista e estimula sem pressionar, nutre o desenvolvimento de sua autoestima e ensinando o prazer de aprender. Portanto, a relação afetiva do educador pode fazer o aluno se sentir valorizado, isso vai depender do estado do desenvolvimento de sua autoestima (CHALITA, 2001).

2.3 A contribuição do lúdico para a afetividade

Observa-se que o brincar contribui no processo ensino-aprendizagem, como diz também a teoria de Piaget (2003) que revela que a criança começa a brincar a partir do momento que nasce, ou seja, ao nascer, ela já está em contato com a ludicidade, a qual a acompanha ao longo de seu desenvolvimento psíquico e social.

Segundo esse mesmo autor, o período infantil passa por três sucessivos sistemas de jogos, pois de acordo com ele, essa divisão possibilita um melhor acompanhamento dentro dos períodos de desenvolvimento. Portanto, todas as crianças passam por essas fases de desenvolvimento de Piaget, mas isso não significa que crianças da mesma idade tenham desempenhos iguais em uma mesma brincadeira.

Diante disso, Piaget (2003) mostra o quanto a brincadeira é essencial no processo de ensino-aprendizagem. Isso só comprova que a ludicidade na escola é um dispositivo pedagógico, sendo, portanto indispensável à prática educativa, pois irá contribuir no desenvolvimento intelectual da criança.

Ressalta-se ainda que a aquisição do conhecimento é fundamental, mas deve ser garantida de forma significativa e prazerosa, pois há momentos variados da atividade da criança na escola em que o gozo e o prazer são as ferramentas das atividades lúdicas. Com isso, o desenvolvimento infantil pleno e a aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente se caminharmos no sentido de construir a autonomia, a cooperação e a atuação crítica e criativa por meio da atividade lúdica.

Uma questão importante que afeta o desenvolvimento e a aprendizagem da criança diz respeito ao brincar. Ao brincar, a criança aprende a agir em função de uma situação ou de um objeto que não está presente ou visível para ela no momento.

Na brincadeira, demonstra sentimentos, emoções, conhecimentos e significados já vivenciados que são elaborados por ela de forma própria. Além de proporcionar à criança um momento de interação com o outro, de aprendizagens sobre os objetos que estão à sua volta e das regras que organizam as relações humanas, o brincar a auxilia a lidar com a espera, a tomar decisões e a participar de ações coletivas (ANTUNES, 2012).

É pela interação com o(s) outro(s) que as formas de pensar são constituídas pela apropriação do saber. Quanto maiores as experiências pelas quais as crianças passam, mais funções mentais acontecem, facilitando a aprendizagem (MALUF, 2014).

Segundo Vygotsky (2007), é por meio da interação com outros indivíduos que a criança desenvolve sua capacidade simbólica, aliando-a a sua prática e tornando-se, assim, mais consciente de sua própria existência. Essa interação desenvolve a fala, o pensamento e o comportamento.

Para explicitar o valor da interação social no desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (2007) elaborou o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. O real diz respeito às coisas que a criança domina que consegue fazer sozinha, sem a interferência do adulto. O potencial se refere às atividades que ela consegue desempenhar com a ajuda de outras pessoas.

Portanto, se a aprendizagem desencadeia o desenvolvimento, cabe ao professor auxiliar a criança a realizar novas conquistas intelectuais, considerando a distância entre as zonas de desenvolvimento, propiciando momentos de experiências diversificadas, motivadoras e enriquecedoras para que elas possam desenvolver suas capacidades, fortalecer sua autoestima e dispor de elementos que promovam sua formação integral (KISHIMOTO, 2017).

Se o papel da escola é promover a apropriação de determinados conhecimentos, o trabalho realizado pelo educador em sala de aula precisa ter uma intenção clara. Somente as situações que problematizam o conhecimento e

propiciam interações, onde os alunos participam ativamente de atividades específicas levam à aprendizagem, ou à apropriação do conhecimento (FRIEDMANN *et al.*, 1992).

2.4 A importância da família na construção da afetividade na relação professor-aluno

A finalidade desse ambiente é cuidar e educar a criança, pois, a família é um suporte social significativo para a criança, local de construção de vínculos duradouros, fonte de carinho, atenção, apoio e cuidado. É nesse ambiente que a criança internaliza padrões de comportamentos executados pelas figuras principais deste âmbito, que são o pai e mãe, ou as pessoas que assumem tal função, como também as normas e valores de sua realidade social decorrente de sua condição de classe, transformando-se em um pequeno ser, ignorante primitivo para a condição de indivíduo socializado, isto é, ter condições de enfrentar os problemas e situações que a sociedade humana antepõe ao homem civilizado.

Para Miranda (1984), a presença do outro (um adulto, quase sempre) é veículo para o estabelecimento dos vínculos básicos e essenciais entre criança e mundo social, através dos quais ela passa a se reconhecer e a reconhecer o outro numa relação de reciprocidade.

A partir disso, entende-se que a família deve ser a base fundamental e imprescindível na construção da personalidade. Nela, devem ser cultivados os valores essenciais como, o afeto, respeito, autoestima, responsabilidade e solidariedade, sendo qualidades relevantes para o processo de pertencimento e favorecendo a individualização dos filhos.

Entretanto, para que esses propósitos sejam alcançados, as funções básicas e os papéis dos componentes de uma família devem estar claros, ou seja, o pai, a mãe, e outros parentes devem ter consciência da importância de sua atuação como agente socializado, ou como, elo de mediação com o mundo externo, por isso, indistintamente todos têm direitos e deveres na dinâmica doméstica, não atribuindo nem mais nem menos obrigações inerentes a educação da criança.

Logo, é pertinente compreender a função social da família, levando em consideração o complexo sócio histórico na qual a envolve. E, outra questão que se deve ressaltar é que a família é forte transmissora de valores ideológicos, como também é nela que ocorre as primeiras aprendizagens, hábitos e costumes da cultura, da criança como sua integração à vida, a história de sua gente, ao meio físico e social da região e do país, como também, os deveres e direitos inerentes na sociedade na qual está inserida.

Ainda no ambiente familiar, centra-se a primeira visão da realidade, que vai se expandindo no decorrer do tempo, em ambientes mais amplos e abrangentes, como a escola. Portanto, é a partir do momento que as instâncias família e escola tiveram internalizadas de fato, compreendendo a inter-completariedade que tais responsabilidades os uni, na perspectiva de assegurar diante de tais direitos que estão elencados não só na constituição, mas também na Lei nº 8.069 do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Neste sentido, a escola faz a sua parte, complementando o que nem sempre é possível obter na família. Porém, deve-se deixar bem claro, que os pais são os principais formadores e educadores de seus filhos, não podendo a escola se responsabilizar sozinha por essa ação educativa. Assim, Chalita (2001, p. 16) afirma que: “por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam os professores, nunca a escola vai suprir a carência deixada por uma família”. Daí a

importância do papel da família na construção de valores, primeiros conhecimentos e atitudes. É através da escola que se adquire a formação integral.

3 TRAÇOS METODOLÓGICOS

Para a realização desta investigação foi escolhida uma metodologia de natureza qualitativa. A escolha de uma abordagem metodológica qualitativa baseia-se no fato de a pesquisa manter a flexibilidade necessária em relação ao objeto a investigar. Como a pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos, torna-se, segundo Minayo, 2014, p. 204: é importante observar que “[...] a fala dos sujeitos de pesquisa é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos [...]” e por isso mesmo é tão rica e reveladora.

Minayo (2014) destaca ainda que na pesquisa qualitativa o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Ainda na perspectiva metodológica, quanto aos objetivos, a presente pesquisa foi exploratória, cujo objetivo principal é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (GIL, 2007).

No que se refere a técnicas de coleta de dados foi escolhida a pesquisa bibliográfica com alguns documentos oficiais, por ser desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2022). As principais bases de dados consultadas foram: Portal de Periódicos da CAPES e SCieLO, pelo rigor científico que elas têm, e por contar com os melhores artigos científicos do mundo. Autores como Vygotsky (2007), Piaget (2003, 2013), entre outros foram selecionados para compor a análise bibliográfica.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O corpus de pesquisa possibilitou dialogar com as concepções dos teóricos com os Documentos Oficiais pautados ao longo do trabalho, sobre afetividade e sua relação com o desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, o estudo teve o propósito de analisar a importância da afetividade na relação do professor e aluno na Educação Infantil, contribuindo para a formação integral da criança e como já foi destacado, o problema de pesquisa questiona qual a importância da afetividade na relação do professor e aluno na Educação Infantil.

Abaixo são apresentados os principais achados a partir da pesquisa bibliográfica:

Quadro 1 – Principais concepções de autores sobre a afetividade na Educação Infantil

Autor	Título da obra	Ano	Concepção
Vygotsky	A formação social da mente	2007	A afetividade é um elemento cultural importante em todas as etapas da vida da pessoa, influenciando a aprendizagem no que diz

			respeito à motivação, à avaliação e à relação entre professor e aluno
Wallon	A evolução psicológica da criança	2017	As emoções são sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação, ou seja, são exteriorizações de estados subjetivos, de caráter orgânico, e classificadas de acordo com o grau de tensão referente à experiência vivida
Piaget	Psicologia da Inteligência	2013	A vida afetiva e a vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. Elas caminham juntas no processo de formação
Arantes	A Afetividade na escola	2003	A afetividade influencia de maneira significativa a forma com que os seres humanos resolvem os conflitos de natureza moral. Indicou também que as estações emocionais influenciam nossos pensamentos e nossas ações, tanto quanto nossas capacidades cognitivas
Saltini	Afetividade e Inteligência	2009	A inter-relação do professor com os alunos e com cada um em particular é constante, se dá o tempo todo, seja na sala de aula ou no pátio, e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente
Silva	Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno	2001	Quando a afetividade se faz presente no cotidiano da sala de aula, seja pela postura do professor, pela dinâmica de seu trabalho ou nas interações entre sujeitos, os estudantes sentem-se mais seguros
Freire	Pedagogia do Oprimido	2013	A relação pedagógica perpassa pela afetividade, pela amorosidade e pela dialogicidade, oportunizando o desenvolvimento de uma educação como prática de liberdade e de humanização

Fonte: elaboração da pesquisadora (2024).

A partir do quadro acima, percebe-se que a afetividade é bastante discutida, e principalmente na etapa da Educação Infantil, por ser composta por crianças menores. Silva (2001) acredita que a afetividade é um conjunto de fenômenos psíquicos que são conhecidos e vivenciados na configuração de emoções e de sentimentos. De fato, a afetividade se mostra de suma importância não apenas para desenvolver aspectos cognitivos como também em aperfeiçoar habilidades interpessoais e internas.

É perceptível que o relacionamento desenvolvido entre professor e aluno é muito significativo, principalmente na Educação Infantil, modalidade básica de ensino onde a criança tem a sua primeira vivência e estabelece as primeiras interações sociais e vínculos afetivos (ARANTES, 2003).

Para Arantes (2003), as crianças que recebem afeto crescem e se desenvolvem de forma saudável, tanto no aspecto físico quanto no cognitivo. Além disso, a autora afirma que o vínculo criado entre o aluno e o professor é uma das motivações para ocorrer um ensino e aprendizagem de qualidade.

As habilidades intrapessoais fortalecem habilidades internas, isso ocorre não apenas no processo de aprendizagem, mas em todos os processos da vida (SALTINI, 2009). Os benefícios trazidos por este ensino são inúmeros e se mostram ao longo de toda vida, como a inteligência afetiva, quando desenvolvida, adultos conseguem aprender e ensinar com criatividade e assertividade, sempre vendo diversos lados das mais diversas situações.

Nesse sentido, Piaget (2013) aduz que a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Dessa forma, a afetividade é imprescindível para a formação de pessoas felizes, seguras e capazes de conviver com o mundo que a cerca, ressaltando ser uma importante aliada nas intenções pedagógicas, responsável por criar vínculos relevantes no ensino de Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na temática, a afetividade no processo educativo na Educação Infantil, tem conceito singular, pois o afeto é marcante nas relações dos indivíduos, seja de forma positiva ou não. Diante deste posicionamento destaca-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser eivado de afetividade.

A afetividade, palavra-chave para a prática educativa, permite aos educadores a oportunidade da construção da Educação Infantil de forma prazerosa. A partir dos estudos trazidos neste artigo, as relações entre o professor, o conteúdo escolar e o aluno são profundamente marcados pela afetividade, nessa perspectiva é importante frisar que a maneira que o educador apresenta o conteúdo em sua sala de aula pode afetar cada aluno de uma maneira particular, repercutindo de diversas formas na sua aprendizagem.

Dentro disso pode-se afirmar que é preciso haver uma relação que envolva sentimento, capaz de mover as ações aliadas à prática pedagógica. A criança precisa sentir prazer no ato do ensino aprendizagem para estar motivada a sempre buscar novos conhecimentos.

Os teóricos com os quais dialogou neste trabalho indicam que o afeto tem um papel essencial no desenvolvimento da criança. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação. Assim, pode-se evidenciar a importância que existe em se trabalhar este aspecto de forma cuidadosa pelo professor, mantendo-se sempre atento à resposta que o aluno dará a partir da convivência e de sua socialização.

Por fim, conclui-se que o artigo apresentado é passível de continuação do estudo, a partir de questões que surgiram do mesmo. Menciona-se a possibilidade de desenvolver investigações avaliando o sentimento/emoções de professores e alunos em relação a afetividade, sua importância e como é o planejamento das aulas levantando a interação afetiva em sala de aula.

A dimensão afetiva nas práticas pedagógicas surge como uma nova área de investigação científica e carece de estudos, sobretudo, relacionados à questão da formação de professores, outra possibilidade investigativa. Assim, faz-se necessário destacar a necessidade de ampliação da presente pesquisa, bem como as possibilidades de desenvolvimento de outras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. In: **Henri Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

ANTUNES, Celso. O jogo e a Educação Infantil: falar e dizer/ olhar e ver/ escutar e ouvir. Informações aos Leitores. In: **Na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARANTES, V. A. (Org.) **A Afetividade na escola**: Alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federal**. Brasília: DF, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Brasília: DF, 1990.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. 15. ed. São Paulo: Gente, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta, 1992.

GANDINI, Lella *et al.* **O Papel do Ateliê na Educação Infantil**: A Inspiração de Reggio Emilia. 2. ed. Porto Alegre: Editora penso, 2019.

GIANCATERINO, R. **Escola, Professor, Aluno**. Os Participantes do Processo Educacional. São Paulo: Madras, 2007.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. Curitiba: Editora CRV, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KRAMER, Sonia; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. Campinas – SP: Papirus Editora, 2017.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In.: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (orgs). **Psicologia e Formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**: conceitos, orientações e práticas. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo/SP: Editora Hucitec, 2014.

MIRANDA, H. R. S. Prefácio à edição brasileira. In: AXLINE, V. M. **Ludoterapia**: A Dinâmica Interior da Criança. Belo Horizonte: Interlivros, 1984 (Ed. or. 1947).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SALTINI, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

SILVA, M.L.F.S. **Análise das dimensões afetivas nas relações professor-aluno**. Campinas, Unicamp: FE, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2017.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO TREINAMENTO EMPRESARIAL: DESAFIOS, OPORTUNIDADES E IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-2>

Miriam Moreira de Aquino

RESUMO

Este artigo aborda a crescente relevância da Educação a Distância (EaD) no âmbito do treinamento empresarial, explorando os desafios, oportunidades e impactos associados à sua implementação na formação profissional. A introdução destaca a importância desse tema no contexto atual, seguida por uma revisão da literatura que define EaD e examina estudos anteriores sobre sua aplicação nas organizações. A metodologia detalha a abordagem de pesquisa bibliográfica, incluindo critérios de seleção e instrumentos de coleta de dados. No desenvolvimento, são discutidos os principais desafios enfrentados ao implementar a EaD no treinamento empresarial, juntamente com uma análise das oportunidades e benefícios proporcionados por essa modalidade de ensino na formação profissional. O artigo apresenta estudos de casos exemplares que ilustram casos bem-sucedidos de empresas que incorporaram a EaD em seus programas de treinamento. Na conclusão, o artigo recapitula os principais achados, destaca as implicações práticas e teóricas derivadas da pesquisa e oferece recomendações para pesquisas futuras nesse campo. Este trabalho contribui para a compreensão aprofundada da interação entre EaD e treinamento empresarial, oferecendo insights valiosos para profissionais, gestores e pesquisadores interessados nesse cenário dinâmico.

Palavras-chaves: Educação a Distância; Treinamento Empresarial; Formação Profissional.

ABSTRACT

This article addresses the growing relevance of Distance Education (EaD) in the context of business training, exploring the challenges, opportunities and impacts associated with its implementation in professional training. The introduction highlights the importance of this topic in the current context, followed by a literature review that defines distance learning and examines previous studies on its application in organizations. The methodology details the bibliographic research approach, including selection criteria and data collection instruments. In the development, the main challenges faced when implementing distance learning in business training are discussed, together with an analysis of the opportunities and benefits provided by this teaching modality in professional training. The article presents exemplary case studies that illustrate successful cases of companies that incorporated distance learning into their training programs. In conclusion, the article recaps the main findings, highlights the practical and theoretical implications derived from the research and offers recommendations for future research in this field. This

work contributes to an in-depth understanding of the interaction between distance learning and business training, offering valuable insights for professionals, managers and researchers interested in this dynamic scenario.

Keywords: Distance Education; Business training; Professional qualification.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a dinâmica do ambiente empresarial tem passado por transformações significativas, impulsionadas por avanços tecnológicos, globalização e mudanças nas expectativas dos colaboradores. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) emergiu como uma ferramenta crucial no treinamento empresarial. A flexibilidade oferecida por plataformas de aprendizagem online permite que as organizações atendam às necessidades de uma força de trabalho diversificada e dispersa geograficamente, contribuindo para a melhoria das competências e habilidades dos colaboradores.

O problema central reside na adaptação das práticas tradicionais de treinamento empresarial às demandas contemporâneas. Muitas organizações enfrentam desafios ao tentar proporcionar treinamentos presenciais eficazes, especialmente diante das limitações de tempo, custo e disponibilidade dos colaboradores. A escolha do tema da Educação a Distância no treinamento empresarial surge da necessidade de explorar soluções inovadoras para superar esses desafios, aproveitando as vantagens da tecnologia e promovendo a eficácia no desenvolvimento profissional.

A justificativa para a escolha do tema está ancorada na relevância crescente da EaD, que não apenas se alinha às demandas contemporâneas, mas também proporciona uma abordagem mais acessível e inclusiva para o treinamento corporativo. A análise crítica desse fenômeno é essencial para que as organizações compreendam plenamente o potencial da EaD e possam implementar estratégias eficientes que promovam a aprendizagem contínua e o aprimoramento das habilidades dos colaboradores.

Com realização da pesquisa analisou-se a evolução da Educação a Distância no contexto empresarial e examinar como a EaD tem evoluído para atender às demandas específicas do treinamento corporativo, considerando aspectos tecnológicos, pedagógicos e organizacionais.

Avaliou-se o impacto da EaD no desenvolvimento de habilidades e competências assim como investigar de que maneira a EaD contribui para o aprimoramento das habilidades dos colaboradores, identificando as áreas em que essa modalidade de ensino apresenta vantagens comparativas em relação aos métodos tradicionais.

Ao identificar desafios e soluções na implementação da EaD nas organizações podemos analisar os obstáculos enfrentados pelas empresas ao adotarem a EaD e propor soluções práticas para superar esses desafios, visando uma integração eficaz dessa modalidade no treinamento empresarial. Assim, é possível avaliar a satisfação e o engajamento dos colaboradores com a EaD e medir o nível de satisfação dos colaboradores em relação aos programas de EaD oferecidos pela empresa e avaliar o impacto do engajamento na eficácia do treinamento.

A pesquisa também busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias informadas e eficazes de Educação a Distância no treinamento empresarial,

promovendo o crescimento profissional dos colaboradores e impulsionando o sucesso organizacional em um ambiente de negócios em constante transformação.

2 DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

A Educação a Distância (EaD) refere-se a uma modalidade de ensino na qual a transmissão do conhecimento ocorre sem a necessidade de presença física constante do aluno e do instrutor. Essa forma de aprendizado utiliza tecnologias de informação e comunicação para superar as barreiras geográficas e temporais, permitindo que os alunos acessem o conteúdo de cursos, interajam com instrutores e colegas, e realizem atividades de aprendizagem remotamente.

Ao longo de sua história, a Educação a Distância (EaD) tem experimentado um processo de evolução constante, com um notável aumento de ritmo nas últimas décadas devido à integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Inicialmente, uma das primeiras formas de realização de cursos à distância era por correspondência, visando ampliar as oportunidades educacionais e permitir que aqueles com menos recursos financeiros pudessem participar do sistema formal de ensino (Mugnol, 2009 apud Cury 2005).

Podemos entender que a utilização de determinada tecnologia como suporte à EaD "não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível" (Peraya, 2002, p. 49). Assim, pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas.

2.1 Desafios na implementação da educação a distância (ead) no treinamento empresarial

Numa resistência à mudança, muitos colaboradores e gestores podem resistir à transição de métodos tradicionais de treinamento para a EaD devido à familiaridade e conforto com abordagens presenciais. Na infraestrutura Tecnológica Limitada, a falta de acesso consistente à internet de alta velocidade e dispositivos tecnológicos adequados pode limitar a participação efetiva em programas de EaD, especialmente em áreas com infraestrutura precária. No que diz respeito ao engajamento e motivação, manter altos níveis de engajamento e motivação dos colaboradores em ambientes virtuais pode ser desafiador, pois a ausência de interação presencial pode resultar em menor participação e interesse.

Nessa constante customização, é necessário se adaptar ao conteúdo de treinamento para atender às necessidades específicas da organização e dos colaboradores requer esforços significativos de customização para garantir a relevância e aplicabilidade. A Avaliação de Desempenho por sua vez estabelecer métodos de avaliação eficazes que garantam a mensuração precisa do progresso e desempenho dos colaboradores na EaD pode ser desafiador, exigindo abordagens inovadoras de avaliação.

Para as oportunidades e Benefícios da EaD na Formação Profissional destacamos a seguir: Flexibilidade e Acessibilidade: A EaD oferece flexibilidade em termos de tempo e local, permitindo que os colaboradores acessem o treinamento de acordo com sua conveniência, o que é especialmente benéfico para equipes dispersas geograficamente.

- Redução de Custos: A modalidade online pode reduzir custos associados a treinamentos presenciais, como deslocamento, hospedagem e custos de infraestrutura, proporcionando economias significativas para as empresas.

- Atualização Contínua: A EaD facilita a atualização constante do conteúdo de treinamento, garantindo que os colaboradores tenham acesso a informações relevantes e atualizadas em um ambiente empresarial em constante evolução.

- Maior Escalabilidade: A EaD permite treinar grandes grupos de colaboradores simultaneamente, facilitando a escalabilidade do treinamento para atender às necessidades de organizações em crescimento.

- Aprendizagem Autodirigida: A EaD promove a aprendizagem autodirigida, capacitando os colaboradores a assumirem maior responsabilidade por seu próprio desenvolvimento, promovendo a autossuficiência e a busca contínua por conhecimento.

- Personalização do Conteúdo: A capacidade de personalizar o conteúdo de treinamento na EaD permite adaptar os cursos às necessidades específicas dos colaboradores, garantindo que a formação seja mais relevante e aplicável.

- Globalização da Formação: A EaD facilita a disseminação de treinamentos para colaboradores em diferentes partes do mundo, promovendo a uniformidade de conhecimentos e práticas em organizações globais.

Portanto, podemos enfatizar de uma forma mais ampla que a educação a distância é uma modalidade de ensino-aprendizagem caracterizada pela distância geográfica que separa aluno e professor e onde a interatividade entre ambos é facilitada por algum tipo de tecnologia (Veiga et al., 1998; Niskier, 1999). No entanto, ao enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela Educação a Distância, as organizações podem criar estratégias eficazes de treinamento que promovam o desenvolvimento contínuo e a excelência profissional.

2.2 Análise das oportunidades e benefícios da educação a distância (ead) na formação profissional

Ao analisarmos as oportunidades e benefícios da Educação a Distância (EaD) na formação profissional podemos perceber sua extrema importância, pois fornece insights valiosos para organizações, educadores e profissionais sobre como essa modalidade de aprendizado pode impactar positivamente o desenvolvimento profissional. Aqui estão algumas razões que destacam a importância dessa análise:

1. Tomada de Decisões Estratégicas: A análise das oportunidades e benefícios da EaD permite que as organizações tomem decisões estratégicas informadas sobre a implementação e integração dessa modalidade de treinamento. Isso inclui a escolha de plataformas, tecnologias e abordagens de ensino que melhor se alinhem aos objetivos organizacionais.

2. Eficiência nos Investimentos: Compreender as oportunidades oferecidas pela EaD ajuda as organizações a investirem de maneira eficiente em programas de formação. A análise permite avaliar o retorno sobre o investimento (ROI) e garantir que os recursos financeiros sejam direcionados para iniciativas que tragam benefícios tangíveis.

3. Adaptação às Necessidades dos Profissionais: A análise ajuda na identificação das necessidades específicas dos profissionais em termos de treinamento. Isso possibilita a personalização do conteúdo, tornando o aprendizado mais relevante e adaptado às demandas do mercado de trabalho.

4. Promoção da Inclusão e Diversidade: Ao entender as oportunidades de acessibilidade oferecidas pela EaD, as organizações podem promover a inclusão e a diversidade em suas práticas de treinamento. Isso é crucial para atender a profissionais em diferentes localidades, com diferentes níveis de experiência e habilidades.

5. Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI: A análise permite identificar as habilidades do século XXI que podem ser desenvolvidas por meio da EaD, como habilidades digitais, colaboração remota, resolução de problemas complexos e pensamento crítico. Isso garante que os profissionais estejam preparados para os desafios contemporâneos.

6. Aumento da Motivação e Engajamento: Compreender os benefícios da EaD, como flexibilidade e personalização, ajuda a aumentar a motivação e o engajamento dos profissionais. Isso resulta em uma participação mais ativa nos programas de treinamento e, conseqüentemente, em uma melhor absorção de conhecimento.

7. Reforço da Cultura de Aprendizagem Contínua: A EaD oferece oportunidades para promover uma cultura de aprendizagem contínua nas organizações. A análise dessas oportunidades auxilia na criação de programas que incentivam os profissionais a buscarem constantemente atualizações e aprimoramentos em suas habilidades.

8. Avaliação de Impacto e Eficácia: A análise permite estabelecer métricas e indicadores para avaliar o impacto e a eficácia dos programas de EaD na formação profissional. Isso possibilita ajustes contínuos para maximizar os benefícios e garantir que as metas de aprendizado sejam alcançadas.

9. Promoção da Sustentabilidade: Ao reconhecer os benefícios da EaD, como a redução de custos associados a treinamentos presenciais, as organizações podem adotar práticas mais sustentáveis. Isso alinha os esforços de formação com iniciativas de responsabilidade social corporativa.

Em resumo, a análise das oportunidades e benefícios da Educação a Distância na formação profissional é fundamental para criar estratégias eficazes, alavancar o desenvolvimento de habilidades relevantes e promover ambientes de trabalho

adaptáveis e inovadores. Essa compreensão profunda contribui para o sucesso a longo prazo das organizações e o crescimento contínuo de seus profissionais.

3 A INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA LITERATURA EXISTENTE

Ao interpretar os resultados à luz da literatura existente sobre Educação a Distância (EaD) no treinamento empresarial, é possível destacar alguns pontos relevantes onde a literatura geralmente se destaca pela importância da flexibilidade, acessibilidade e personalização oferecidas pela EaD. A análise dos benefícios, como a redução de custos e a promoção da aprendizagem contínua, ressoa com as tendências identificadas na pesquisa. Além disso, a literatura enfatiza a necessidade de superar desafios, como resistência à mudança e a importância da tecnologia na implementação bem-sucedida da EaD.

Entretanto, na literatura especializada, existem diversos conceitos para a EaD. Para Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000 apud Hermida e Bonfim, 2006, p. 168), o conceito mais simples e objetivo é aquele que define a EaD como: “qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno”. Holmberg (1985 apud Mugnol 2009, p. 343) define EaD:

A expressão “educação a distância” cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial. (HERMIDA E BONFIM, 2006, p. 168)

Para esse autor, o conceito de EaD, se refere a um tipo de educação ou estudo em todos os níveis de ensino e não somente a um nível ou modalidade específica de ensino; ele chama a atenção para o planejamento que deve existir nesse formato de educação.

Para Maia e Mattar (2007, p. 6 apud Santos e Menegassi, 2018), “a EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”.

Moran (2002) e Moore e Kearsley (2008), em seus conceitos de EaD, chamam a atenção para o uso da tecnologia como forma de fazer a intermediação entre o aluno e o professor. Para Moran (2002), é um sistema de ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (Moran, 2002, p. 1).

4 A IMPORTÂNCIA DA INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA LITERATURA EXISTENTE

Ao interpretarmos os resultados à luz da literatura existente cuja etapa fundamental em qualquer pesquisa é proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos achados, identificamos onde estão algumas das razões que se destacam na importância dessa abordagem:

Na contextualização dos resultados a literatura existente oferece um contexto mais amplo para os resultados obtidos. Ao comparar os achados da pesquisa com

teorias, estudos e descobertas prévias, é possível entender melhor como os resultados se encaixam no panorama geral do conhecimento na área de estudo. Numa validação dos Resultados a literatura serve como um ponto de referência para validar os resultados da pesquisa. Se os achados corroboram ou contradizem as descobertas anteriores, isso fornece insights importantes sobre a confiabilidade e a relevância dos resultados obtidos.

Segundo a Identificação de Lacunas no Conhecimento a análise à luz da literatura permite identificar lacunas no conhecimento existente. Isso pode levar a novas perguntas de pesquisa e áreas que necessitam de mais investigação, contribuindo para o desenvolvimento contínuo do campo. Bem como no direcionamento para Discussões Futuras a interpretação dos resultados à luz da literatura orienta as discussões futuras. Permite aos pesquisadores destacarem aplicações práticas, teóricas ou metodológicas, além de fornecer sugestões para pesquisas subsequentes.

No estabelecimento do contexto teórico ao ancorar os resultados em teorias existentes, a pesquisa ganha um contexto teórico sólido, isso é crucial para fornecer uma base conceitual robusta que fundamenta e dá significado aos achados. Entretanto na contribuição para o conhecimento cumulativo a interpretação à luz da literatura contribui para o conhecimento cumulativo no campo. Ao agregar novos dados e insights ao corpo existente de conhecimento, a pesquisa enriquece a compreensão coletiva da comunidade acadêmica e profissional.

No que diz respeito ao refinamento de hipóteses e modelos a literatura existente muitas vezes contém hipóteses e modelos que foram testados e refinados ao longo do tempo. A comparação com esses modelos permite refinamentos nas hipóteses iniciais da pesquisa e uma compreensão mais sofisticada dos processos subjacentes. A melhor compreensão do significado dos resultados é estar ciente que a literatura ajuda a interpretar não apenas o que foi encontrado, mas também o significado mais amplo dos resultados. Isso é crucial para evitar interpretações simplistas e para garantir uma compreensão mais aprofundada.

Em uma fundamentação para recomendações e implicações práticas a literatura informa as recomendações práticas derivadas dos resultados, a interpretação à luz da literatura pode ajudar a identificar padrões ou tendências que podem não ser óbvios apenas olhando para seus próprios dados. Isso permite uma análise mais profunda das implicações dos resultados. Permite a formulação de sugestões fundamentadas em teorias e pesquisas anteriores, proporcionando maior confiança na aplicabilidade das recomendações.

Em resumo, a interpretação dos resultados à luz da literatura é essencial para situar a pesquisa dentro do contexto acadêmico e prático mais amplo. Isso não apenas valida os achados, mas também contribui para o avanço do conhecimento e fornece uma base sólida para futuras investigações e aplicações práticas.

Ao abordar essas recomendações, futuras pesquisas podem continuar a contribuir para o entendimento e aprofundado da EaD no treinamento empresarial e informar práticas e políticas que impulsionem o desenvolvimento eficaz e contínuo dos profissionais.

5 AVALIAÇÃO CRÍTICA DOS IMPACTOS DA EAD NO TREINAMENTO EMPRESARIAL

A avaliação crítica dos impactos da Educação a Distância (EaD) no treinamento empresarial envolve uma análise aprofundada dos resultados observados em relação aos objetivos estabelecidos. Aqui estão algumas considerações críticas sobre os impactos da EaD:

1. Flexibilidade e Acessibilidade:

- Pontos Positivos: A EaD demonstrou ser altamente flexível, permitindo que os profissionais acessem o treinamento em seus próprios termos.
- Pontos de Atenção: A acessibilidade pode ser afetada por questões como infraestrutura tecnológica limitada, destacando a importância de garantir acesso equitativo a todos os colaboradores.

2. Engajamento e Motivação:

- Pontos Positivos: A EaD oferece oportunidades para inovar em estratégias de aprendizado e envolvimento.
- Pontos de Atenção: Manter altos níveis de motivação e engajamento, especialmente em ambientes virtuais, continua sendo um desafio, exigindo abordagens criativas e personalizadas.

3. Custos Reduzidos:

- Pontos Positivos: A redução de custos associada à EaD é um benefício significativo, permitindo que as organizações otimizem recursos.
- Pontos de Atenção: Investimentos iniciais em tecnologia e capacitação podem ser necessários, e a manutenção da qualidade do treinamento deve ser cuidadosamente gerenciada.

4. Atualização Contínua:

- Pontos Positivos: A EaD facilita a rápida atualização de conteúdos de treinamento para acompanhar mudanças no ambiente empresarial.
- Pontos de Atenção: Garantir que as atualizações sejam consistentes e relevantes é crucial para manter a eficácia dos programas de treinamento a longo prazo.

5. Desenvolvimento de Habilidades do Século XXI:

- Pontos Positivos: A EaD pode ser uma ferramenta eficaz para desenvolver habilidades digitais e outras competências do século XXI.
- Pontos de Atenção: A abordagem de ensino deve ser projetada para promover habilidades práticas e aplicáveis ao contexto profissional.

6. Inclusão e Diversidade:

- Pontos Positivos: A EaD pode contribuir para a inclusão, atendendo a colaboradores em diferentes localidades e realidades.
- Pontos de Atenção: Garantir que os programas sejam culturalmente sensíveis e adaptem-se a diferentes contextos é crucial para promover a diversidade.

7. Impacto na Cultura de Aprendizagem Contínua:

- Pontos Positivos: A EaD pode estimular uma cultura de aprendizado contínuo, incentivando os profissionais a buscarem oportunidades de desenvolvimento.
- Pontos de Atenção: A liderança deve promover ativamente essa cultura, fornecendo suporte e reconhecendo a importância do aprendizado contínuo.

8. Avaliação de Impacto e Eficácia:

- Pontos Positivos: Plataformas de EaD geralmente oferecem ferramentas robustas para avaliação de desempenho e eficácia.

•Pontos de Atenção: É essencial garantir que as métricas utilizadas realmente mensurem o impacto desejado e que a análise seja constante para ajustes necessários.

A avaliação crítica desses aspectos é vital para otimizar os benefícios da EaD, mitigar desafios e garantir que os programas de treinamento estejam alinhados com os objetivos estratégicos da empresa. A abordagem reflexiva e iterativa é fundamental para o aprimoramento contínuo dos programas de EaD no contexto empresarial.

6 SUGESTÕES PARA SUPERAR DESAFIOS IDENTIFICADOS

A Educação a Distância (EAD) no treinamento empresarial oferece muitas vantagens, como flexibilidade, acessibilidade e redução de custos. No entanto, existem desafios que podem surgir ao implementar essa modalidade. Aqui estão algumas sugestões para superar esses desafios:

- 1.Promover Envolvimento Ativo: Implementar estratégias interativas, como fóruns de discussão, atividades práticas e avaliações formativas, para promover o envolvimento ativo dos participantes.
- 2.Fornece Suporte Tecnológico Adequado: Investir em programas de capacitação para garantir que os colaboradores estejam confortáveis com as plataformas de EaD e tenham suporte técnico disponível para resolver problemas rapidamente.
- 3.Comunicar os Benefícios de Forma Clara: Comunicar de maneira transparente e eficaz os benefícios da EaD, destacando como ela atende às necessidades dos colaboradores e contribui para os objetivos organizacionais.
- 4.Incentivar uma Cultura de Aprendizagem Contínua: Criar uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem contínua, incentivando os profissionais a verem a EaD como uma oportunidade para o desenvolvimento constante.
- 5.Personalizar Conteúdos de Treinamento: Utilizar plataformas de EaD que permitam a personalização do conteúdo, adaptando os cursos de acordo com as necessidades específicas da organização e dos colaboradores.
- 6.Monitorar e Avaliar Continuamente: estabelecer mecanismos de monitoramento contínuo e avaliação para identificar pontos de melhoria, ajustando os programas de EaD de acordo com o feedback dos participantes.

Essas sugestões implementadas às organizações podem superar desafios, maximizar os benefícios da EaD e garantir que a formação profissional atenda às expectativas dos colaboradores e às metas estratégicas da empresa. A abordagem proativa para lidar com questões conhecidas contribuirá para o sucesso sustentado da EaD no treinamento empresarial.

7 METODOLOGIA

Na presente pesquisa utilizou-se o método bibliográfico onde buscou-se abordar na modalidade de educação a distância, o alinhamento entre teoria e prática aplicadas as tecnologias da informação utilizadas na EaD, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), e a atuação dos instrutores no processo de aprendizagem.

A presente revisão bibliográfica possibilita entender as características no atual contexto da EaD, evidenciados em dados bibliográficos, bem como através dos desafios que esta modalidade de ensino enfrenta diante da análise do panorama educacional e das tecnologias utilizadas para a formação profissional.

Na condução dessa revisão sistemática e literária, foi possível utilizar bases de dados acadêmicas, periódicos especializados e bibliotecas virtuais para que fosse possível a identificação de Boas Práticas documentadas na literatura, incluindo estratégias eficazes, metodologias comprovadas e resultados positivos, criando uma perspectiva crítica e reflexiva sobre possíveis limitações em áreas que requer mais pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância (EaD) tem experimentado um aumento significativo em sua relevância, especialmente no contexto do treinamento empresarial. Esse fenômeno pode ser atribuído a uma série de fatores, tanto práticos quanto teóricos, que refletem as mudanças nas dinâmicas de trabalho, avanços tecnológicos e evolução nas abordagens educacionais.

Em implicações práticas, o acesso generalizado à internet, a proliferação de dispositivos digitais e o desenvolvimento de plataformas de aprendizado online têm facilitado a implementação da EaD no treinamento empresarial. Isso permite que os funcionários acessem cursos e materiais de treinamento de qualquer lugar e a qualquer momento. Já nas implicações teóricas, a tecnologia desempenha um papel fundamental na transformação do processo educacional. Teoricamente, a EaD se beneficia dos princípios de aprendizagem online, como a personalização do ensino, a interatividade e a adaptação contínua com base no desempenho individual.

A adaptabilidade da EaD permite que as organizações desenvolvam competências específicas alinhadas às demandas dinâmicas do mercado. Isso garante que os colaboradores estejam equipados com habilidades relevantes para enfrentar os desafios emergentes e impulsionar a inovação nas empresas.

A ação da Educação a Distância (EAD) no treinamento empresarial requer uma metodologia bem planejada e estruturada para garantir eficácia, engajamento e resultados positivos. Essa abordagem metodológica utilizada para a execução desse projeto está baseada na revisão crítica e na síntese de uma literatura já existente. Buscou-se analisar as teorias, os modelos de pesquisas e práticas já documentadas, proporcionando uma compreensão aprofundada dos desafios, oportunidades e impactos na formação profissional para utilização de uma metodologia abrangente que aborda desafios, aproveita oportunidades e avalia os impactos na formação profissional de um determinado público alvo.

Numa análise de necessidades e entenda as competências e habilidades que os colaboradores precisam desenvolver para atingir os objetivos organizacionais, definindo seus objetivos claros e mensuráveis para o treinamento, objetivos esses que devem estar alinhados com as metas da empresa e indicadores de desempenho. Assim a seleção de conteúdo é feita cuidadosamente, considerando a relevância para as tarefas diárias dos colaboradores, utilizando materiais que sejam interativos, envolventes e facilmente acessíveis online.

Na condução dessa revisão sistemática e literária, foi possível utilizar bases de dados acadêmicas, periódicos especializados e bibliotecas virtuais para que fosse possível a identificação de Boas Práticas documentadas na literatura, incluindo estratégias eficazes, metodologias comprovadas e resultados positivos, criando uma perspectiva crítica e reflexiva sobre possíveis limitações em áreas que requer mais pesquisa.

Fazendo ajustes na metodologia com base nos resultados e nas mudanças das necessidades organizacionais e mantendo um ciclo contínuo de melhoria, é possível implementar uma metodologia consistente que permitirá que as empresas enfrentem desafios e aproveitem oportunidades de alcancem impactos positivos na formação profissional de seus colaboradores por meio da EAD.

Em resumo conclui-se que, a crescente relevância da Educação a Distância no treinamento empresarial representa não apenas uma mudança nas práticas educacionais, mas uma resposta estratégica às demandas e oportunidades do ambiente corporativo contemporâneo. À medida que as organizações abraçam e aprimoram essas abordagens, estão posicionando-se para um desenvolvimento contínuo e uma liderança sustentável em seus setores.

REFERÊNCIAS

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v. 38, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.
- GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 1998, Foz do Iguaçu. Anais... Foz do Iguaçu: Anpad, 1998. 1 CD-ROM.
- MAIA, C.; MATTAR, J. ABC da EaD. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2015.
- MOORE, M. G. KEARSLEY, G. Educação a Distância: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo, 2002.
- MUGNOL, Márcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, nº 27, 2009.
- PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VEIGA, R. T.; MOURA, A. I.; GONÇALVES, C. A. O ensino a distância pela Internet: conceito e proposta de avaliação. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-

ENSINO A DISTÂNCIA: DESAFIOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-3>

Emilly Lima Bezerra De Moura
Enayde Fernandes Silva

RESUMO

O artigo apresenta uma revisão dos estudos desenvolvidos sobre o ensino à distância no âmbito da educação superior. O objetivo geral do estudo foi retratar as vantagens e desvantagens dessa modalidade de ensino frente aos professores universitários e os graduandos. São muitos os obstáculos tanto para os discentes quanto aos docentes que estão inseridos a essa modalidade de ensino, onde é perceptível as dificuldades professor-aluno: desvalorização dos professores, falta de comprometimento e desmotivação dos alunos e a falta de conhecimento por muitos alunos e professores no que tange o acesso e manuseio das tecnologias. Utilizou-se pesquisas bibliográficas já existentes, assim foi citados artigos com bases acerca do tema. Os resultados apontam a necessidade e urgência de ressignificação e investimentos aos docentes e discentes no que se refere os desafios da educação à distância.

Palavras-chave: Ensino à distância; Desafios; Educação Superior.

ABSTRACT:

The article presents a review of studies carried out on distance learning in the context of higher education. The general objective of the study was to portray the advantages and disadvantages of this teaching modality for university professors and undergraduates. There are many obstacles for both students and teachers involved in this type of teaching, where teacher-student difficulties are noticeable: devaluation of teachers, lack of commitment and demotivation of students and the lack of knowledge on the part of many students and teachers. regarding access and handling of technologies. Existing bibliographic research was used, thus articles based on the topic were cited. The results point to the need and urgency for new meanings and investments for teachers and students regarding the challenges of distance education.

Keywords: Distance learning; Challenges; higher Education.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que o docente e o discente são os principais componentes do processo de construção do saber e é necessário mecanismos diferenciais nos métodos didáticos dos professores universitários e faculdades para (aulas online e o uso dos meios tecnológicos) no ensino da educação.

Com a crescente procura de cursos superiores, as faculdades e universidades tiveram que se reinventar para alcançar pessoas que procuravam a sua formação acadêmica, que por conta das limitações de alguns ficavam inviável seu ingresso na educação presencial, então a LDB 9.394/96 em sua modalidade Educação à

distância proporcionou a realização desse sonho tornando-o possível, porém essa forma de ensino além de trazer um viés positivo a alunos e professores, também trouxeram lacunas de desafios a quem deseja se beneficiarem por ela.

Aos discentes, cabe mencionar um dos principais problemas a evasão dos alunos, desistência da graduação por não terem uma rede de apoio de suporte adequado nas faculdades, principalmente no ambiente virtual, onde tem falhas, faltas de retornos e problemas não solucionados o que prejudica o alcance necessário do aprendizado acadêmico e sua conclusão na graduação, por outro lado vale pontuar a desigualdade de acesso à internet e aos aparelhos tecnológicos com mais um problema do EAD.

Aos docentes é perceptível na sua maioria a dificuldade em atuar com as novas tecnologias, sendo notório a necessidade de uma formação sobre o uso das tecnologias da informação para melhor adequar seu plano de aula de forma didática. Essa pesquisa fez surgir a pergunta: Quais os desafios enfrentados pelos docentes e discentes na modalidade de ensino a distância?

Este estudo surgiu embasado em artigos já defendidos sobre a temática, mas que deixaram lacunas a serem debatidas, e se justifica pelo interesse em ajudar a sanar esses desafios por meio das pesquisas aqui trabalhadas, pois é algo muito recorrente e vivenciado na vida acadêmica dos graduandos da modalidade EAD.

É um tema de grande relevância para o contexto educacional brasileiro. E a justificativa pessoal na escolha do tema foi ter enfrentado os desafios que a formação em EAD proporcionou e ter identificado as barreiras existentes de forma prática nessa modalidade, e poder ajudar outros pesquisadores ou até mesmo estudantes que queiram migrar para a educação à distância é algo pessoal positivo.

Esse estudo trata-se de um artigo de revisão de literatura, onde é debatido os desafios que se perpetuam no meio do ensino EAD. Ligado a isso, com principais autores teóricos: Cury (2002), Freire (1999) e dentre outros para melhor detalhamento e embasamento do referido estudo.

Este estudo se justifica pelo aumento dos desafios que a educação a distância trouxe para quem necessita dela. Muitos são quem se formam por essa modalidade e visto isso medidas devem ser tomadas para mudar a realidade burocráticas dos docentes e discentes que acabam dificultando sua trajetória acadêmica e profissional. O formato de educação a nível superior EAD é uma das mais procuradas, ligado a isso é de suma importância trabalhar meios para melhoria.

No alcance do aprofundamento do objeto de estudo desta pesquisa, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: Identificar as vantagens e desvantagem da modalidade EaD no Ensino Superior, fomentar a importância da formação continuada dos docentes para a educação a distância no ensino superior e elencar a situação desafiadora dos acadêmicos no ensino à distância no ensino superior

Um dos principais benefícios de optar pelo EaD é a possibilidade de montar se próprio horário, o momento adequado para sua realidade. São muitos os benefícios e lados positivos disso. Segundo Débora Valim Sinay Neves (2013, p. 18), professora universitária, doutoranda em educação: “A EaD traz aspectos positivos ao contexto educacional, como democratização de oportunidades de se construir em instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social”.

Essa abordagem vem beneficiar o olhar mais atencioso das redes públicas e privadas de ensino a remodelar suas falhas na modalidade de ensino à distância com o intuito de promover um ensino com mais atenção aos acadêmicos e promoção de capacitação aos professores a lidarem com o mundo virtual e os

desafios das aulas online. Com o intuito de mais pessoas sentirem motivadas a se formarem por essa modalidade.

2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA UMA MODALIDADE ATUAL

Segundo o MEC (2005): a Educação à distância é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Com isso é resumido como deve ser a oferta do EaD nas instituições de ensino superior. Com base no site Sambatech no segundo o último CENSO EAD, instituições de ensino que ofereciam cursos 100% chegavam a ter uma taxa de evasão de até 50%. Para cursos semi presenciais, esse número é de 25%.

Ou seja, analisando esses dados, cerca de metade dos alunos matriculados não chegam a completar o curso. Com base nesse dado é visível a tomada de novas atitudes para motivar os acadêmicos e profissionais a se aperfeiçoarem e concluírem com êxito o curso superior nessa modalidade de ensino

Em Moore e Kearsley (2008, p. 2), relata previamente que a educação à distância não é somente o uso das tecnologias em si, mas algo planejado que exige organização, aperfeiçoamento e técnicas na criação do curso, para melhores aprendizagens:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Diante ao exposto é visível a adequação para diminuir os casos de evasão dos cursos superiores das instituições de ensino onde devem se atenuar na melhoria nos meios organizacionais e administrativos como primeiro passo na diminuição desse desafio, pois muitos acabam abandonando seu curso superior por falta de organização do suporte “ambiente virtual”, onde as dúvidas não são sanadas ou na maioria dos casos tem demoras absurdas da devolutivas de informações aos acadêmicos.

Em segunda análise, para abranger essa primeira abordagem, é positivo falar da importância das tecnologias na educação, pois o mundo virtual vem se atualizando anualmente, sendo necessário esse aprendizado continuado para uma melhor aula nos cursos em EaD, (FREIRE, 1999, P. 98) defende: “Que os computadores (e as tecnologias, de modo geral), em lugar de reduzir, poderiam expandir a capacidade crítica e criativa dos(as) estudantes. “depende de quem usa a favor de quê e de quem a pra quê”.

Freire um dos importantes pedagogos, ver a necessidade das tecnologias na educação tanto para alunos quanto aos professores, sendo um meio de alcançar e dinamizar o ensino-aprendizagem, onde enriquece o ambiente educacional. Assim “ensinar e aprender são os maiores desafios enfrentados pelos docentes de todas as épocas” (MORAN, 2003, p.11). Onde ligado a isso é visto a necessidade de professores terem formação continuada sobre o uso das tecnologias para que alcance um ensino de qualidade e que siga os avanços do mundo virtual moderno.

Corroborando para essa ideia temos, (MORAN, 2002. p.23):"É ensino\aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet".

Sendo visível que o ensino\aprendizado se efetiva não somente com contato físicos entre alunos e professores, mas que o uso da didática educacional em forma de Ead é um avanço positivo e uma estratégia muito importante para o processo de ensino e de aproximação dos discentes e docentes na educação à distância.

A internet e a tecnologia atualmente foi um grande avanço para que a modalidade do ensino à distância viesse ser realidade no século XXI, onde é um fator primordial para que estejam interligados em prol do aprender. Fortalecendo assim o vínculo aluno\professor.

2.1 Legislação sobre a educação à distância: o que a LDB fala:

A educação brasileira tem bases legais para essa modalidade, onde foram estabelecidas pelas diretrizes e bases da educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Art. 80 - O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Onde é direito de todos ter acesso à educação, e a legislação abraça as diversas formas de ensino para que tenha equidade e qualidade de ensino.

Levando em consideração os desafios enfrentados para a conquista educacional vivenciada nos dias atuais e o que precisa ser melhorado, é importante ressaltar a fala do escritor Cury "O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural". (CURY,1992, p. 260)

Caracterizando uma linhagem de conquista para o cenário educacional atualmente, onde foi perpassadas lutas para chegarem até aqui, em uma educação que preza pelo crescimento do aluno e valorização do ensino e dos professores, que tem suas falhas e muitas vezes recursos escassos, mas é na educação que o mundo muda para melhor.

Com base em Cury (2000, p.13):

O termo 'legislação' é a junção de dois termos: legis + lação, ambos provenientes do latim, e quer dizer algo que foi 'dito', que foi escrito sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social.

Levando isso para a Educação a distância é visível o resultado dessa luta para o alcance de uma legislação educacional a quem usufrui dessa modalidade, pois por meio da LDB é assegurado o Ead a pessoas que não tem condições pra se adequar no ensino presencial no nível superior. No Art. 80 da Lei 9.394/1996 é ofertada a educação à distância sem diferença de formação para quem ingressa presencialmente. Onde em 20 de dezembro de 1996 foi a regulamentação do EAD no Brasil.

2.2 Vantagem e desvantagem no ensino superior na modalidade EaD

Inicialmente vale salientar as **desvantagens** que os acadêmicos enfrentam no EaD: Falta de interação presencial, falta de disciplina e motivação, dificuldade no acesso da plataforma (AMBIENTE VIRTUAL), falta de foco nas aulas e pouco aproveitamento e descriminalização do ensino à distância.

Dentre outro fator a ser pontuado e vivenciado é o caso de muitos não terem acesso à internet ágil e computadores adequados para estudar e cumprir as datas de entregas dos trabalhos exigidos na plataforma, a tirar dúvidas e falta de um suporte qualificado. onde isso acaba frustrando o acadêmico e desestimulando a continuar sua caminhada acadêmica. Sendo necessário organização por parte do aluno, deixando as distrações de lado e focando minuciosamente nas disciplinas.

É de grande importância falar sobre docentes que não se atualizam na era digital e acaba deixando as aulas monótonas, onde sentem dificuldades em lidar com as TICs, sendo necessária uma formação continuada para os professores em prol de manejar uma boa didática usando a tecnologia.

No entender de Vygotsky (1991), “A escola deve concentrar esforços na motivação dos alunos, o que estimula e ativa recursos cognitivos”. Sendo notório que o incentivo vindo das faculdades e professores aos acadêmicos são geradores de motivação e é um fator de suma relevância para resultados significativos na diminuição do abandono de cursos superiores EaD.

Ligado a isso, as **vantagens** do ensino à distância são: Ter flexibilidade de horários, economia, acessibilidade, aluno ser protagonista no processo ensino aprendizagem e possibilidade de conciliar estudo e trabalho. Para os docentes tem maior alcance do público, variedade de suporte para conteúdo, flexibilidade do local onde pode ministrar a aula no conforto de sua casa e dar uma ótima aula.

São tantos os benefícios e vantagens do EaD, algumas pessoas ainda pensam que difere um certificado do ensino à distância para um presencial, mas não se diferencia, pelo contrário, eles têm a mesma validade, tornando essa modalidade muito reconhecida. Mas é essencial sempre procurar faculdades que são bem avaliadas e cursos reconhecidos pelo MEC.

Segundo Alves (2011), afirma que:

A educação a distância constitui em recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. Isso é possibilitado pelas novas tecnologias nas áreas da informação e comunicação que estão abrindo novas possibilidades para os processos de ensino-aprendizagem a distância (ALVES, 2011, p.84)

Seguindo essa linha de pensamento afirma que essa modalidade de ensino é qualificada e não reduz a qualidade dos ensinamentos comparado a educação presencial. Trazendo assim um novo caminho para o campo educacional no Brasil e favorecendo uma formação a todos, respeitando seu tempo e condições financeiras.

3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração foi a revisão de literatura integrativa, que de acordo com autores Alcoforado et al. (2014, p. 9), “[...] a revisão integrativa de literatura é um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em

pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente”.

Segundo Tavares, Dias e Carvalho (2010), a revisão integrativa se desdobra em seis fases: Elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa.

Este estudo buscou responder os questionamentos vivenciados na modalidade EAD: Quais os desafios enfrentados pelos docentes e discentes na modalidade de ensino a distância no Ensino Superior? Para isso foi consultada a seguinte base de dados: OASIS BR. Para desmitificar os dados em pesquisa foi usada palavras chaves e seus derivados em português, inglês e espanhol para aumentar os dados encontrados nas pesquisas. Foram selecionados artigos de onde foram marco da procura de cursos superior à distância, e onde é visto o grau de desafios enfrentados.

Foram levantados artigos de 2018 – 2023 para embasamento do estudo e para buscar estudos científicos que correspondessem a pesquisa, foram usados os seguintes termos: “Modalidade EaD”, “Educação à distância”, “EAD”, “Ensino Superior”, “Desafios”, “Aprendizagem”. Todos foram usados operadores AND e Or para melhores resultados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a elaboração dos resultados e discussão foram buscados e coletados cerca de 300 artigos científicos sobre a temática, sendo esse valor o total de buscas realizadas e encontradas. Foram utilizados os seguintes descritores “Desafios “, “Ensino Superior”, “EaD”, “Educação à distância”. Foi usado para base de pesquisa o: OASIS BR, sendo 300 artigos encontrados. Onde foram escolhidos 3 desses artigos para embasamento da temática.

Segue abaixo os artigos selecionados:

Quadro 01- Artigo selecionados da plataforma OASIS BR (2018-2023)

ANO	AUTORES	TÍTULO
2018	STARLING, C. OLIVEIRA, M. MIRONU, E.	Desafios da prática docente universitária na educação à distância
2021	FERREIRA, L. ANDREI, Y. HIROMI L. IURY, G. PASTANA, I.	Uma primeira experiência em Educação à distância tradicional: desafios sob a perspectiva discente
2023	CHUNQUES, V. BEDINELLI, G. SILVA, D. (2023)	Desafios do EaD: a relevância da ambientação dos estudantes dos cursos de graduação.

FONTE:Elaborado pela autora a partir dos resultados encontrados em busca no banco de dados do OASIS BR

Foi apresentado acima os 03 (três) artigos escolhidos após leitura e estudos do mesmo. No quadro 2 será apresentado com mais ênfase os objetivos, metodologia e resultados como uma forma de organizar e demonstrar visualmente os estudos selecionados.

Quadro 02- Síntese dos artigos selecionados da plataforma OASIS BR (2018-2023).

AUTORES	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
STARLING, C. OLIVEIRA, M. MIRONU, E. (2018)	Analisar refletir sobre os desafios enfrentados pelos sujeitos investigados analisando suas narrativas escritas após as primeiras experiências na docência na EaD.	Artigo de caráter qualitativo, uma breve revisão da literatura sobre a EaD e docência universitária, com ênfase na formação docente.	Os resultados apontam a necessidade e a urgência de formação docente no que se refere à educação a distância universitária.
FERREIRA, L. ANDREI, Y. HIROMI L. IURY, G. PASTANA, I. (2021)	O objetivo deste artigo foi avaliar qualitativamente os desafios encontrados pelos discentes de um curso de EaD.	Artigo, Método: Estudo observacional, descritivo e transversal, com abordagem qualitativa.	Apesar de os avanços tecnológicos favorecerem o ensino, a habituação ao ensino tradicional e os problemas estruturais afetam negativamente a sua qualidade e a adoção de novas metodologias
CHUNQUES, V. BEDINELLI, G. SILVA, D. (2023)	Analisar o desenvolvimento da hipótese de que apenas o uso de novas tecnologias, diversificação das mídias e inovação na linguagem dos conteúdos, não seriam suficientes para suprir as necessidades dos estudantes que ingressam no universo EaD.	Quanto aos procedimentos foi utilizada a pesquisa bibliográfica, na qual foi realizado um levantamento de teorias em livros físicos, páginas de web sites e artigos científicos.	Um modelo empírico foi desenvolvido com relevância inovadora de utilização das tecnologias de comunicação em busca da otimização de uma aprendizagem significativa, tornando-se assim o ensino-aprendizagem mais abrangente.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados encontrados em busca no OASIS BR. 2023

Os dados obtidos no presente estudo demonstram que o ensino à distância e seus desafios persiste até os dias atuais. Nos 03 (três) artigos selecionados é visível a constância dos autores em falar sobre a problemática que permeia os docentes e discentes inseridos nessa modalidade de ensino. Visível ver os autores trabalharem o tema de forma separada e nunca “discentes e docentes” no mesmo artigo de estudo, fazendo desta pesquisa em questão um estudo inovador.

No quadro 2, em (2018) foi defendida o artigo que fala sobre “os Desafios da prática docente universitária na educação à distância”, sendo defendida pelos autores Cláudia Starling Bosco, Marilza de Oliveira Santos e Edmilson Minoru Torisu. O objetivo deles foi buscar compreender a prática pedagógica dos professores durante suas primeiras experiências na educação à distância, onde os resultados apontam a necessidade e a urgência de formação docente no que se refere à educação a distância universitária.

O conjunto de achados e citados pelos autores indicam que, nas circunstâncias definidas no presente estudo a formação continuada dos professores para o EaD tem potencial de beneficiar o ensino a distância, porém levando em consideração os

objetivos específicos citados na introdução deste trabalho, o intuito dessa formação continuada vai muito além disso.

Uma formação digital para o melhor uso das TICS aos docentes e investimentos de sistemas, plataformas e melhorias no ambiente virtual para viabilizar a acessibilidade tanto para os docentes quanto aos acadêmicos é um grande passo para diminuir os desafios existentes, neste cenário esses conjuntos de possibilidades promovem benefícios comprovados para melhorias na educação à distância, pois investir no corpo docente de qualidade é claramente viável para um melhor desempenho nessa modalidade.

Ferreira, Andrei, Hirome, Iury e Pastana (2021 defendem o artigo sobre “Uma primeira experiência em Educação à distância tradicional: desafios sob a perspectiva discente”, onde seu objetivo de pesquisa foi avaliar qualitativamente os desafios encontrados pelos discentes no EaD, o presente estudo se propôs a descrever os principais desafios de um curso em EaD de acordo com a perspectiva discente e concluiu que estes foram: dificuldade com organização temporal, conectividade e inadequada distribuição e falhas de transmissão de conteúdo.

E por fim o último artigo defendida pelos autores Chunques, Bedinelli e Silva (2023), foi os “Desafios do EaD: a relevância da ambientação dos estudantes dos cursos de graduação”, partiu-se da hipótese de que apenas o uso das novas tecnologias, diversificação das mídias e inovação na linguagem dos conteúdos, não seriam suficientes para suprir as necessidades dos estudantes que ingressam no universo EaD.

Em consonância com essas pesquisas é concordável que essa problemática se permeia até o ano em vigor, e um ponto importante falado foram os desafios voltados para o início da graduação em EaD, pois é uma fase desafiadora para a continuação ou evasão dos discentes nessa modalidade, esses artigos quando associadas as desvantagens do EaD é notório a necessidade de estratégias, e uma delas é um suporte acadêmico acessível e bem resolutivo, para que os discentes consigam sanar suas dúvidas e tenha devolutivas rápidas, essa disponibilidade de atenção e responsabilidade para com o aluno é algo sem dúvidas positivo e motivacional.

Outro ponto necessário é ter mais polos das faculdades EaD nas cidades que ofertam, pois é necessário para aproximar o corpo docente do discente quando necessário. A promoção de rodas de conversas, palestras e diagnóstico de aprendizagem e satisfação diminuirá as desvantagens e engajará a vantagens que a Educação à distância é: uma modalidade promissora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação à distância é uma ótima alternativa para quem busca sua formação acadêmica, onde não existe diferença entre o diploma EaD e o do presencial, os dois têm o mesmo reconhecimento do Ministério da Educação (MEC). Tanto alunos quanto professores são favorecidos nessa modalidade de estudo, onde em suas vantagens é a flexibilidade de horários e pode ser considerada uma ferramenta de inclusão social.

Porém são diversos os desafios ainda enfrentados no EaD no contexto educacional brasileiro. O caminho para que uma sociedade integrada seja alcançada e que a educação à distância seja uma modalidade motivacional para quem

necessita dela ainda depende de uma longa caminhada para diminuir as desvantagens nela encontrada.

Com relação as pesquisas no geral selecionadas podemos concluir que o campo da educação à distância tem pontos a serem debatidos e melhorados, e um deles é uma pesquisa bem trabalhada sobre os meios para estimulação do protagonismo do aluno, as perspectivas futuras da educação à distância no Brasil e uma formação continuada aos professores em prol de motivá-los a qualificação do uso das TICs. Com isso é visto muitas possibilidades de pesquisa sobre a temática.

Em relação a metodologia foi visível que a maioria dos artigos selecionados não trabalham os desafios dos docentes e discentes juntos no mesmo artigo, o que diferencia esse aqui trabalhado em questão. Trazendo um aspecto unitário e diferenciado para embasamento de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

- BOSCO, Cláudia Starling; SANTOS, Marilza de Oliveira; TORISU, Edmilson Minoru. **Desafios da prática docente universitária na educação à distância**. Oasis Br, v. 27, n. 1, p. 208-225, jan/abril. 2018. E-ISSN 2316-3100. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/11390>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- GERVASONI, Viviane Chunques; ROSSI, Gorge Bedinelli; DA SILVA, Dirceu. **Desafios do EAD: A relevância da ambientação dos estudantes nos cursos de graduação**. Revista foco, Oasis Br, v. 16, n. 3, p. 01-12. 2023. DOI: 10.54751. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1405>. Acesso em: 15 nov. 2023.
- NEVES, Débora. **Educação à distância e suas potencialidades na formação de formadores: um estudo de caso**. Univates, Lajeado, março de 2013.
- SILVA, Luigi Ferreira; CASTRO, Yago Andrei Balieiro; SHIBATA, Letícia Hiromi, SOUZA, Gabriel Iury Sousa Barros, FERREIRA, Ilma Pastana. **Uma primeira experiência em Educação a Distância tradicional: desafios sob a perspectiva discente**. Brazilian Journal of Health Review, v.4, n.3, p. 10331-10345 mai./jun. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/29653>. Acesso em 15 nov. 2023.
- SOUZA, Marcela Tavares; SILVA, Michelly Dias; CARVALHO, Rachel. **Revisão integrativa: o que é e como fazer**. Scielo, Einstein. 2010; 8(1 Pt 1); 102-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20152275>. Acesso em 15 nov. 2023.

A EDUCAÇÃO PATRIÓTICA E O PAPEL DA MULHER NA PRIMEIRA REPÚBLICA

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.29327/5405713.1-4](https://doi.org/10.29327/5405713.1-4)

Marta Susany Moura Carvalho
Maria do Amparo Borges Ferro

RESUMO

O objetivo desse artigo é discutir sobre o papel da mulher na sociedade na primeira república e ainda abordar questões da educação patriótica nesse período, no Brasil e Piauí, a partir da visão do professor Felismino Freitas Weser, educador e intelectual que atuou em vários cargos da educação, tais como, professor leigo e normalista, diretor de ensino, inspetor técnico de ensino e diretor de instrução pública no estado do Piauí entre os anos de 1912 a 1952. Justifica-se a pesquisa, dada a relevância desse educador em seu tempo. O estudo tem como base teórica a Nova História cultural, a partir de autores como Le Goff (1990), Burke (1992; 2008), como também outros pesquisadores, Brito (1996), Ferro (1996), Lopes (2001), Queiroz (2008), Soares (2004). Como metodologia investigativa, tem-se o embasamento teórico de autores tais como, Dosse (2009), sobre a pesquisa biográfica e Sousa (2020), sobre a pesquisa hemerográfica. As fontes utilizadas foram as revistas “Zodiaco” 1944 e 1945, localizadas no Arquivo público da Casa Anísio Brito. Outras fontes foram agregadas à pesquisa, como a obra biográfica escrita pelos familiares do professor Felismino e ainda os documentos sobre a sua formação na Escola Normal Oficial localizados no Arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire. Resulta as reflexões acerca da figura docente feminina e sobre a educação patriótica, bem como a importância do professor Felismino Freitas Weser para a educação do Piauí ampliando as discussões na área de História da Educação.

Palavras Chaves: Educação patriótica; Felismino Freitas Weser; A mulher na sociedade.

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the role of women in society in the first republic and also address issues of patriotic education in this period, for Brazil and Piauí, based on the vision and action of professor Felismino Freitas Weser, educator and intellectual who worked in important educational burdens, such as lay teacher and normal teacher, director of education, technical inspector of education and director of public instruction in the state of Piauí between the years 1912 and

1952. The research is justified, given the relevance of this educator in his time, who was also a journalist and poet, although it was not his training, records of his productions can be found in magazines of his time. The study has as its theoretical basis the New Cultural History, based on the authors Le Goff (1990), Burke (1992; 2008), as well as other researchers, Brito (1996), Ferro (1996), Lopes (2001), Queiroz (2008), Soares (2004). As an investigative methodology, there is the theoretical basis of authors such as Dosse (2009), on biographical research and Sousa (2020), on hemerographical research. The sources used were the magazines "Zodiaco" from 1944 and 1945, located in the public archive of Casa Anísio Brito. Other sources were added to the research, such as the biographical work written by professor Felismino's family and also the documents about his training at the Escola Normal Oficial located in the Archives of the Antonino Freire Institute of Education. The results found by the research concern reflections on the historical context of the first republic, in which the female teaching figure was a constant in primary activity, and was based on a patriotic education. The study shows the importance of professor Felismino Freitas Weser for education in Piauí and contributes to expanding discussions in the area of History of Education.

Keywords: Patriotic education; Felismino Freitas Weser; Role of women in society.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o papel da mulher na sociedade na primeira república e sobre a educação patriótica, na visão e ação do Professor Felismino Freitas Weser, esse educador, é natural da cidade de Piripiri, nasceu em 04 de março de 1895 e faleceu no ano de 1984. Defende-se a importância dessa discussão, uma vez que o referido professor influenciou, através dos seus discursos e ações no meio educacional, a constituição do cenário educacional piauiense em sua época.

Durante sua trajetória de vida, destaca-se sua opção de dedicar-se ao magistério, dentro de um cenário social de desvalorização dessa profissão em termos de remuneração. Talvez devido a experiência inicial no magistério, ainda como professor leigo, e a ligação de sua família com a educação, na pessoa do seu avô Padre Freitas, que foi educador e fundador da cidade de Piripiri, provavelmente contribuíram para que o jovem Felismino desejasse seguir essa profissão, a despeito das condições salariais.

Ele adentra a Escola Normal Oficial do Piauí no ano de 1914 e forma-se professor normalista em 1917, colando grau em 1918. A respeito da organização e funcionamento da Escola Normal Oficial, no momento em que o professor Felismino Freitas Weser se formou, a mesma estava se consolidando na sociedade piauiense como instituição de formação de professores e seu público era prioritariamente feminino.

O processo de formação do professor Felismino Freitas foi um marco importante na sua trajetória de vida profissional, mesmo diante da problematização do processo de feminização do magistério, ele manteve a sua determinação em seguir a carreira, e prosseguir como educador. Somado a persistência do professor, sua estreita participação em círculos de poder, faz com que ele consiga adentrar outras esferas do campo educacional, que não somente a sala de aula, assumindo outras funções importantes tais quais, de diretor, ajudando ainda a fundar colégios

por onde andou. Também exerceu o cargo de inspetor técnico de ensino e diretor de instrução pública do Estado do Piauí.

Em relação a educação patriótica, era marcante naquele período a preocupação com o caráter do homem civilizado, e dessa forma se entrelaçam com a formação dos sujeitos voltada para as letras, onde se via a defesa através dos discursos proferidos nos artigos e/ou poemas de assuntos tais como, moral e civismo.

Os caminhos metodológicos da pesquisa seguem a trilha historiográfica baseada na perspectiva da Nova História com base na Nova História Cultural. Entre os autores que contribuíram para pesquisa citam-se, Le Goff (1990), nos debates sobre a concepção de documentos e Burke (1992, 2008), o qual apresenta que toda evidência humana como história é passível de ser interrogada. E, ainda, Chartier (2010), com sua definição de história cultural, na qual analisa os diferentes lugares e momentos em que uma determinada realidade social é construída. O percurso metodológico inclui ainda discussões sobre pesquisa hemerográfica por De Luca (2008), e a respeito da pesquisa biográfica, Dosse (2009).

A fim de compreender melhor o processo formativo do professor Felismino Freitas Weser na Escola Normal, foram analisados os documentos da sua colação de grau, coletados no acervo do arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire, onde encontram-se localizados os documentos da antiga Escola Normal. Foram analisadas outras fontes como as revistas Zodíacos, que foram por ele dirigidas e construídas pelos alunos do ginásio Dr. Demóstenes Avelino, do qual ele foi fundador e diretor.

Como resultado da pesquisa, a mesma traz a reflexão dos significados atrelados as produções escritas pelo professor Felismino Freitas Weser, no contexto histórico-sócio-cultural da primeira república, no qual a figura docente feminina era uma constante na atuação primária. O estudo vai mostrar a importância do professor Felismino Freitas Weser para a educação do Piauí e contribui para ampliar as discussões na área de História da Educação.

2 A ESCOLA NORMAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS

No Brasil as Primeiras Escolas Normais surgiram em meados do século XIX. Em 1835, é criada a Escola Normal de Niterói (RJ), na sequência também são criadas Escolas Normais em Minas Gerais, Bahia e São Paulo. Nas décadas seguintes, surgem outras instituições em diversas províncias.

No Piauí, a primeira tentativa de uma Escola Normal data de 1864, quando se encontrava na presidência da província Franklin Américo de Meneses Dória. Ferro (1996, p. 70), informa que o regulamento desta instituição foi publicado em 06 de setembro do mesmo ano, determinando que a Escola Normal deveria funcionar na capital para a formação de professores de primeiras letras, em regime de externato, “e os alunos deviam pagar uma taxa anual de 80\$000 (oitenta mil réis), em quatro prestações de 20\$000 (vinte mil réis). A instalação da primeira Escola Normal do Piauí aconteceu a 03 de fevereiro de 1866, apresentando uma matrícula de 23 alunos no primeiro ano”. Contudo, o ensino normal no Piauí, de modo semelhante ao que aconteceu no restante do país, passou por sucessivas extinções:

Foi extinto em 1867, pela Lei Provincial nº 599 de 9 de outubro de 1867. Outra lei provincial, a de nº 753 de 29 de agosto de 1871, cria um curso normal de três anos anexo aos Liceu, que tem vida efêmera e é extinto pela Lei Provincial nº 858 de 11 de junho de 1874. Com a denominação de

Escola Normal é novamente recriada pela Lei nº1062 de 11 de junho de 1882, com o curso de dois anos de duração. O currículo oferecia, ao lado de disciplinas como Gramática, geografia, pedagogia, metodologia etc. outras disciplinas como Costura, Trabalho com agulhas, corte de roupas brancas e bordados e Bordados Brancos de Lã que bem se demonstravam o tipo de formação para os mestres, direcionada especificamente para mulheres [...]. Esta escola foi extinta através da Lei nº 1197 de 10 de outubro de 1888 (FERRO, 1996, p. 71).

Após essas consecutivas tentativas de implantação do ensino normal, o Estado do Piauí, só teria de fato esse nível de ensino consolidado a partir da primeira década do século XX. Em 1908 é criado no Estado a Sociedade Auxiliadora da Instrução Pública. “Essa organização tinha a frente figuras representativas do mundo intelectual, político e social do Estado. [...] Um dos primeiros passos da nova instituição foi a criação da Escola Normal Livre, cujos professores, num gesto de louvável desprendimento lecionavam gratuitamente” (Brito, 1996, p. 35).

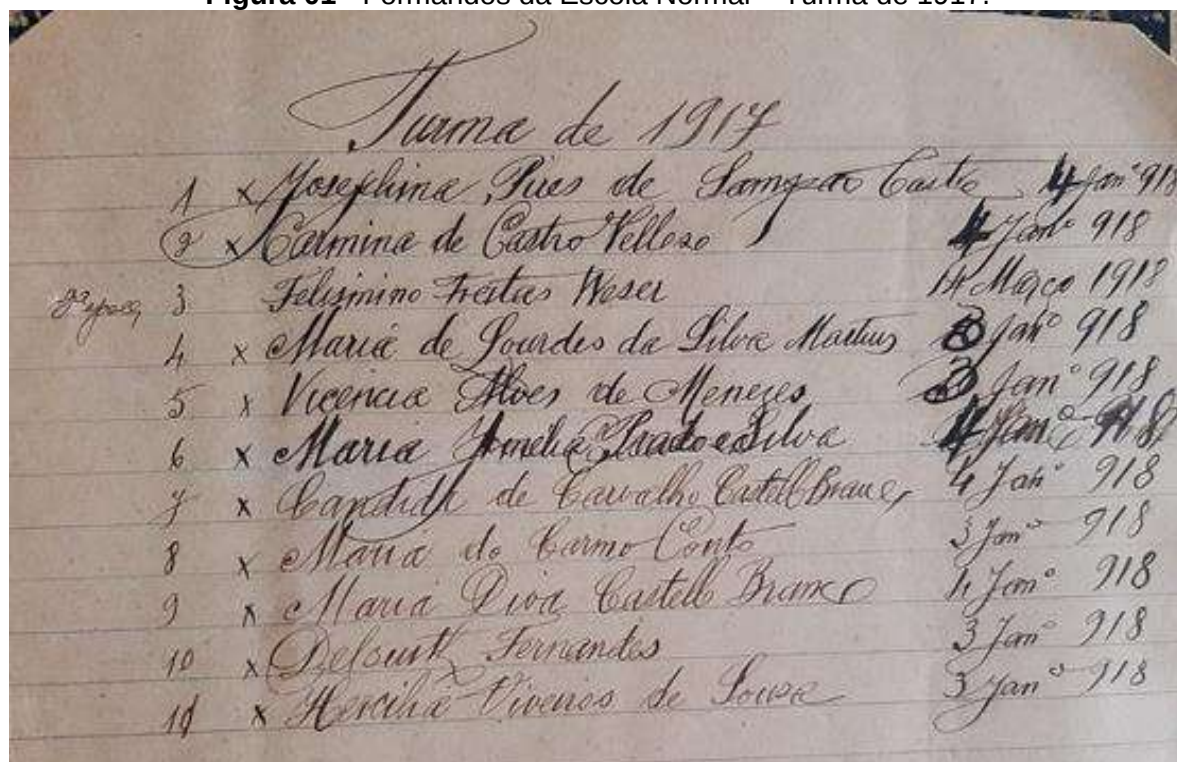
Dentre os membros fundadores desta Sociedade estavam Matias Olímpio, Antonino Freire (ambos assumiram posteriormente o governo do Estado), Coronel Emilio Burlamaqui, Honório Parente, Francisco Parente, João Santos, Gonçalo Cavalcanti, Abdias Neves, Miguel Rosa e Brandão Junior. O currículo inicial da Escola Normal Livre (com duração de quatro anos) em seu primeiro ano de funcionamento compreendia as seguintes disciplinas: Português, Francês, Aritmética, Geografia Geral e Noções de Cosmografia, Costura e Ginástica Sueca, esta última de caráter facultativo (Ferro, 1996, p. 107). No ano seguinte, em 1910, Antonino Freire assume o governo do Estado, e cria a Escola Normal Oficial, mantida pelo poder público estadual. Em 1910, foi baixado o Regulamento Geral da Instrução Pública, o decreto nº 434, modificou o currículo do ensino normal e reduziu o período de duração do curso para três anos. O curso seria formado pelas seguintes disciplinas:

Português, Literatura Portuguesa, Francês, Aritmética, geografia e Cosmografia, História Universal e do Brasil, Noções de Física, Química, e Meteorologia, Noções de História Natural, Agronomia e Higiene, Pedagogia, Educação Moral e Cívica, Desenho e Caligrafia, Música, Trabalhos Manuais e Cartografia. [...] Justificava-se a redução de quatro para três anos na duração do curso em face da necessidade imediata de formar docentes para o ensino primário (BRITO, 1996, p. 35).

À respeito do espaço feminino na educação, Queiroz (2008), discute sobre os mitos criados ao longo do século XIX, e primeira década do século XX, de que a professora primária, ou seja, a professora normalista exerceria o seu trabalho como sacerdócio ou missão, o que era defendido pelos reformistas do século XX, tais como o governador Matias Olímpio, que contribuiu com o enquadramento do grupo feminino como o ideal da educação primária, o que por sua vez, tinha um viés positivista, que defendia o papel da mulher na sociedade, e acrescentava a sua ocupação dentro do espaço doméstico ou na igreja, a sua formação na Escola Normal, oportunizando uma profissionalização pelo exercício do magistério

É, portanto, nesta conjuntura que Felismino ingressa como estudante do curso normal, formando-se como professor normalista pela Escola Normal Oficial, conforme pode ser verificado na relação de formandos da turma de 1917, cuja lista está representada na figura 01, localizada no arquivo do Instituto de Educação Antonino Freire, antiga Escola Normal Oficial. Observa-se que dos onze nomes de formandos da turma, havia apenas um homem, Felismino Freitas Weser.

Figura 01 - Formandos da Escola Normal – Turma de 1917.



Fonte: Instituto de Educação Superior Antonino Freire (2023).

2.1 Formação do Professor Felismino Freitas Weser na Escola Normal

Brito (1996), informa que no período de 1910 a 1922, no Piauí a Escola Normal Oficial diplomou 91 professores, desse total havia apenas um homem, o professor Felismino de Freitas. A quantidade de professores diplomados evidencia a preferência que se dava à mulher no magistério primário piauiense daquele tempo. “Nisso, aliás, procurava-se acompanhar não só o exemplo norte-americano como exemplo dos mais avançados países da Europa, onde era preponderante a ação feminina na educação da criança” (BRITO, 1996, p. 62).

O contexto de formação do professor Felismino Freitas era de mudança no regime político do Estado e naquele momento ocorriam várias reformas no ensino, o que por sua vez era uma tendência em todo país. No Piauí, reformas foram formuladas a fim de consolidar o ensino público no Estado. Destaca-se a primeira, ocorrida no ano de 1910, elaborada no governo de Antonino Freire, através da promulgação da Lei nº 548, de 30 de março de 1910.

Dentre as principais determinações da Lei da Reforma da Instrução Pública, destacam-se: a) o estabelecimento do ensino de forma livre, leigo e gratuito e dividido em primário, normal e profissional; b) a criação da escola normal destinada exclusivamente ao sexo feminino e ao preparo dos candidatos ao magistério público primário; c) a nomeação, preferencialmente, dos diplomados normalistas; d) a permissão das professoras interinas de frequentarem a Escola Normal Oficial para que se efetivassem (Piauí, 1910). Essa reforma vigorou até 1930, e foi considerada modernizante para a educação piauiense, a exemplo do movimento revolucionário em que se encontrava a educação em todo o país.

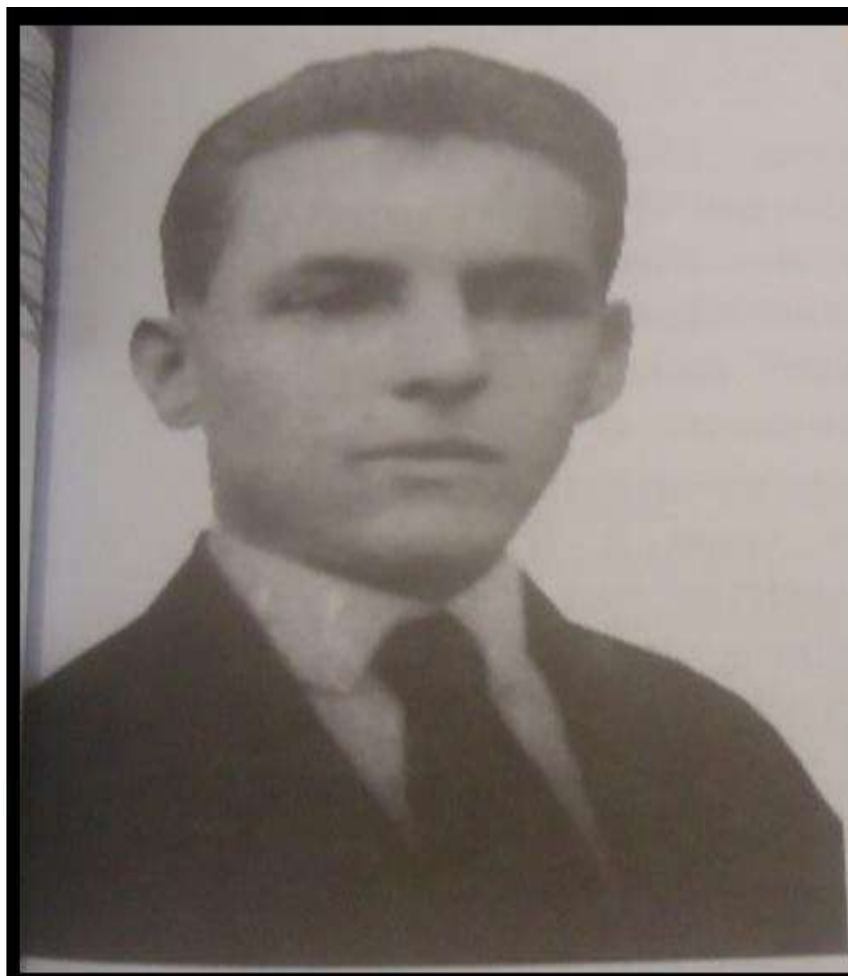
Como percebemos, na lei n.º 548 de 1910, a Escola Normal Oficial naquele momento era destinada exclusivamente ao sexo feminino, então, surge a dúvida em

relação de como teria sido o ingresso do professor Felismino Freitas nesse estabelecimento de formação para o magistério. Lopes (2001, p. 41), analisando o artigo 21 da lei nº 548 observou que na escola Normal Oficial, criada em 1910, os alunos poderiam prestar “[...] os exames independentes de frequência” e poderiam fazer “[...] em uma só época os dois primeiros anos do curso”. Mas, segundo o autor “pelos registros existentes da Escola Normal, tal fato só chegou a acontecer uma vez: com o professor público da cidade de Piripiri, Felismino Freitas Wesser, que assim o fez mais pela sua condição masculina do que em razão de sua condição de professor”.

Este fato também se encontra confirmado na dissertação de Soares (2004), que trata sobre a Escola Normal de Teresina, ao falar sobre a organização administrativa da Escola Normal Oficial, revela que a mesma foi aberta em 1910 sob regime de externato e assim se manteve, e ainda estava destinada inicialmente ao sexo feminino, mas podia ser feita a habilitação de alunos homens que pretendessem o magistério, através de exames de todas as matérias que constituíam o curso normal como foi o caso do Professor Felismino Freitas Wesser em 1917.

As observações feitas na tese de Lopes (2001) e de Soares (2004) são de grande relevância uma vez que demonstram mais uma vez a peculiaridade que se deu a formação do professor Felismino Freitas para o magistério, o que vai repercutir também na sua atuação profissional em outros cargos na área da educação como discutido neste trabalho. É, portanto, nestas condições que Felismino Freitas formase professor normalista, continuando a exercer o magistério no Estado, mas a partir de então, como professor diplomado pela Escola Normal Oficial.

Figura 02 - Felismino Freitas na colação da Escola Normal.



Fonte: (Freitas; Freitas; Sousa, 2009, p.89).

Na figura 02, mostra-se uma fotografia do Professor Felismino tirada como registro de sua formação. A foto do professor, representada na figura 2, está presente na sua biografia, onde consta que foi tirada quando concluiu o curso Normal em Teresina. A referida foto foi um presente do professor a sua irmã Adelaide de Moraes Freitas, uma das autoras da obra que traz a sua biografia (Freitas; Freitas; Sousa, 2009). Pode-se perceber pela fotografia, o traje a rigor e o semblante de satisfação, do referido formando, demonstra que esse rito de passagem, traz consigo um sentimento de conquista e quiçá de empoderamento, uma vez que o título de normalista, será como uma gratificação do seu esforço de preparação ao magistério, e agora formalmente seria lhes garantido o direito de exercer a profissão.

3 TRAÇOS METODOLÓGICOS

Buscando trilhar o caminho da pesquisa entre fontes e teorias, foram feitas articulações entre a História e a Literatura biográfica, uma vez que a biografia é um gênero de narrativa que é ao mesmo tempo historiográfico e literário, e veio a contribuir para a reconstituição da existência singular do sujeito pesquisado, a partir da sua história de vida, representada nos documentos e depoimentos.

Dentro da obra biográfica estudada é possível analisar os aspectos da subjetividade do autor, por se tratar de uma realidade por ele vivida e narrada por seus familiares. Desse modo, essas informações, são reminiscências da vida do

professor Felismino Freitas que embora escritas por outrem, vão ao encontro das relações existentes na sociedade de então, em especial na educação, por isso, as narrativas biográficas são interpretadas em conformidade com a identificação da realidade cultural e social da época.

A escolha pelo uso da fonte biográfica nesta pesquisa encontra na definição de Dosse a segurança de se trabalhar com as memórias individuais e coletivas da sociedade de uma época, ajudando na reconstituição dos acontecimentos passados. Para Dosse (2009, p. 11) o processo de construção da biografia segue a seguinte descrição:

Escrever a vida é um horizonte inacessível, que, no entanto, sempre estimula o desejo de narrar e compreender. Todas as gerações aceitaram a aposta biográfica. Cada qual mobilizou o conjunto de instrumentos que tinha à disposição. Todavia, escrevem-se sem cessar as mesmas vidas, realçam-se as mesmas figuras, pois lacunas documentais, novas perguntas e esclarecimentos novos surgem a todo instante. A biografia, como a história, escreve-se primeiro no presente, numa relação de implicação ainda mais forte quando há empatia por parte do autor.

A biografia representa a possibilidade de se narrar a vida, utilizando-se de recursos variados que estejam ao alcance do autor que busca dar veracidade ao que apresenta. O gênero literário biografia, tem assim sua autenticidade confirmada pela intencionalidade de verdade que o biógrafo procura demonstrar. Embora este gênero tenha uma inclinação ficcional, em razão de seu caráter híbrido destina-se a relatar também o real vivido.

A investigação de novas fontes, tais quais a referida literatura biográfica é impulsionada com a Nova História, e especialmente a Nova História Cultural. Esta última, conhecida também como teoria cultural surgida a partir da Nova História, que, conforme Burke (1992, p. 11) se preocupa com toda atividade humana, uma vez que considera que tudo tem uma história, ou nas palavras do autor “tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado”. Daí a metodologia de usar diversas fontes e objetos de pesquisa que muito contribuiu para a reunião de dados sobre a história da educação, possibilitando a alimentação do processo investigativo.

Para Le Goff (1990, p. 471), após várias mudanças no estudo da História, torna-se prática comum entre os historiadores, apanhar elementos, que serão isolados e agrupados, verificar sua pertinência, relacioná-los e por fim construí-los em conjunto. O autor afirma ainda que:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 470).

Nessa concepção de documento como monumento, Le Goff (1990) mostra a importância de se analisar o documento, visualizando-o como parte integrante da sociedade, assim nessa mesma perspectiva se firma a pesquisa realizada com fontes biográficas, tomadas como “documentos” e descritos como “monumentos” integrantes de determinada sociedade.

Dentro dessa perspectiva, utiliza-se a obra biográfica, “Professor Felismino Freitas: Educação como Missão e Vocação”, Freitas, Freitas, Sousa (2009)”, como

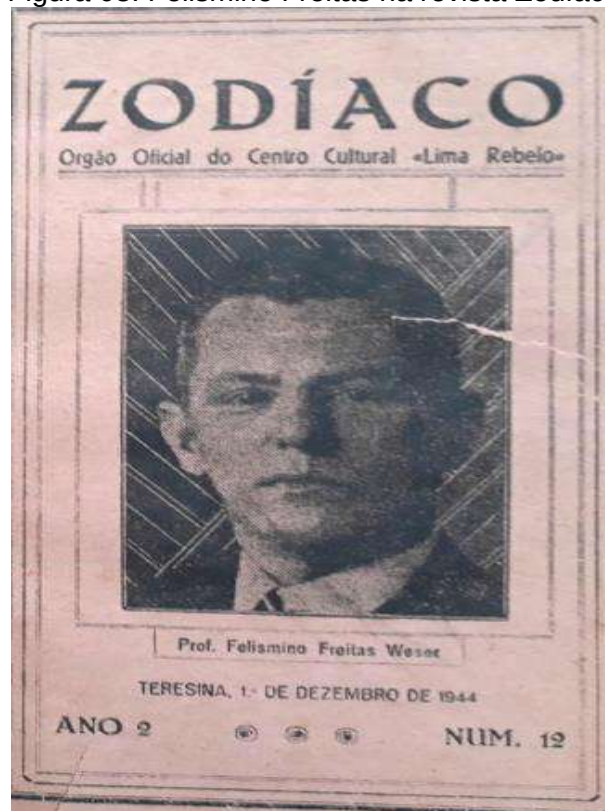
fonte, sobretudo, quanto aos registros relativos à sua vida profissional. A biografia acrescenta à essa investigação informações da vida pessoal do professor Felismino Freitas e do seu itinerário enquanto educador de uma época, que foram tratadas como fontes e depois cruzadas a outros documentos encontrados durante a pesquisa subsidiando a análise das ações do professor Felismino Freitas para a educação do Piauí.

Em relação a utilização das fontes impressas, como periódicos e revistas serviram como suporte para se buscar o conhecimento sobre as práticas educativas da sociedade piauiense, dentro do recorte temporal estudado. De acordo com Sousa (2020, p. 36), “os estudos sobre história da educação na imprensa levam a analisar os testemunhos de uma época, investigando como a sociedade percebia a educação em determinado instante”. Assim, as recordações do grupo que formam a memória coletiva marcam as lembranças individuais em que uns e outros se auxiliam mutuamente no processo de reconstrução do passado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Mestre, Educador e Lutador, é o título de uma homenagem escrita por Francisca Ana de Araújo Sousa, para a revista Zodíaco, em 1944. Neste texto, é possível perceber a imagem que a autora tinha a respeito da figura do professor e diretor do colégio Dr. Demostenes Avelino. É importante notar que a edição especial do periódico, dedicou uma página inteira a fotografia do homenageado.

Figura 03: Felismino Freitas na revista Zodíaco



Fonte: Zodíaco (1944)

Destaca-se neste texto o parágrafo inicial que se referindo as obras para a instalação do Ginásio, assinala que entre uma parede derrubada, um alicerce cavado, “anunciavam para todas as classes sociais, para todas as idades, um novo instituto de ensino”. Atribui o sucesso deste estabelecimento de ensino ao fato dele ter “um construtor abalizado, um fiador idôneo, um educador já experimentado nas lutas das iniciativas” (ZODÍACO, 1944, p. 18). Contudo, vale ressaltar que o Ginásio era uma escola privada e, portanto, não era acessível para todos.

Neste artigo escrito para o Zodíaco, Francisca Ana de Araújo Sousa, enfatiza que o professor Felismino Freitas “é Mestre, é Educador, é Lutador, pois nestes três setores o vemos cotidianamente, desde os primeiros albos do dia, até as horas avançadas da primeira metade da noite”. Destaca que a cátedra de mestre, Felismino foi “sempre vigilante pela educação, sereno, enérgico e firme conduzindo a mocidade a uma finalidade verdadeiramente cristã, verdadeiramente social”. Observa-se que dentre as características destacadas está seu papel na *condução da mocidade* o que evidencia um caráter de educação moral na atuação do professor Felismino como é explicitado no trecho abaixo:

O exemplo de trabalho, de honrardes e de disciplina do professor Felismino Freitas Weser é para a mocidade um farol apontando no silêncio da solidão o caminho ao nauta, que sem apreensões de errar, vai seguindo o rumo indicado. Porque é nestes homens de trabalho, de disciplina, de esforços e de ação eficiente que nós devemos mirar e pautar a nossa vida de estudantes, de moços que ainda com pessoas incertos carecemos de um guia resolutivo e prudente que ao lado dos nossos pais nos seja arrimo, forte e firme, na viagem que nos propusermos a paragens desconhecidas, em busca da luz e da ciência (SOUSA, 1944, p. 18).

Esta ideia de orientar e conduzir a mocidade piauiense também pode ser percebido nas palavras proferidas pelo professor Felismino, em discurso de agradecimento à homenagem dos concludentes (turma de 1944) do Ginásio Dr. Demostenes Avelino.

Em seu discurso, o homenageado lembra que aquele período é “uma época de profunda e acabrunhada convulsão social”. Isto porque, naquele momento, o mundo vivia o terror e o sofrimento da segunda guerra mundial. Felismino Freitas, também fala sobre a relação entre professor e aluno, dirigindo-se aos concludentes diz que: “A formação da vossa mentalidade e do vosso caráter impõem a nós professores e a vós moços estudantes, estima recíproca, confiança mútua e laços indissolúveis de dedicação e amizade” (WESER, 1944, p. 5).

Figura 04: Discurso publicado na revista Zodíaco



Fonte: Zodíaco (1944, p. 5)

Na sequência do discurso o professor apresentou seu próprio exemplo, deixando também transparecer sua concepção de educação. O trecho a seguir foi retirado da imagem a cima, uma publicação da revista *Zodíaco* e mostra a finalização do discurso dirigido a turma de concludentes do ano de 1944 do Ginásio Dr. Demostenes Avelino:

Posso afirmar-vos e dar testemunho do esforço por mim empregado no sentido de alimentar esta chama sagrada, inspiradora da confiança entre mim e dos que integram o mundo das minhas atividades, onde Deus e a Pátria constituem razões exclusivas de consagração e de amor. Aprendei nessa religião sublime os sentimentos que vos têm de inspirar quando a Pátria tiver de vos chamar ao seu serviço. Não busqueis no ódio, na malquerença, ou no indiferentismo, motivos para deserções do campo do dever. Batalhai com as forças do corpo e as energias da alma, conscientes da responsabilidade que cabe a cada um na esfera das atividades. Não desapresseis mas cultivai os dotes espirituais que vos foram legados porque do seu cultivo retira o Brasil o potencial imenso que o tornará cada vez maior e cada vez mais forte. Tornai-vos grandes pelo saber e invencíveis pela fortaleza de ânimo, afim de que possais assegurar à Pátria a estabilidade que só aos moços é dado fazer. Meus paraninfados: Aceitei, com a sinceridade dos que já transpuseram os umbrais da experiência e da sabedoria, a orientação de que carecereis, nesta fase da vida, para que

cedo compreendeis na sua extensão legítima e real, a gravidade dos encargos que vos esperam nos dias de amanhã. E a vós, moços de todo o Piauí e de todo o Brasil, é que cabe guardar a chama sacrossanta do patriotismo, que purificará o vosso espírito para a comunhão perpetua e indissolúvel de todos os que creem e de todos o que amam (WESER, 1944, p. 5).

Nota-se que para o professor Felismino, o amor a Deus e a Pátria são dimensões importantes na educação, significa que a função da escola não seria apenas ensinar conteúdos, mas também formar o espírito de acordo com os preceitos morais e as virtudes. Para tanto, o professor conclama aos alunos que aceitem a orientação daqueles que tem experiência e sabedoria para conduzi-los. Ao final do discurso enfatiza novamente o aspecto patriótico para com o Piauí e o Brasil.

A questão patriótica não se dissocia do contexto daqueles tempos de guerra, vale lembrar que em 1944, soldados Brasileiros foram enviados para lutar na Itália ao lado dos aliados e contra as forças do eixo, episódio que certamente mexeu com a vida e as emoções do povo brasileiro, somava-se aquela conjuntura mundial, o contexto nacional, pois desde o início do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o Estado procurou enfatizar as questões nacionais destacando o amor a pátria e o civismo como elementos presentes na educação brasileira.

A educação no Brasil passou por significativas alterações após a Revolução de 1930. Uma das primeiras medidas do Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo Decreto Federal n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, sob a direção de Francisco Campos. A educação é vista como um importante instrumento para a construção do nacionalismo, “o Estado se utilizou de tudo o que foi possível. Na educação escolar as disciplinas curriculares eram adequadas a estes objetivos” (MELO, 2009, p. 79). Melo (2009, p. 138), destaca que as lições escolares que destacavam o civismo eram ensinadas aos alunos “contidamente tanto nos livros didáticos como em todas as outras atividades escolares, tornando-se uma prática vivida quase que com naturalidade, desde o canto dos hinos nas primeiras horas do dia na escola, nas chamadas horas cívicas.” É, portanto, nesta conjuntura que devem ser entendidos a fala do professor Felismino, que traz as marcas daquele tempo em seu discurso educacional e social.

Neste sentido, é importante também analisar seu pensamento no que se refere à educação das mulheres. Na década de 1940, Felismino publicou uma série de artigos intitulados “a mulher e século” publicado na revista piauiense *A Voz do estudante*, onde o renomado professor discutia a educação da mulher e seu papel na sociedade. De modo geral, fazia críticas as reivindicações da mulher moderna e defende que o lugar da mulher é no lar: “Volte a mulher moderna ao lar, outrora povoado da sua graça e do seu encanto, da sua meiguice e do seu amor, e verificará quanto se afastou das belezas do céu, a caminho vertiginoso, rumo ao inferno” (FREITAS, 1941, p. 8).

Em seguida, questionava a educação das mulheres: “E porque negar que a educação atual da mulher está tão perto do caos, como distante da sua legítima finalidade? Porque afirmar erroneamente, criminosamente, que a mulher deve ser doutora, atleta, funcionário público, comerciário, [...]?” Em sua opinião a mulher foi feita para o lar, portanto, as mulheres deviam ser educadas para ser a boa esposa, mãe e dona de casa: “Quero a mulher com o conhecimento das ciências e das letras, das artes culinárias como do desenho, quero que saiba costurar e engomar,

para o exercício elevado de anjo do lar, esteio formidável da família e da sociedade” Fora disso, Felismino dizia que só admitia a mulher trabalhando na escola como professora, porque, “neste mister, nada mais realiza do que ampliar a sua missão divina de mãe, ou nos hospitais, amenizando com o balsamo sublime do seu altruísmo edificante, o sofrimento e a dor do próximo (FELISMINO, 1941, p. 8).

A esse respeito, vale lembrar que o movimento feminista no Brasil e as lutas pelos direitos das mulheres vinham ganhando força desde as primeiras décadas do século XX. O aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, o direito ao voto que foi conquistado em 1932, as reivindicações por maior participação na política, dentre outras demandas, eram sinais, que paulatinamente o papel da mulher estava sendo alterado na sociedade. Por outro lado, isso não ocorria sem a resistência de setores influentes da sociedade.

A representação construída sobre o papel da mulher era bastante antiga na sociedade, o discurso reproduzido dizia que: “O lugar da mulher é o lar, e sua função consiste em casar, gerar filhos para a pátria e plasmar o caráter dos cidadãos de amanhã. Dentro dessa ótica, não existiria realização possível para as mulheres fora do lar” (MALUF; MOTT, 1998, p. 374). O homem pertencia ao mundo do trabalho, devia ser o provedor da família e, portanto, seu lugar era fora do lar. Percebe-se que era justamente esse o discurso reproduzido pelo professor.

Percebe-se que o discurso do professor Felismino estava alinhado com a visão tradicional da época em que a mulher deveria ser educada para o lar, embora o contexto social, daquele período, já evidenciasse as mudanças que se delineavam no que diz respeito ao papel da mulher da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa apresentada pode-se fazer uma reconstituição do pensamento da educação naquela determinada época, a primeira república. Os testemunhos dessa história foram coletados e analisados entre fontes biográficas e hemerográfica, respectivamente pela produção escrita do professor Felismino Freitas, encontradas durante o trabalho de investigação nos acervos do Arquivo Público do Piauí, Casa Anísio Brito, nos artigos das revistas *Zodíaco*, e pela biografia da sua vida escrita por seus familiares. Produções essas que contribuíram para o processo de reconstituição do passado a partir de fontes escritas das quais fazem parte a memória desse professor, que de alguma forma estabeleceu uma relação com a memória coletiva do contexto social em que estava imerso.

Sobre as questões que envolvem a produção intelectual do docente, o mesmo teve participação em publicações de periódicos sobre a educação existentes no Piauí. Cabe destacar, no entanto, que Felismino não era jornalista de formação, mas seguindo costume da época, sua formação acadêmica o categorizou como intelectual, o que lhe granjeou o respaldo de escrever artigos sobre temas os quais possuía afinidade.

Professor Felismino Freitas Weser, fazia parte de um grupo de literatos da primeira república, formado por poetas, mas também por professores, que escreviam para se posicionar e interagir entre si. Através dos seus círculos de amizades e assuntos ligados a suas ocupações. Felismino Freitas, falava sobre assuntos referentes a educação e ainda outros temas que versavam sobre as questões culturais de sua época, dessa maneira as suas ideias eram expostas e opiniões individuais defendidas através da imprensa, tais como o papel da mulher na

sociedade, que foi tema de uma série de artigos seus na Revista Zodíaco na década de 1940.

REFERÊNCIAS

- BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.
- BRITO, Itamar de Sousa. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- DOSSE, François. **O Desafio biográfico: Escrever uma vida**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.
- FREITAS, Maria Leonília de; FREITAS, Francisco Newton; SOUSA, Francisco Antônio Freitas de. **Professor Felismino Freitas: educação como missão e vocação**. Teresina: Zodíaco, 2009.
- GINÁSIO Dr. Demóstenes Avelino. **Zodíaco**, ano 2, n.12, Teresina, dez.1944, p.s/n.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a pedagogia sertaneja: grupo escolar, escola normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908 - 1930)**. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.
- MELO, Salânia Maria. A construção da memória cívica. Teresina: Edufpi, 2010.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, Nicolau. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. Vol. 3. São Paulo: Companhia das letras: 1998.
- QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí: (1880-1930)**. Imperatriz: Ética, 2008.
- SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola normal em Teresina (1864 – 2003): reconstruindo uma memória da formação de professores**. Tese de doutorado em educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004.
- SOUSA, Jane Bezerra. **Instituições escolares no Piauí em páginas de jornais (1961 a 1971)**. Curitiba: CRV, 2020.
- WESER, Felismino Freitas. A mulher e o século. **Voz do Estudante**, ano 1, n.1, Teresina, 30 dez. 1940, p.8.
- WESER, Felismino Freitas.. A mulher e o século. **Voz do Estudante**, ano 2, n.2, Teresina, 14 abr. 1941, p.9.
- WESER, Felismino Freitas.. A mulher e o século. **Voz do Estudante**, ano 2, n.4, Teresina, 25 dez. 1941, p.4.
- WESER, Felismino Freitas.. A mulher e o século. **Voz do Estudante**, ano 2, n.7, Teresina, 7 set. 1942, p.42.
- WESER, Felismino Freitas.. Discurso. **Zodíaco**, ano 2, n.10, Teresina, 1944, p.5

O IDEÁRIO REPUBLICANO E CRIAÇÃO DO PRIMEIRO GRUPO ESCOLAR NA CIDADE DE FLORIANO-PI EM 1928: BUSCANDO OS REFLEXOS NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-5>

Jéssica Oliveira da Costa
Martha Susany Moura Carvalho
Maria do Amparo Borges Ferro

RESUMO

A partir da problematização de se tentar identificar como o ideário republicano na institucionalização do G.E. A. P refletiu nas práticas educativas, cria-se o objetivo desse trabalho, o qual refere-se a compreender a relação do ideário republicano na consolidação do primeiro grupo escolar em Floriano-PI e seus reflexos nas práticas educativas. Pesquisas que versam sobre os grupos escolares e buscam a importância dos mesmos, vêm se constituindo, nos diversos estados brasileiros. A presente pesquisa justifica-se dada a importância de se discutir sobre o papel dos Grupos Escolares para a educação elementar, diante das transformações sociais e econômicas que o corriam no Brasil e no Piauí, com a implantação da República. Como aporte teórico adotou-se a Nova História Cultural. Buscou-se aporte teórico nas pesquisas em história da educação realizadas por Vidal e Faria Filho (2005), Ghiraldelli Jr. (2009), Ferro (2006), Brito (1996), Sousa (1998) e utilizou-se da pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento metodológico. A análise do material teve como base as orientações de Bardin (1977), com a análise de conteúdo. Como resultado da pesquisa, percebe-se que os grupos escolares, se constituíram enquanto espaços sociais para ensino-aprendizagem e passaram por várias transformações ao longo dos anos da primeira república, e que o grupo escolar Agrônomo Parentes, nesse contexto, foi de grande relevância social para a educação regional.

Palavras-chaves: Práticas Educativas; Grupos Escolares; Grupo Escolar Agrônomo Parentes.

ABSTRACT

From the problematization of trying to identify how the republican ideology in the institutionalization of the G.E. A. P reflected on educational practices, creating the objective of this work, which refers to understanding the relationship of republican ideology in the consolidation of the first school group in Floriano-PI and its reflections on educational practices. Research that deals with school groups and seeks their importance has been created in the various Brazilian states. This research is justified given the importance of discussing the role of School Groups in elementary education, given the social and economic transformations that were taking place in Brazil and Piauí, with the implementation of the Republic. As a theoretical contribution, the New Cultural History was adopted. Theoretical support was sought in research on the history of education carried out by Vidal and Faria

Filho (2005), Ghiraldelli Jr. (2009), Ferro (2006), Brito (1996), Sousa (1998) and used bibliographical research and documentary, as a methodological procedure. The analysis of the material was based on the guidelines of Bardin (1977), with content analysis. As a result of the research, it is clear that school groups were constituted as social spaces for teaching and learning and underwent several transformations throughout the years of the first republic, and that the Agrônomo Parentes school group, in this context, was of great relevance social support for regional education.

Keywords: Educational Practices; School Groups; Parentes Agronomist School Group

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo se insere na área da história da educação e faz parte de uma pesquisa que se desenvolve sobre o Grupo Escolar Agrônomo Parentes localizado na cidade de Floriano-PI. Como o ideário republicano na institucionalização do G.E. A. P refletiu nas práticas educativas? Este trabalho tem como objetivo a compreender a relação do ideário republicano na consolidação do primeiro grupo escolar em Floriano-PI e seus reflexos nas práticas educativas.

Lopes e Galvão (2010) salientam que foi a partir dos anos 50 e 60, juntamente com o surgimento dos centros de pesquisas que houve uma consolidação nas pesquisas na área da história da educação, posteriormente, os programas de pós-graduação fortaleceram a área, bem como também os seus grupos de pesquisas. Segundo as autoras mencionadas anteriormente, ao longo do tempo a escola assumiu diferentes papéis, o estado brasileiro tornou-se provedor da educação ao longo do século XIX, com a República novas preocupações surgiram em relação a educação e o papel do Estado.

A princípio a implantação dos Grupos Escolares integravam o projeto do novo regime republicano, o estado do Piauí não estava a parte desse contexto geral que propagava a democratização da escola tendo como partida a educação elementar, essas ideias estavam permeadas de propostas de mudanças, conflitos de interesse nos quais buscavam acompanhar as transformações sociais e econômicas no país.

Nesse sentido, a escola como instituição ganhou espaços, Sousa afirma que “os republicanos deram a educação um lugar de destaque, sendo o grupo escolar representante dessa política de valorização da escola pública; dessa forma eles conferiam a um só tempo: visibilidade à ação política do Estado e propaganda do novo regime republicano” (1998, p.91). Além dos espaços, surgiram outros materiais e profissionais para essa nova escola, sobre o ensino Brito (1996, p. 47), afirma que “o ensino primário objetivava ensinar alunos para melhor desempenho dos ofícios práticos apropriados a qualquer sexo.” Para o estudioso, o ensino primário preparava para se ter um bom desempenho nos deveres sociais e obter a cultura intelectual necessária solicitada para acesso ao secundário.

Para realizar a presente pesquisa, adotou-se os aportes teórico da Nova História Cultural com metodologia inspirada na pesquisa bibliográfica e documental. A Nova História traz uma ampliação, nas abordagens, nos objetos e fontes, a história das instituições vem ganhando espaço como objeto de estudo em pesquisas sobre a educação brasileira. Cabe ressaltar que conforme Nosella e Buffa (2009), os estudos sobre instituições escolares ganham entusiasmo no meio acadêmico a partir dos anos de 1990. Pesquisas que versam sobre os grupos escolares e buscam a

importância dos mesmos, vêm se constituindo, nos diversos estados brasileiros. Os estudos sobre instituições escolares ao longo do tempo reconhecem essas escolas como espaços sociais destinados ao ensino-aprendizagem que passaram por diversas transformações ao longo do tempo. Destaca-se a relevância da contextualização social destas instituições para a história da educação local, regional e nacional. Desta forma, não podemos dissociar do contexto histórico-econômico republicano e da cidade de Floriano na época.

Dessa forma, os tópicos a seguir estão organizados nas seguintes seções: Na primeira parte Grupos Escolares- um breve contexto histórico, na segunda parte Grupo Escolar Agrônomo Parentes: A criação em Floriano-PI, posteriormente, considerações finais.

2 GRUPOS ESCOLARES: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO

Busca-se, nesta seção, compreender brevemente como se formaram os grupos escolares no Brasil e seu lugar na história da educação brasileira. Para um melhor entendimento, torna-se imprescindível contextualizar a época em foco do objeto de estudo, entrelaçando questões educacionais com outras de ordem política. Por esse motivo, para um melhor entendimento serão abordados previamente alguns pontos, tais como: Educação Brasileira na Primeira República e o advento dos Grupos escolares no Brasil.

Antes de abordar sobre a Primeira República e a educação no país, se faz necessária uma breve alusão à estruturação do sistema público do ensino primário no Brasil. Segundo Vidal e Faria Filho (2005), no início do Império, ainda como heranças do período colonial existiam em poucas quantidades de escolas. Nelas professores eram nomeados pelo governo e o funcionamento dava-se em espaço improvisado (casas-escolas), geralmente, na casa dos professores. Na mesma linha, Faria Filho (2000), informa que paralelo a esses modelos havia também outros modelos de educação escolar tais como: a educação doméstica, colégios masculinos e femininos, escolas confessionais. Assim, tinha-se uma dualidade de ensino, do estado e da casa. Ainda, não muito longe desse cenário, no final do século XIX, a educação brasileira vivia um momento contraditório, como afirma a autora, a seguir:

Ocorre de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da qualidade pedagógica do ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil. Em todo o período prevaleceu à iniciativa política de elaborar uma imensa quantidade de leis, regulamentos e decretos para a normalização de procedimentos, mas sem alterar significativamente a realidade concreta de ensino nas escolas. (VEIGA, 2007, p. 184).

Observa-se que como informa a autora citada anteriormente, os amparos legais reconheciam a necessidade de melhorias na educação brasileira, mas quando traziam modificações na realidade educacional, os efeitos práticos ocorriam de forma bem lenta e não imediata. Assim, o império legou à República, uma educação dual, elevado índice de analfabetismo, onde no país as escolas existentes eram insuficientes diante a demanda populacional crescente. Com as mudanças sociais e culturais iniciaram-se discussões sobre a instrução escolar, no qual culminaram na aproximação das propostas que defendiam um espaço apropriado para a escolarização culminando no afastamento do ensino em espaço doméstico.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2009), vale ressaltar que o Império não conseguiu sobreviver às modernizações ocorridas no final do século XIX no Brasil. Nessa época, o país passava por uma expansão da lavoura do café, fim do regime escravocrata, consequente adoção do trabalho livre assalariado. A mudança de regime foi um marco político e cultural, onde o período do fim do Império e início da República passou por algumas transformações significativas como a ampliação da industrialização e urbanização, o crescimento de camada média, a propagação do positivismo, o fim do voto censitário, mudança da base da sociedade exportadora brasileira que passa de rural-agrícola para urbano-comercial, além do aumento populacional.

Segundo Ferro (1996) o Brasil durante a Primeira República passava por grande efervescência social, política e transformações significativas. Essas mudanças repercutiram também na educação no período republicano, onde a escola foi vista como um projeto político circunstancial, chave dos principais problemas do país. Conforme afirma Veiga (2007, p. 237) “na época da Proclamação da República a população era estimada em 14 milhões de habitantes, com 85% de analfabetos”. Como mostra a tabela 1, a seguir:

Tabela 1- Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas e todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.345	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43.

Como comentado anteriormente, a mudança de regime trouxe mudanças nas quais pressupõem uma modernização da sociedade brasileira. No entanto, como se pode observar na Tabela I, a maioria da população brasileira era marginalizada ou até excluída da escola. A alta porcentagem de analfabetismo na segunda metade do século XIX começa a ser vista como um problema grave porque a leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários diante uma sociedade que está começando a se desenvolver em base urbano-comercial (Ribeiro, 2010). Dessa forma, as mudanças na área educacional eram necessárias, mas não além dos interesses políticos. É possível ter um panorama da situação educacional no período do começo da Primeira República de alguns estados da federação, através da Tabela 2, a seguir:

Tabela 2-Índice de Escolaridade do Brasil em 1920

ESTADOS	POPULAÇÃO	ANALFABETOS	%
Alagoas	978.748	834.213	85,2
Amazonas	363.166	266.552	73,2
Bahia	3.334.465	2.720.990	83,7
Ceará	537.135	1.073.262	81,3
Distrito Federal	1.157.873	447.621	38,6
Espírito Santo	457.328	349.400	76,4

Goiás	5.888.174	4.671.533	79,9
Maranhão	874.337	735.906	84,6
Mato Grosso	246.612	174.819	70,8
Minas Gerais	5.888.174	4.671.533	79,3
Pará	983.507	695.806	70,8
Paraíba	961.106	834.155	86,7
Paraná	685.711	492.512	71,9
Pernambuco	2.154.835	1.770.302	82,1
Piauí	609.003	536.061	86
Rio de Janeiro	1.559.371	1.173.975	75,2
Rio Grande do Norte	537.135	440.720	82
Rio Grande do Sul	2.182.713	1.334.771	61,1
Santa Catarina	668.743	741.342	70,4
São Paulo	4.592.188	3.222.609	70,1
Sergipe	477.064	397.429	83,2
Acre	92.379	64.881	70,2
BRASIL	30.635.605	23.142.248	75,5

Fonte: IBGE Recenseamento de 1920.

Observa-se que a influência da herança no Império até o longo dos anos, posteriores, deixou traços marcantes de desalento na escolarização do país, tais como: altos índices de analfabetismo na maioria dos estados brasileiros, poucas pessoas em relação à população geral do Brasil eram alfabetizadas (sabiam ler e escrever), etc.

Assim, os problemas nacionais no período republicano foram rediscutidos, e a educação no começou a ser vista como o principal problema do país e a solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos estariam na instrução da população (entusiasmo pela educação). Apesar das seguidas reformas educacionais nas primeiras décadas republicanas, ainda não se tinham na prática mudanças imediatas voltadas para a educação das camadas populares, a crise educacional se apoiava nas questões sócias do País. Dessa forma, a Primeira República se estendeu por quase quarenta anos, onde o governo federal era alternado entre grupos, se alternava a presidência da República entre grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais e em São Paulo (GHILRALDELLI Jr., 2009).

Cabe ressaltar que conforme o autor, mencionado anteriormente, o surgimento da República brasileira ocorreu por meio de um movimento militar com apoio de diversos setores sociais ligados a economia cafeeira, descontentes com a política econômica do imperador. Assim, Ghiraldelli Jr (2009) informa que os grupos que foram aliados aos militares na busca do novo regime eram oriundos de grupos sociais que privilegiaram as carreiras de trabalho dependente de maior escolarização. Junto a esse clima de inovação política trazida pela república, segundo Ghiraldelli Jr (2009, p. 32), “surgiu então à motivação para que nossos intelectuais- de todos os níveis e projeções- viessem a discutir a necessidade de abertura de escolas”.

A partir desse contexto, surgem na Primeira República movimentos de ideias a respeito da abertura de escolas, apareceu, então, o movimento que chamamos de o “entusiasmo pela educação”, logo depois, surgiu o “otimismo pedagógico” aquele movimento que se preocupava com os métodos e conteúdo de ensino, ou seja, com a qualidade da educação (GHILRALDELLI Jr., 2009). Nesse sentido, pode-se

depreender que conforme os estudiosos já mencionados trazem a educação e a criação de escolas (espaços próprios com função social específica) são colocadas no Regime Republicano como agente de transformação e progresso da sociedade brasileira.

Diante disso, o governo Republicano trouxe uma necessidade de buscar a civilidade do povo brasileiro em sintonia com os valores e princípios, onde o ideário era formar e homogeneizar a população por meio da educação. Por isso, as escolas primárias tinham em suas instituições a propagação do ideário republicano, onde a criação de escolas era mais padronizada e racionalizada, por serem baseadas no fator “progressista” da República, junto com as ideias positivistas pautadas na “ordem e progresso”. Nesse cenário, o país remete a educação uma necessidade pública fundamental, interesse maior da nação, objetivo nacional, para a edificação de uma sociedade pautada na ideologia da ordem e progresso, bem como capaz de refletir aspectos condizentes com a nova ordem política e econômica no País.

É importante ressaltar que esses detalhes possuem relações íntimas com o surgimento dos grupos escolares, pois, esse modelo de escola, era iniciativa republicana instituída como símbolo da modernização e progresso, opondo-se aos atrasos e precariedades educacionais acumulados durante o Império. Nesse sentido, a escola era vista como o principal caminho para chegar ao projeto de desenvolvimento socioeconômico do país. A respeito disso, estudos apontam que os grupos representavam um símbolo de modernidade, “em sintonia com a expectativa em relação ao desenvolvimento social econômico” (SOUSA; FARIA FILHO, 2009, p. 30). Por isso, a população deveria aprender valores, comportamentos e mentalidades em consonância com os padrões de modernidade, consequentemente, representava a institucionalização da educação, que concebia a escola como principal meio para atingir esse objetivo.

Os grupos escolares, primeiramente, foram projetos educacionais bem-sucedidos no exterior. No Brasil, foi um novo modelo de organização escolar do ensino público primário, implantados primeiramente no estado de São Paulo em 1893 e no Rio de Janeiro 1897, ampliando-se, pausadamente, para outros estados brasileiros, ao longo do século XX (VIDAL, 2006). A difusão desse modelo educacional legitimava também interesses republicanos e nos diversos estados estavam paralelos aos interesses econômicos e políticos. Assim, os surgimentos dessas instituições estão atrelados a motivações políticas, ideológicas e influência de modelos educacionais bem-sucedidos importados de países desenvolvidos.

Nessa linha, segundo Sousa e Faria Filho (2009), os grupos escolares fortaleceram as bases do regime republicano no final do século XIX. Sousa (1998, p. 27) afirma “é a escola da República para a República”. O surgimento e o aumento desse modelo de escola se espalharam por todos os estados brasileiros, como resposta a necessidade educacional da época, o que reflete o papel relevante que foi dado à escola no contexto republicano por todo o país.

No Piauí, a Primeira República, como regime político, não estava dissociada do que estava ocorrendo no restante do País. O que significa dizer que se tinha a disseminação de ideais modernos até mesmo na educação. Do final do século XIX as primeiras décadas de XX aconteceram avanços e recuos através de inúmeras reformas. Segundo Ferro (1986, p. 87), “se a Primeira República a nível nacional teve a educação caracterizada por reformas, no Piauí também elas se apresentavam, de forma consecutiva e desconexa”. O Piauí, assim como a maioria dos estados brasileiros na década de vinte apresentavam altos índices de analfabetismo. Segundo o recenseamento do IBGE de 1920 de uma população total

de 609.003 habitantes, 536.061 pessoas eram analfabetas, o que equivale a 86% da população piauiense.

Somente em 1910, com base na Lei nº548 de 30 de março, foram criados, no Piauí, a Escola Normal Oficial e os Grupos Escolares, foi a partir dessa iniciativa que a educação piauiense começou a dar sinais de melhoramento. Por essa lei regulamentada pelo Decreto nº434, de 19 de abril do mesmo ano, ficou determinado entre outros aspectos, que o ensino ministrado pelo estado seria livre, laico e gratuito, dividindo-se nas modalidades primário, normal e profissional (PIAUI, 1910). Segundo Lopes (2002), a regulamentação foi importante, mas não implicou uma constituição imediata. Ou seja, a concretização demorou em ser realmente efetivada. Para Brito (1996) o regulamento de 1910 encerra o período de estruturação e inicia o período de consolidação. Dessa forma, o ensino primário, a partir de 1910 passa a ser elementar (três primeiros anos de curso) e complementar (quarto e último ano de curso), tendo os grupos escolares o curso completo com a duração de 4 anos.

O contexto histórico do cenário educacional brasileiro nesse período auxilia no entendimento de como se institucionalizou a referida escola situada no município Florianense. Conforme Halbwachs (2006, p. 101) “lançar uma ponte entre o passado e o presente e reestabelecer essa continuidade interrompida”, ao procurar reestabelecer o passado pode-se criar uma ponte com representações simbólicas de marcas, possibilidades, dificuldades que configuraram a educação da cidade de Floriano. Nessa mesma linha, Lopes (2002) afirma que ao buscar essa história educacional, as histórias regionais e locais da educação tem o papel de resgatar a concretude do como de constituir-se a estrutura do ensino brasileiro.

3 TRAÇOS METODOLÓGICOS

Para atingir o objetivo proposto, adotou-se os aportes teórico da Nova História Cultural com metodologia inspirada na pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Barros (2013, p.55) a História Cultural é “campo historiográfico que se torna mais precioso e evidente a partir das últimas décadas do século XX”. Com a História Cultural ocorreu uma quebra de paradigmas, pois, objetos se tornaram pesquisáveis e novas fontes surgiram o que deram as pesquisas uma variedade de dimensões e aprofundamentos, oportunizando ao pesquisador investigar temas que antes não eram considerados como acontecimentos importantes. Buscou-se aporte teórico nas pesquisas em história da educação realizadas por Vidal e Faria Filho (2005), Ghiraldelli Jr. (2009), Ferro (2006), Brito (1996), Sousa (1998). Segundo Gil (2010, p. 29) “praticamente toda pesquisa acadêmica requer em algum momento a realização de trabalho que pode ser caracterizado como pesquisa bibliográfica.” O autor fala que assim pode-se obter uma revisão que dará subsídio teórico ao trabalho, como também fornecer identificação sobre o estágio atual do tema a ser tratado. O material obtido foi analisado a partir do referencial teórico adotado, tendo segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo como técnica de tratamento para analisar os documentos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na presente seção, pretende-se elucidar como se deu a criação do grupo escolar, mas para falar dessa instituição se faz necessário conhecer um pouco da história educacional desse município. A cidade de Floriano, também, denominada de

Princesa do Sul, surgiu a partir de uma colonização primitiva, local este escolhido e tido como promissor dado a sua posição geográfica e propícia a criação de gado. De acordo com Demes (2002, p. 113) “[...] Floriano, propriamente, se situava na área pertencente a Domingos Afonso Mafrense, que em 1776 era dividida em duas léguas para o interior e quatro à margem do Rio Parnaíba, e parte do Gurguéia.” Segundo Demes (2002), a cidade nasceu e começou a ser povoado a partir da fundação do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara. A autora informa que as terras que eram do Domingos Afonso Mafrense, após sua morte foram cedidas por testamento aos jesuítas, que quando foram expulsos do Brasil, deixam tal região à Província do Piauí. Assim, tais terras foram elevadas à vila, posteriormente, à cidade “pela lei N° 144, de julho de 1897”.¹

No ano de 1928 por meio do decreto estadual 1006, de 03 de novembro de 1928, deu-se a criação do Grupo Escolar Agrônomo Parentes, cuja regulamentação da sua criação foi dada juntamente com o Grupo Escolar Coelho Rodrigues, o que justifica o fato das duas escolas terem a mesma data de criação (data do decreto)., como pode ser observado, na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Expansão dos Grupos Escolares no Piauí de acordo com a data de Criação

Nome do Grupo Escolar	Localidade	Data de Criação	Modo de Constituição
G. E. Miranda Osório	Parnaíba	17 de março de 1922	Junção de duas escolas isoladas estaduais e duas municipais
G. E. Demóstenes Avelino	Teresina	23 de fevereiro de 1926	Junção das Escolas Isoladas Frei Serafim e Casusa Avelino
G. E. José Lopes	Teresina	23 de janeiro de 1928	Junção das Escolas Reunidas José Lopes e Escola Complementar Antonino Freire
G. E. Antonino Freire	Teresina	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Teodoro Pacheco	Teresina	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Fenelon Castelo Branco	União	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas com a fusão das escolas isoladas estaduais e municipal existentes na localidade.
G. E. Matias Olímpio	Teresina	13 de fevereiro de 1928	Criado como tal
G.E. José Narcísio	Parnaíba	19 de abril de 1928	Fusão de Escolas Isoladas do bairro Tucuns
G. E. Pe. José de	José de	19 de abril de 1928	Antigas Escolas Reunidas

¹ FRANCO, José Patrício. **O município no Piauí 1761 a 1971. Teresina:** Fundação de Teresina, 1761.

Sampaio Castelo Branco	Feitas		
G. E. Matias Olímpio	Barras	19 de abril de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Valdino Tito	Campo Maior	12 de setembro de 1928	
G. E. Barão do Gurguéia	Picos	3 de novembro de 1928	Criado como tal
G. E. Agrônomo Parentes	Floriano	3 de novembro de 1928	Criado como tal

Fonte: Lopes (2001, p. 149-150).

Pela tabela acima, se pode ver que o Grupo foi autorizado a ser criado em 3 de novembro de 1928 (mesma data do Grupo Escolar de Picos), diferente de outras localidades que a constituição se deu por escolas reunidas, na cidade de Floriano o grupo foi criado como tal. Na época era comum que o mesmo decreto determinasse de uma única vez a abertura de escolas pelo interior do Estado. Segundo Sousa (1998) as cidades que passaram por transformações como crescimento urbano, desenvolvimento do comércio, e outros melhoramentos urbanos, onde se tinha grupo escolar, ele era considerado parte desses melhoramentos. Demes (2002, p. 509) afirma:

O ano de 1929 contemplou Floriano com uma excelente safra de bons estabelecimentos de ensino, sendo o primeiro desta série o Grupo Escolar Agrônomo Parentes, cuja implantação era cogitada desde o governo do Dr. João Luiz Ferreira, entre os anos de 1920 e 1924.

A autora anteriormente citada informa também que o Dr. João Luiz Ferreira era grande amigo de Floriano, foi chefe das obras estrada de rodagem de Floriano-Oeiras e sua candidatura ao governo do Estado teve peso de prestígio político do Coronel Raimundo Borges da Silva. Por isso, se tinha o empenho do governador em viabilizar a abertura do Grupo Escolar em Floriano. Nota-se que o surgimento desse modelo de escola estava interligado a fatores de cunho políticos e econômicos, ou seja, o setor político com uma elite política forte favorecia a abertura de escolas em sua região. Segundo Demes (2002) a implantação do Grupo Escolar Agrônomo Parentes se deu no mandato do intendente Fernando de Oliveira Marques, uma querida figura da comunidade Florianense, que anteriormente ocupava o legislativo estadual.

A criação do primeiro Grupo Escolar da referida cidade comentada anteriormente (Grupo Escolar Agrônomo Parentes) foi marco na educação, o papel social e representacional que ela teve se deve ao fato da mesma ser a primeira escola primária pública na referida cidade cujo propósito era atender à gratuidade, à publicidade e à laicidade do ensino. O aparecimento desse modelo de escola se deu de forma lenta com sete anos após a criação do primeiro Grupo Escolar no Piauí (o Grupo Escolar Miranda Osório na localidade Parnaíba em 1922), mesmo com a demora ter um grupo escolar em determinada cidade representava sinal de prestígio, pois eles representam elementos modernos no ensino público.

Conforme Brito (1996) os Grupos Escolares era um estabelecimento de ensino formado com quatro classes, com no mínimo 180 crianças em idade escolar (sexo masculino entre 7 e 14 anos, sexo feminino 7 a 12 anos. Assim, Brito (1996) informa que de acordo com o regulamento de 1910, a estrutura curricular da escola primária seria composta das seguintes disciplinas: leitura, gramática, escrita,

caligrafia, aritmética, geometria, geografia geral, geografia do Brasil e cosmografia, história do Brasil, noções de ciências físicas naturais, desenhos, ginástica, exercícios militares e trabalhos manuais. Segundo Reis (2006) todas essas disciplinas eram permeadas pela educação cívica e moral, a fim de despertar os sentimentos cívicos e patrióticos do cidadão republicano.

A história de uma instituição está atrelada a “[...] um processo histórico, uma tradição, uma permanente atualização” (Magalhães, 2004, p.62), as normatizações traziam uma renovação no qual perpassava as influências da Escola Nova, no que tange os métodos e práticas educativa. Os indícios da coexistência da inovação e tradição na escola mostra, o que Dominique Julia (2001, p. 23) afirma:

quando uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se simplesmente às antigas.

Como indica o autor, o regulamento não apaga a tradição construída ao longo dos anos, porque os caminhos já percorridos articulam-se com os novos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo trouxe consigo um projeto educativo republicano pautado na “modernização” da sociedade, no qual o Estado expressava-se por meio da escola sua contribuição “se fazendo presente” no processo de urbanização do país. Pode-se afirmar que a o processo de mudanças econômicas e urbanas, somado ao crescimento demográfico impuseram a necessidade da escola primária, tais fatos foram decisivos para a implantação da primeira escola pública primária em Floriano - PI, o Grupo Escolar Agrônomos Parentes. As reformas educacionais estavam atreladas ao ideário republicano que trazia consigo traços da cultura da Primeira República, no qual via na escolarização formal um projeto.

A chegada de uma modalidade primária de educação pública na cidade de Floriano colocou a região em uma situação educacional mais favorável do que algumas outras cidades vizinhas. Tal feito repercutiu no desenvolvimento da região em termos econômicos e culturais. Até mesmo porque paralelamente ao alfabetizar os indivíduos da referida região refletia-se diretamente nos processos socioeconômicos. Diante disso, percebeu-se também que com a construção do Grupo, se promovia uma negação de elementos nos quais eram considerados ícones do atraso social no período republicano.

Para uma melhor compreensão do funcionamento dessa escola no que se referem as suas especificidades, necessita-se avançar mais nos estudos, de forma que dialogue com a historiografia mais ampla com aspectos da cultura escolar, para poder chegar aos vestígios das práticas que foram utilizadas nessa escola.

REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história:** da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.
- DEMES, Josefina. **Floriano:** Sua história, sua gente. Teresina: Halley, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a Pedagogia Sertaneja: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930)**. 2001. 250 f

LOPES, Eliane Marta Teixeira; Galvão, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural: a pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Editora Alínea, 2009.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SOUSA, R. S. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUSA, Rosa de Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2009.

PIAUÍ. (Estado). **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1910**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº548, publicada em 30 de Março de 1910).

VEIGA, Cyntia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupo Escolares: cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de letras, 2006.

UM ESTUDO COMPARATIVO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-6>

Nancy Nayra Coutinho Freitas Marques
Ana Paula Almeida Ferreira

RESUMO

A legislação do Brasil deixa bem claro que todas as crianças precisam ter acesso à rede regular de ensino, e aqui coloca-se nesse ínterim a pessoa com transtorno do espectro do autismo-TEA. Embora várias pesquisas falem dos benefícios ofertados na inclusão dessas pessoas, esse tema ainda apresenta inúmeros desafios, principalmente em relação à oferta nas escolas de adaptações curriculares adequadas às necessidades do TEA. Esse artigo teve como objetivo comparar práticas pedagógicas inclusivas de professores com crianças com transtorno do espectro do autismo-TEA na Educação Infantil de uma escola da rede pública e outra privada. A metodologia utilizada foi à pesquisa exploratória com uma abordagem qualitativa. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas fechadas e abertas realizada com dez professores da rede pública e dez professores da rede privada de ensino no que diz respeito a suas práticas pedagógicas. Os resultados mostram que ainda existe uma diversidade de entraves no processo de inclusão de alunos autistas no ensino regular que precisam ser superados, como a falta de conhecimento sobre o transtorno do espectro do autismo, saberes da real função do atendimento educacional especializado e práticas pedagógicas específicas para os alunos autistas. Foi possível comparar que, mesmo sendo instâncias distintas, a presença de um professor cuidador ou de apoio e a qualificação profissional são necessidades majoritárias, pois contribui diretamente com práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a inclusão.

Palavras-chave: Educação Inclusão; Práticas Pedagógicas; Autismo.

ABSTRACT

Brazilian legislation makes clear that all children must have access to the regular educational network and have present a person with ASD-autism spectrum disorder. Although several studies speak of the benefits offered in the inclusion of these people, this issue still presents numerous challenges, especially in relation to the offer in schools of curricular adaptations adequate to the needs of the TEA. This article aims to compare inclusive pedagogical practices of teachers with children with autism spectrum disorder-ASD in Early Childhood Education in a public school and a private school. The methodology used was exploratory research with a qualitative approach. Closed and open questions were used as a data collection tool carried out with ten teachers from the public network and ten teachers from the private education network with regard to their pedagogical practices. The results show that there is still a diversity of obstacles in the process of inclusion of autistic students in regular education that need to be overcome, such as lack of knowledge about autism disorder, knowledge of the real function of specialized educational care and specific

pedagogical practices for autistic students. It was possible to compare that, even though they are different instances, the presence of a caregiver or support teacher and the lack of professional qualification is a major need that directly affects pedagogical practices and, consequently, inclusion.

Keywords: Inclusion Education; Pedagogical Practices. Autism;.

1 INTRODUÇÃO

A garantia pelos direitos das pessoas com deficiência à educação é uma realidade ladeada por climas de lutas. A escola é o cenário social pertinente para a interação entre esses indivíduos, tendo dever de socializar o conhecimento e a função de oferecer condições na construção do exercício da cidadania de cada indivíduo, inclusive o da pessoa com deficiência.

Paulo Freire (1996) no diz que o conceito de “cidadão” é norteado por um alguém com habilidades de questionar, lutar pelos seus direitos em que a escola é a instituição fomentadora do estudo, crescimento, educação para que dessa forma um mundo melhor possa surgir.

A pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo é considerada pessoa com deficiência de acordo com a Lei Berenice Piana Nº 12.764 de 2012 (BRASIL, 2012). Para que esta possa conquistar participação ativa na sociedade com garantia de direitos há a necessidade de uma grande reforma social e educacional. Um dos grandes desafios identificados e enfrentados pela educação, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas, corresponde às práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de forma universal e não individualizada como preza a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), talvez por não terem conhecimento sobre o transtorno e nem sabem como lidar em termos de práticas pedagógicas motivados pela ausência de qualificação profissional.

Sobre a função social da escola Libâneo(2004, p.47) comenta que:

A principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento de processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.

Com base nisso, pensamos na importância de um bom currículo que articule saberes e experiências fundamentais para a construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple a inclusão de alunos autistas no ambiente escolar. Um projeto que busque a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, bem como o respeito a diferença e subjetividade de cada um.

Este trabalho justifica-se por acreditar que adaptar currículos para discentes autistas é um grande desafio para os professores tanto nas escolas da rede pública quanto privada, pois é preciso um olhar individualizado e estes por falta de conhecimento e qualificação não o fazem colocando o autista em pé de igualdade com os outros e trazendo consequências negativas no processo de construção da aprendizagem, socialização e inclusão escolar. Sabemos que uma das formas de materializar esse currículo é organizar o trabalho pedagógico via Plano Político Pedagógico e a inclusão desse público ainda não é contemplada a contento nesses planos.

Esse trabalho científico tem como linha de pesquisa a prática educativa e sua problemática no processo de inclusão dos autistas em rede regular de ensino e teve o objetivo, portanto, comparar práticas pedagógicas inclusivas de professores com crianças com transtorno do espectro do autismo-TEA na Educação Infantil de uma escola da rede pública e outra privada. Os objetivos específicos foram: verificar a qualificação dos professores das redes; verificar as adaptações curriculares em ambas as escolas, perceber como ocorre o processo avaliativo dos alunos com autismo; identificar a existência de sala de atendimento educacional especializado e observar as condições de flexibilização do processo de aprendizagem, tarefas complementares, existência de acompanhantes terapêuticos e processos de matrículas em ambas as escolas.

As hipóteses que foram levantadas estão relacionadas ao fato de que os professores que atuam em rede regular de ensino com alunos dentro do Transtorno do Espectro do Autismo não possuem qualificação adequada para realizar esse processo de inclusão, visto que adaptar currículo e ter um olhar individualizado é um desafio para estes professores que não tem formação. Dessa maneira, ter um profissional qualificado e preparado é uma garantia prevista na lei para os autistas, porém, no cenário atual, tanto de escolas públicas quanto privadas essa realidade não acontece de forma eficaz.

Essa é uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada, qualitativa, com objeto de estudo explicativo e metodologia científica dedutiva no sentido de produzir conhecimentos no campo das práticas pedagógicas inclusivas dirigida para solucionar o problema da inclusão dos autistas nos âmbitos escolares. Foram entrevistados uma amostra de 20 professores da Educação Infantil, sendo 10 professores da rede privada e 10 da rede pública no que diz respeito às suas práticas pedagógicas direcionadas a alunos com autismo, utilizando perguntas fechadas e abertas que contemplaram a temática em questão.

Após a coleta de dados foi realizado uma análise comparativa da sintonia entre as práticas desses professores com o aluno autista e com a literatura vigente e posteriormente construção de soluções possíveis para sanar essa problemática.

Neste sentido, problematizar acerca de como ocorre a inclusão de pessoas com transtorno do espectro do autismo no que diz respeito às práticas escolares realizadas pelos professores da Educação Infantil entre uma escola de rede pública e de rede privada é de grande valia e reflexão.

Diante do exposto, se após a conclusão o leitor se convencer de que o apoio especializado, estratégias didáticas adaptadas, avaliações qualitativas e uma boa formação profissional trazem êxito no processo de aprendizagem e inclusão desses autistas tanto na escola pública quanto na privada, então o objetivo de motivar a capacitação desses docentes no sentido de melhorar sua prática pedagógica terá se cumprido.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO – TEA E O DIREITO A INCLUSÃO ESCOLAR

O Autismo é classificado com base no DSM-5 como pertencente à categoria denominada Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo o nome de Transtornos do Espectro Autista (TEA). Assim, o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013).

Estas características podem favorecer o isolamento da criança, comprometendo, ainda mais, suas habilidades comunicativas, ao que a literatura é unânime em indicar a importância do diagnóstico e intervenção precoces.

Com base nisso, sabemos que a escola é o local que tem os recursos necessários para exercer seu papel social e despertar as habilidades sociais das crianças com TEA, dando oportunidades no surgimento de novas aprendizagens, comportamentos e interações. Neste sentido, a inclusão educacional escolar, no Brasil, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2009).

A temática Educação Inclusiva passou a ser discutida no Brasil desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Sob a influência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) passou a propor a inserção da pessoa com deficiência, preferencialmente, no ensino regular e a partir de então começou a ser debatida a universalização da Educação, em 2008 e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A mesma esclarece que os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, deficiências e altas habilidades/superdotação, devem ser incluídos na rede regular de ensino, recebendo o suporte complementar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno (BRASIL, 2008).

Em um estudo feito por Serra (2008), foi analisado e observado os serviços de atendimento para alunos com autismo em dois municípios fluminenses. O modelo educacional adotado dividia-se em quatro modalidades de ensino: classes especiais, salas de recursos, preparação para a inclusão e salas regulares. Vale ressaltar que o grau do autismo era o fator que determinava a inserção do aluno em salas mais ou menos segregadas. A pesquisa foi baseada em entrevistas com professores, pais e alunos das escolas onde demonstraram-se a favor da inclusão de alunos com autismo. Em contrapartida, barreiras que dificultavam esse processo, como a inexistência da rede de apoio, pouca ou nenhuma qualificação dos professores e existência de segregação nas socializações geravam insegurança nos pais desses autistas.

Ter a matrícula de uma criança com autismo garantida é um grande desafio para os pais, mas vale a pena ressaltar que a permanência desse aluno pode ser feita por uma acompanhante terapêutico especializado no sentido de mediar essa inclusão.

Com base em tudo que foi discutido percebe-se que a Política de Educação Especial tem instituído ao professor o desafio de investir por conta própria em formações continuadas que lhes dêem suporte nesse processo de inclusão.

2.1 Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão

A temática das práticas pedagógicas utilizadas na inclusão escolar de alunos com autismo é um tema que já foi amplamente estudado e discutido e sabe-se que uma das maiores consequências dessa problemática é a falta de conhecimento/formação dos professores. Como destaca Perrenoud (1999), uma das atribuições do professor é estar em constante processo de formação e reflexão coletiva acerca de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, podemos pensar que todo esse processo sobreponha as práticas pedagógicas de alunos com autismo aliando-se a um bom embasamento teórico no sentido de incluir esse aluno. A política de capacitar o professor é uma condição importante desse fazer inclusivo.

Para Bueno (2001) existem quatro barreiras que a educação inclusiva enfrenta no que diz respeito à educação de professores. A primeira é a própria formação teórica que envolve tanto o saber como o fazer pedagógico. A segunda corresponde à existência de uma formação que proporcione o acompanhamento e colabore para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência. A terceira é a necessidade de uma formação específica sobre as particularidades das pessoas com necessidades educacionais especiais e a quarta é a formação sobre a individualidade e ações educativas singulares a cada uma das necessidades educacionais especiais.

Com relação a inclusão dos autistas no âmbito escolar, Silva (2003) define que o entendimento da metodologia aplicada, o estreitamento dos laços familiares com a escola e os saberes sobre desenvolvimento escolar, avaliação, elaboração de planos, técnicas de leitura e escrita e adaptações curriculares é fundamental nesse processo de inclusão.

A evolução no processo de aprendizagem se torna uma consequência desse processo de inclusão, porém deve estar apoiado por estratégias didáticas, ambiente escolar adequado e olhar individualizado para cada autista. Ainscow(1995) enfatiza que a escola deve entender que devido as limitações existentes há a necessidade de uma visão individualizada e de uma intervenção educacional especializada para cada especificidade apresentada.

Com base nisso, entende-se que em relação a formação dos professores não existem disciplinas que contemplem o trabalho e a prática com o autismo especificamente. Portanto, se torna bem lógico que a falta de uma qualificação afeta todo processo de inclusão.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

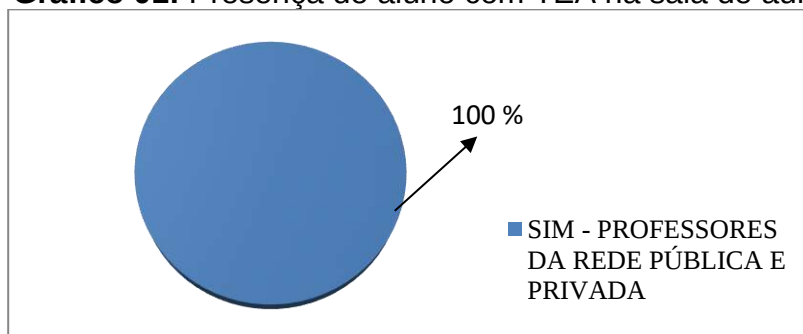
Foram realizadas análises de dados coletados por meio da entrevista de vinte professores da rede pública e privada, com perguntas abertas e fechadas, articulando com reflexões e teóricos acerca da temática.

3.1 Análise das Questões Objetivas:

A seguir serão apresentadas as respostas dos participantes relacionadas as perguntas fechadas realizadas com os participantes da pesquisa.

Quando perguntou-se: você já recebeu ou recebe algum aluno com Transtorno do Espectro do Autismo em sua sala de aula? Segue Gráfico 1 com as respostas dos participantes:

Gráfico 01: Presença de aluno com TEA na sala de aula

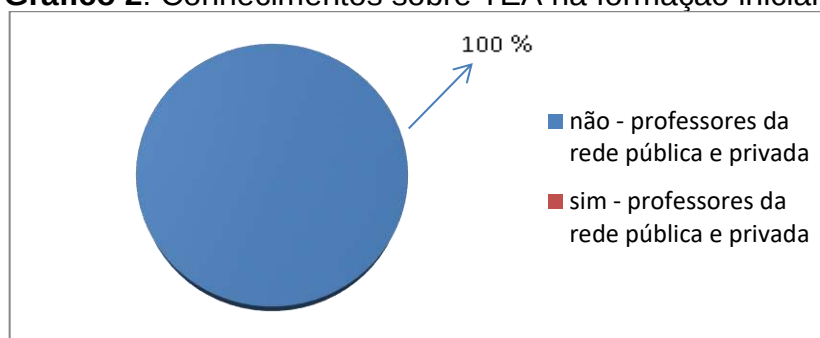


Fonte: Dados do pesquisador(2019)

Tendo em vista o aumento da prevalência de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo o gráfico acima mostra que dos vinte professores entrevistados de rede pública e privada, 100% deles já receberam ou recebem atualmente um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo em sua sala de aula regular, por esse motivo a educação inclusiva precisa ser discutida e refletida, pois a existência de pessoas com deficiência dentro da rede regular de ensino gera motivação suficiente para a problematização da temática em questão.

Quando indagou-se se os participantes receberam informações em sua grade acadêmica que lhe auxiliaram atualmente nas práticas pedagógicas no Transtorno do Espectro do Autismo, os participantes responderam da seguinte forma no gráfico 2:

Gráfico 2: Conhecimentos sobre TEA na formação inicial

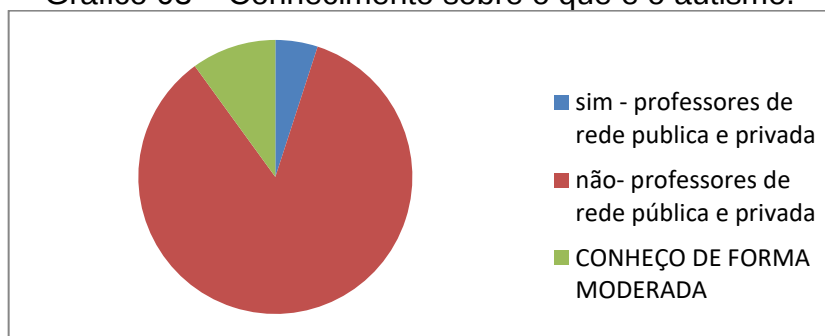


Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Todos os professores(100%) entrevistados não tiveram em seu processo de formação para o curso de pedagogia uma disciplina específica que trouxessem embasamento teórico no manejo de sua práxis pedagógica para crianças com autismo e Saviani (2009) deixa bem claro a necessidade do profissional capacitado nessa modalidade de Educação Especial haja vista as afirmações positiva existentes na literatura confirmando a existência imprescindível deste para que a inclusão aconteça.

Quando perguntou sobre conhecimento do autismo, os participantes responderam da seguinte maneira no gráfico 3:

Gráfico 03 – Conhecimento sobre o que é o autismo.



Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Dos 20 professores entrevistados 17 deles não conhecem sobre autismo o que corresponde 85% dessa amostra, 1% conhecem por ter casos na família e 14 % conhece de forma moderada. Entende-se que esses profissionais não tiveram em

sua grade acadêmica disciplinas e nem formação continuada que contemplassem teoricamente tal temática.

Nesse contexto, Duarte (2010) enfatiza a importância de uma boa formação nos cursos de duração longa e dentro de locais organizados como as universidades para que possamos ter esse profissional qualificado dentro das salas de aulas contemplando o processo de inclusão.

Sobre se a escola que os participantes trabalham tem sala de AEE, o gráfico 4 apresenta os seguintes resultados:



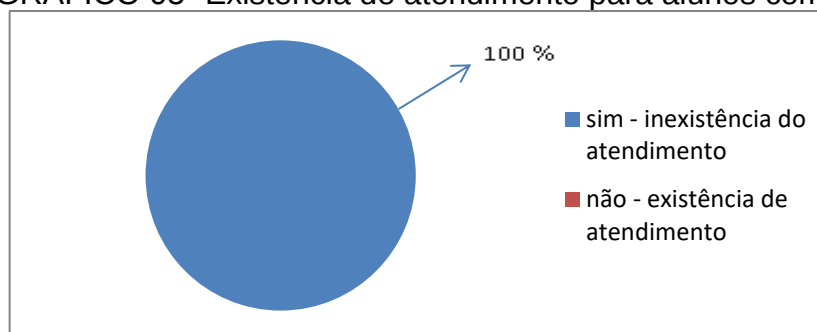
Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Nesse gráfico podemos perceber que dos dez professores da rede publica de ensino 100% deles afirmaram ter salas de Atendimento Educacional Especializado- AEE em suas escolas e nenhuma na rede privada de ensino.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE tem a função de elaborar, confeccionar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades e limitações. As atividades nas salas do AEE devem ser diferentes daquelas realizadas na sala comum, mas em hipótese alguma substitutivas ao processo de escolarização.

Quando se indagou aos participantes se existia algum atendimento ofertado nas escolas que substitua a inexistência da sala de AEE, segue as respostas no gráfico 5:

GRÁFICO 05- Existência de atendimento para alunos com TEA

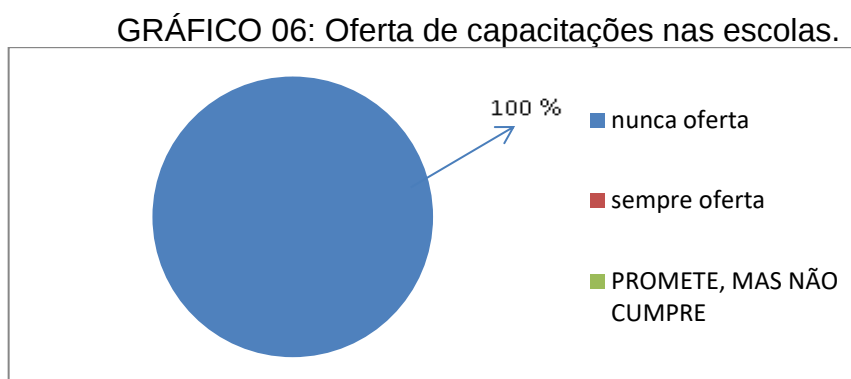


Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Dos professores da rede privada de ensino que afirmaram não ter salas de AEE em suas instituições, 100% afirmaram não existir outro atendimento que substitua essa modalidade de educação especial ficando, portanto, esse público de

rede privada desassistido e em desacordo com a lei vigente. Mesmo a rede privada não sendo obrigada de garantir o AEE seria de grande relevância se a mesma tivesse atendimento similar para contribuir no processo de inclusão das crianças com autismo.

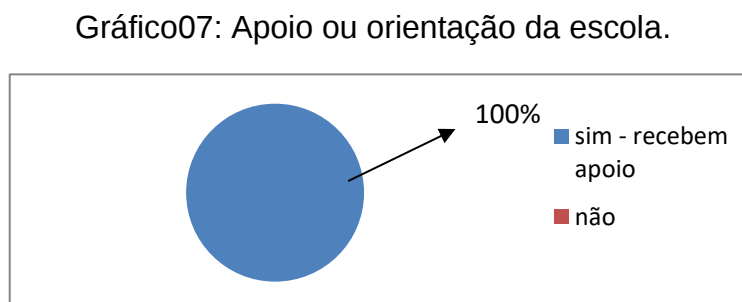
Em seguida perguntou-se se a escola que trabalham oferta capacitações ou formações sobre autismo, os participantes responderam no gráfico 6 da seguinte maneira:



Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Mesmo estando garantido na Lei Berenice Piana Nº 12.764 de 2012 e também na Lei de Inclusão Nº 13.146 de 2015, as escolas tanto de rede pública quanto privada não ofertam capacitações ou formações continuadas aos professores afim de melhorar sua prática educacional. Libâneo (2004) nos diz que a formação contínua desse professor traz consequências positivas no que diz respeito a reflexão de sua prática pedagógica ajudando o docente a refletir sobre os desafios enfrentados e de que forma resolvê-los.

Sobre se os participantes recebiam algo apoio ou orientação da escola, o gráfico 7 aponta as seguintes respostas:



Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Na entrevista dos dez professores de rede privada entrevistados, por não existir salas de AEE, eles recebem apoio da Coordenação Pedagógica com acréscimo de atividades complementares, provas adaptadas e em alguns casos a existência do profissional mediador ou acompanhante terapêutico. São feitas reuniões pedagógicas para estudo do caso aliando a família nesse processo o que é um desafio porreceberem resistências quanto ao diagnóstico.

Nos relatos dos dez professores de rede publica, o apoio recebido é com relação as salas de AEE existentes como suplementação desse currículo porém, encontramos salas de AEE com o profissional de Educação Especial inexistente, um

Plano Educacional Individual(PEI) ausente, uma sala sem funcionamento sistemático e sem a adesão da família por acharem trabalhoso o deslocamento para a escola no contraturno.

3.2 Análise das Questões Subjetivas

Foi realizado quatro questões abertas onde o professor entrevistado foi oportunizado a escrever sua opinião, desafios, crítica e contribuições.

Ao serem questionados sobre de que forma a sala de AEE contribui nesse processo de aprendizagem do aluno com autismo na rede regular obtivemos algumas respostas importantes:

Quadro 1: respostas dos professores sobre o AEE no processo de aprendizagem.

	Professor de rede pública		Professor de rede privada
PA1	Eu penso que a sala de AEE é muito importante para manter o aluno em algum momento em que ele não queira está na sala de aula porque lá tem coisas que ele gosta como vídeos, brinquedos.	PB1	Sei da importância que a sala de AEE tem para pessoas especiais mas não temos em nossa escola
PA2	A sala de AEE pode ser usada como reforço escolar	PB2	Não existe sala de AEE aqui e nunca foi falado sobre isso
PA3	Em algumas situações a sala de AEE ajuda a acalmar aqueles autistas mais agitados que não conseguem ficar em sala por conta do barulho das outras crianças”	PB3	Desconheço alguma sala de AEE em escola particular

Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Percebemos que existe uma significação destorcida acerca da real função das salas de Atendimento Educacional Especializado. Uma visão ainda segregadora e contrária ao processo de incluir desse autista o que torna o ambiente escolar e a pratica do professor fora do contexto previsto na inclusão. Como destaca a Resolução Nº 4 de 2009 o AEE tem a função de complementar e/ou suplementar na formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em relação as práticas pedagógicas utilizadas dentro da sala de aula para a inclusão do aluno com autismo é importante considerar as seguintes respostas:

QUADRO 02- resposta dos professores sobre práticas pedagógicas para inclusão do aluno com autismo em sua sala de aula:

	Professor de rede pública		Professor de rede privada
PA1	Procuro sempre fazer uma rotina e colocar na parede para que ele veja que estamos seguindo corretamente porque dizem que eles são bem resistentes a quebra	PB1	Procuro não forçar muito a aprendizagem com eles porque acho que o que fizerem já vale

	de rotina.		
PA2	Sempre faço as atividades com figuras ou imagens para que eles possam entender melhor	PB2	Procuro insistir no uso sempre da letra bastão porque é mais fácil”, “sempre peço a direção um profissional de apoio pois sozinha fica bem difícil
PA3	Tenho muita dificuldade em encontrar na minha prática algo para o autista por isso mando logo para sala de AEE	PB3	Não sei o que fazer e coloco ele para brincar

Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Os depoimentos dos participantes revela que a maioria encontra dificuldade no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para os alunos com autismo por não saberem como agir diante das especificidades apresentadas por estes. Sobre isso, Dourado (2008) reitera dizendo que na verdade precisamos de um sistema nacional de formação professores nos mais diversos cursos e modalidades, em substituição a segmentação de políticas de formação inicial e contínua, pois a prática desse professor é fundamental para manter esse autista dentro das redes regulares de ensino e consequentemente incluso nos espaços escolares.

Outro questionamento direcionado foi sobre quais desafios esses professores enfrentaram ao ter alunos com autismo dentro de sua sala de aula e como faz para sanar essas dificuldades:

QUADRO 03: Desafios enfrentados ao ter alunos com autismo dentro de sua sala de aula regular.

	Professor de rede pública		Professor de rede privada
PA1	Já tive situações de sair da escola com os braços mordidos por uma criança de cinco anos de idade.	PB1	Eu tive um aluno que eu gostava muito mas não consegui alfabetizá-lo porque eu não sabia como fazer se ele só chorava e ficava andando sobre a sala.
PA2	Não temos muito o que fazer a não ser mandar para a sala de AEE ou mandar a mãe procurar uma escola especial	PB2	Tento fazer o que posso mas é muito difícil pois nem capacitações temos para isso.
PA3	Tive um grande problema com a família de um deles por não conseguir que ele se adaptasse a minha sala de aula e o mesmo ficava o tempo todo na sala de AEE.	PB3	Eu sempre procuro levar uns brinquedos que eles gostam porque aí ficam ali entretido enquanto cuido do resto da sala.

Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Diante dos relatos dos professores percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com autismo é um grande desafio encontrado, sendo assim, nota-se a necessidade de ter um outro profissional na sala de aula que apoie e auxilie o professor nesse processo.

Como Parra (2009) traz a reflexão da importância do Acompanhante Terapêutico (AT) como forma de somar nesse desafio que é a inclusão desses

autistas. Segundo ele, é uma forma de atendimento caracterizada pelos serviços de um profissional que acompanha esse aluno em suas atividades diárias com o objetivo de promover sua autonomia, independência e reinserção social. Na verdade é um papel de agente da inclusão exigido pela lei mas não cumprido pelas escolas ao passo que geram custos financeiros .

E por fim ao serem questionadas sobre como percebem a educação inclusiva e o que deve ser feito para melhorar a inclusão desse autista em rede regular de ensino algumas respostas foram unânimes quanto a formação na área, como segue:

QUADRO 04: Resposta dos professores sobre como percebem a educação inclusiva.

	Professor de rede pública		Professor de rede privada
PA1	Precisamos de capacitação.	PB1	Temos que passar por um tipo de formação para saber o que está sendo feito.
PA2	O governo tem que investir em formações continuadas para nós e mandar os cuidadores para nos dá um apoio.	PB2	Temos que entender que esse autista precisa aprender e sozinho dentro de uma sala de 30 alunos é impossível, por isso precisamos dos cuidadores dentro de nossas salas de aula.

Fonte: Dados do pesquisador (2019)

Nos depoimentos dos professores a maioria enfatiza a necessidade da existência de formação continuada na área da educação inclusiva, além de profissionais que acompanhem alunos com autismo no ensino regular. Neste sentido, segundo Ball (2001) na formação desse professor existe a necessidade de educação especial nesse currículo, devendo assumir um perfil de parâmetro com as legislações educacionais uma vez que são dinâmicas sofrendo reformulações e mudanças de tempos em tempos.

A resolução CNE/CEB Nº 2/2001 considera que essa formação precisa acontecer na formação inicial através das licenciaturas em educação especial ou então por meio por meio de especializações. Sabemos que essa realidade é muito distante da que encontramos atualmente nas escolas (BRASIL, 2001).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos todo um conjunto de conhecimentos ofertados pelo MEC e inúmeras Legislações que dão suporte a esses autistas nas escolas, porém de acordo com a pesquisa apresentada ainda encontramos inúmeros entraves que impedem a inclusão dessas pessoas com transtorno do espectro do autismo tanto em escolas públicas quanto privadas.

O primeiro deles é a formação profissional desses professores de rede pública e/ou privada. É de fundamental importância o investimento em políticas de formações para esses profissionais que se estabeleçam por meio de reuniões, momentos de reflexões em grupos coletivos no sentido de problematizar e encontrar soluções para esse processo de inclusão.

Outro ponto a ser considerado é a inexistência de salas de AEE para oferecer um suporte complementar a esses professores. Percebemos que apenas

as escolas públicas conseguem andar em consonância com a lei. Há a necessidade de implantação dessas salas nas escolas particulares, pois sabemos dos benefícios educacionais do atendimento educacional especializado e do suporte pedagógico oferecido ao professor de ensino regular. Além disso, a exigência de um profissional de apoio, ou cuidador, ou acompanhante terapêutico é unânime na fala dos professores e garantido por lei para esses autistas, se necessário.

A partir da pesquisa, observa-se que incluir uma criança com autismo em rede regular de ensino é um desafio que requer uma nova roupagem da prática pedagógica desses professores além do reconhecimento da importância de um olhar individualizado, exige uma prática não apenas conteudista, mas de adaptação curricular que contemple a aprendizagem desses alunos.

Por meio desse estudo comparativo entre a prática do professor de escolas públicas e privadas percebe-se a necessidade de discussão dos seus projetos políticos pedagógicos no sentido de entender se ele está em consonância com as necessidades desse autista e partindo disso pensar a nova prática desses professores de educação infantil. Refletir sobre o sujeito autista incluído em salas de aula regular é entender sua história centrada de limitações, dificuldades e preconceitos criados socialmente.

Faz-se necessário no cenário vigente a oferta de um ensino de qualidade com equidade, em que a aprendizagem dessas crianças autistas perpassem pela lógica participativa e de construção social, tudo isso aliado ao compromisso de professor enquanto mediador desse processo em sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Education for all: making it happen. **Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial**. Birmingham (Inglaterra): abril/1995.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013

BUENO, J. G. **Educação Inclusiva e Escolarização de Surdos**. In: Revista Integração: MEC/Secretaria de Educação Especial, nº 23. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 mar. 2019.

BRASIL.. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> . Acesso em: 26 fev. 2019. BRASIL.

BRASIL.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 08 de fev. 2019.

BRASIL.. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16761&Itemid=1123>. Acesso: 10 mar. 2019.

BRASIL.. Presidência da República. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. 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. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 08 de fev. 2019.

BRASIL.. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 1 mar. 2016.

DOURADO, L. F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.

DUARTE, Newton. **A Formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

FARIA A. G. & PALHARES, M. S. (Orgs). **Educação infantil pós- LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.12.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

PARRA, L. S. **Atando laços e desatando nós: reflexões sobre a função do acompanhamento terapêutico na inclusão escolar de crianças autistas**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERRENOUD, P. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SERRA, Dayse C. G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos**. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004

AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-7>

Emanuelly Nascimento Gomes
Thayane Nascimento Freitas
Dário de Lira Oliveira
Angela Maria Cardoso Carlos
Joiane de Souza Melo
Francisca Janikelly Cardoso
César Augusto Santarém Santos

RESUMO

Este estudo tenciona promover uma reflexão sobre a Política Linguística, Políticas Públicas e Políticas Públicas Educacionais, proporcionando assim, uma reflexão sobre os meios que influenciam sobre o que e como é ensinado nas escolas e com quais objetivos. O trabalho discorre acerca das normatizações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no que diz respeito ao Ensino Médio. É abordado também a necessidade do professor como agente crítico, além do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma inspiração para a elaboração de conteúdos que devem formar o aluno do Ensino Médio. Como referencial teórico são utilizadas as pesquisas de Godoy e Polon (2017), Rajagopalan (2017) e outros pesquisadores e o documento homologado da BNCC de 2018 que permeia o viés do Ensino Médio.

Palavras-Chave: Políticas Linguísticas; BNCC; Ensino Médio.

ABSTRACT

Cette étude vise à promouvoir une réflexion sur la politique linguistique, les politiques publiques et les politiques éducatives publiques, fournissant ainsi une réflexion sur les moyens qui influencent ce qui est enseigné dans les écoles et comment et avec quels objectifs. L'ouvrage discute des réglementations de la Base Curriculaire Nationale Commune (BNCC), en ce qui concerne l'enseignement secondaire. La nécessité de l'enseignant en tant qu'agent critique est également abordée, en plus de l'examen national du lycée (ENEM) comme source d'inspiration pour la création de contenus qui doivent former l'élève du lycée. Comme référence théorique, les recherches de Godoy et Polon (2017), Rajagopalan (2017) et d'autres chercheurs ainsi que le document approuvé par le BNCC en 2018 qui imprègne le biais du lycée sont utilisés.

Mots-clés : Politiques linguistiques; BNCC; Lycée.

1. INTRODUÇÃO

É incontestável a importância de discorrer sobre política quando se refere ao ensino. Este estudo tem como objetivo promover uma reflexão sobre o Ensino Médio no Brasil, no que diz respeito a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 e como esta é organizada. A produção da BNCC contou com a participação de muitos

profissionais e foi influenciada por diferentes fatores, dentre esses fatores, daremos ênfase às questões políticas.

Reflete-se acerca das Políticas Públicas, em que deve ser compreendido como as ações governamentais interferem, planejam e realizam suas ações em programas para obter determinados resultados. É apresentado também o conceito e desmembramentos das Políticas Públicas educacionais, sua importância para o planejamento de um ensino eficaz para os estudantes, algo que pode receber críticas por ser muitas vezes uma base teórica, deixando ressalvas por não ser colocada em prática como deveria.

São apresentadas em seguida as Políticas Públicas Educacionais, que estão relacionadas diretamente com as decisões referentes à educação, promovendo metas a serem alcançadas, bem como o acesso à educação.

Este trabalho apresenta ainda a importância do professor como um agente reflexivo, o que é bem pontuado por Rajalopagan (2017). Um pesquisador crítico, pois a BNCC referente ao Ensino Médio possibilitou em certo ponto, autonomia do sistema escolar por conter componentes curriculares mais flexíveis.

Ao trabalhar sobre Políticas Linguísticas, torna essencial destrinchar antes o que significam políticas públicas e políticas públicas educacionais, pois englobam as Políticas Linguísticas.

2. AFINAL, O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?

Aprofundando o ideário sobre Política Pública, Azevedo (2003, p. 38) definiu que “é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. O mesmo autor ainda afirma:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Por conseguinte, a citação de Souza (2003), nos permite entender, de modo geral, que tais políticas estão intimamente ligadas às ações governamentais, ou seja, ao que o governo faz ou deixa de fazer.

Logo, além das ações que o governo realiza ou por algum motivo não as faz, também se faz política pública quando o governo omite alguma ação. Desta maneira, se torna claro que o que se entende por políticas públicas é diferente de política.

Para compreendermos a distinção desses termos, políticas públicas e política, é necessário listar um nome de importante impacto nesses quesitos políticos. Na coletânea Microfísica do poder (1979), que é um conjunto de artigos, entrevistas, debates etc., Michel Foucault (1926 – 1984) discorre sobre diversos temas que permeiam suas pesquisas, o filósofo e historiador afirma que a política é feita por todos, em quaisquer momentos da vida, do dia a dia.

Diante disso, a política acontece quando precisamos tomar decisões, expor opiniões, seja no âmbito social, econômico, pessoal, religioso, ou seja, a todo instante fazemos uso da política. Portanto, a política é o ponto de partida para as Políticas Públicas, uma vez que é a partir dela que grupos sociais, que possuam os mesmos interesses, sejam econômicos, religiosos, étnicos, de gênero, culturais etc.,

se juntem em prol da criação de políticas públicas que defendam decisões coletivas favoráveis a tais grupos.

Grosso modo, as políticas públicas garantem que os direitos expostos pela Constituição Federal, e em outras leis, sejam assegurados. Nisso, os programas, as leis e as medidas criadas pelo governo se intitulam como políticas públicas, pois dão garantias ao bem estar da população. Ainda existem as medidas criadas frente aos novos problemas que vão surgindo ao longo de um governo. Segundo Lowi (1966) há a “existência de três tipos de Políticas Públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias”, no entanto, não nos ateremos a essa classificação, pois nosso foco é chegar às políticas linguísticas.

Tendo em vista a explicação sobre Políticas Públicas, na seção seguinte abordaremos sobre um ramo de tais diretrizes, as políticas educacionais.

3.1 Políticas Públicas Educacionais

Como mencionado no tópico anterior, as políticas públicas estão relacionadas às ações do governo, logo, as políticas públicas educacionais são as diretrizes a seguir frente à educação, o que fazer, que medidas tomar, que medidas não tomar. De acordo com Godoy e Polon (2017), toda política pública educacional tem caráter institucional, é estatal e regrada a intencionalidades. Sobre políticas públicas Godoy afirma:

A política educacional pode ser entendida como as ações planejadas e implementadas (às vezes permanecendo apenas no papel como meta a ser cumprida) pelo governo com o objetivo de organizar, direcionar, fomentar e ampliar o acesso à educação, estabelecer metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazo. (GODOY; POLON, 2017. p.5)

Vale ressaltar que as Políticas Educacionais se referem ao âmbito escolar. Nisso, as medidas tomadas se aplicam apenas na instituição escola, uma vez que a educação perpassa todas as áreas em que se pode aprender algo, assim, as Políticas Educacionais se limitam às paredes escolares. Cabe ao Estado instituir programas, leis, diretrizes que abranjam alunos, professores, diretores, servidores, pais e responsáveis, vizinhança e Estado.

Via de regra tais decisões compreendem todo o espaço que integra o ambiente escolar, construção do prédio, escolha dos docentes, contratação de profissionais, carreira, formação docente, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar etc.

Após destacarmos uma segunda aba sobre as políticas públicas, no caso as políticas educacionais, no tópico seguinte abordaremos sobre as Políticas Linguísticas, objeto de interesse deste trabalho.

3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A primeira coisa que se precisa compreender e reconhecer é que ela é um ramo da política e o palco ideal para o seu estudo é a ciência política (RAJAGOPALAN, 2004). A autora ainda afirma:

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2004. p. 21)

A palavra “linguística” no caso é um adjetivo que significa “relativa à(s) língua(s)”. Ela não tem nada a ver com a disciplina que possui o mesmo nome, em nada se relaciona ao ramo convencionado por Saussure.

A Política Linguística é uma política neoliberal, pois obedece às exigências das instituições internacionais que financiam as políticas de governo de países menos desenvolvidos. Segundo Rajagopalan, a política linguística está estreitamente relacionada com os objetivos da BNCC, (2013) para o pesquisador a Política Linguística é:

[...] a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

A Política Linguística é uma forma de organizar, planejar as ações que permeiam o ensino de língua. De acordo com Cavet (2002) a Política Linguística seria a relação entre as línguas e a vida social.

4. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi criada colaborativamente com diversos indivíduos. O primeiro registro do documento foi em 2014, entretanto, sua disponibilização para consulta pública aconteceu em 2015, que tinha como presidenta Dilma Rousseff e o Ministro da Educação era Renato Janine Ribeiro. Em 2016 a segunda versão da BNCC passou por todos os Estados do Brasil para ser discutida em seminários.

Esses seminários contaram com a participação de professores formadores e os representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A BNCC em sua terceira versão foi homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, abrangendo os ensinos Infantil e Fundamental e em 4 de dezembro de 2018, concluída sua homologação com a Inserção do Ensino Médio. Sendo importante afirmar que a BNCC foi revogada em 17 de dezembro e podem ocorrer futuras revogações.

A última versão da BNCC na etapa de inclusão do Ensino Médio — pode ser encontrada no sítio: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>.

A BNCC deve ser utilizada de maneira que os agentes de Política Linguística atuem na sala de aula em conformidade com as políticas do Estado. A BNCC é, portanto, um dos elementos que compõem as políticas de ensino do Brasil. Esse documento possui caráter normativo, sendo norteador para os agentes de educação conhecerem os estudos essenciais, bem como as habilidades que devem ser aprendidas pelos alunos.

Vejamos uma definição da BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), [...], apresenta direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação Básica no país em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Considerado pelo MEC como um instrumento de gestão pedagógica para auxiliar os professores, o documento que se configura como uma ação da política curricular brasileira, também tem o propósito de nortear a formação humana integral dos

educandos e promover uma educação de qualidade social” (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 83- 84).

A BNCC é de suma importância para auxiliar os agentes da educação em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), assim torna-se um documento de conhecimento indispensável, sendo prescritiva e de caráter obrigatório para os profissionais da educação.

4.1 O Ensino Médio na BNCC

Em 20 de dezembro de 2016 o presidente Michel Temer defendeu a reforma do Ensino Médio por intermédio da Medida Provisória (MP) 726/16 no Palácio do Planalto na cerimônia que estava interessada na liberação de recursos para o ensino técnico e integral. A cerimônia contou com a presença de Mendonça Filho, ministro da Educação.

A seguir a ementa da MP/16:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. (MP/2016- Congresso Nacional)

O Ensino Médio teve assim sua carga horária ampliada para 1.400 horas, pois as escolas tiveram que se adequar a uma estrutura da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A MP/16 determina somente como obrigatório o ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos de Ensino Médio. Deixando os outros componentes curriculares do ensino de artes e educação física, obrigatórios apenas ao Ensino Infantil e ao Fundamental. Ainda o ensino obrigatório de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, alternativo a instrução de outros idiomas, sendo preferencialmente o espanhol.

A BNCC de 2018 em sua última versão incluindo as habilidades e competências exigidas para o Ensino Médio depois da MP de 2016 estava sendo muito aguardada pelos profissionais da educação. A última versão da BNCC relaciona as 4 áreas do conhecimento, que são: ciências humanas, ciências da natureza, matemática e suas linguagens e português e suas linguagens. E 2 componentes curriculares (disciplinas). Estes com objetivos específicos devem ser alcançados até o final do Ensino Médio, ou seja, em três anos.

4.2 O Enem e suas influências nas práticas pedagógicas

É sabido que a globalização e as demandas internacionais influenciam diretamente em vários quesitos, um deles, a educação, tem se tornado cada vez mais cobrada às melhorias nesse âmbito, que auxiliem em seu aprimoramento paralelo às tecnologias. Para tanto, muitas Políticas Educacionais foram criadas em prol de melhorias, desse modo, no Brasil, criou-se o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM instituído pela portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, tendo por objetivo fundamental avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica.

Por conseguinte, é fato que o Enem afeta as práticas pedagógicas dos docentes, por se tratar de um exame a nível nacional. Além disso, esse exame requer conhecimentos interligados, pois cobra habilidades e competências

relacionadas ao cognitivo, senso crítico e amplo conhecimento sobre a sociedade em questão.

Portanto, os professores tiveram que se auto avaliar e melhorar seus desempenhos e suas aulas, aprimorando a didática para conseguir se encaixar nas exigências do Enem. Assim como pontos positivos, o Enem trouxe muitos pontos negativos, Cheng (2004, p.147), baseada em vários estudos, declara que “há evidências convincentes para sugerir que os exames, especialmente os de alta relevância, têm forte efeito retroativo no ensino e na aprendizagem dentro de diferentes contextos educacionais”. Com isso, não é novo o fato de que provas importantes mexem com os alunos e também com os professores, pois são quase arrastados para o ensino centrado nesses exames, como no caso do ENEM.

Em contrapartida, para Alderson; Wall (1993), a qualidade do efeito retroativo pode ser independente da qualidade do teste, sendo assim, qualquer teste, bom ou ruim, pode resultar em efeitos benéficos ou prejudiciais. Nesse sentido, o efeito positivo ou negativo vai depender, principalmente, de como ele existe e como ele existe em determinado contexto educacional.

Visto isso, para que o ensino não se torne massivo e voltado somente para o ENEM, ou o contrário, é necessário que os docentes saibam dosar a abordagem na sala de aula, trabalhar temáticas que poderiam ser abordados no exame, mas em contextos diferentes, atribuindo um teor cotidiano ou apenas a cargo de informações, ou outra gama de maneiras em que as diferentes áreas de ensino-aprendizagem poderiam ser apresentadas.

Assim, se é desejo coletivo que os alunos desenvolvam senso crítico e capacidade argumentativa, bem como o exercício pleno da cidadania, é crucial prepará-los. Para isso, é necessário a busca por aprimorar as abordagens utilizadas em sala de aula.

5. PROFESSOR COM AGENTE CRÍTICO

Muito se discute sobre como o professor deve atuar, suas práticas, conteúdos a serem ministrados e como deve ter habilidade crítica, porém, é importante ressaltar que ser crítico vai além do sentido de julgar, estando mais próximo do sentido de refletir para chegar a uma conclusão. Essa criticidade é abordada por Rajagopalan:

Para ser crítico, o pesquisador precisa ter certa desconfiança em relação a todas as conclusões a que ele chega, especialmente quando o caminho trilhado parece oferecer conclusões simples e certas. E isso inclui suas próprias certezas, fruto da sedimentação do seu próprio pensamento e das conclusões nele baseadas (RAJAGOPALAN, 2017, p. 19).

A desconfiança citada por Rajagopalan nos conduz para a compreensão de que a reflexão acarreta mudanças que possibilitam a necessidade de reavaliar nossas conclusões. Bem como menciona Nóvoa (1992):

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA. 1992. p. 28)

Dessa maneira, é evidente que se deve investir em cursos que aprimorem a formação do professor, porém, mais importante ainda é se tornar um professor que reflete, ou seja, um professor reflexivo, disposto a sempre aprender e a melhorar suas ações e opiniões. Como já falado por Nóvoa (1992), dar voz às experiências e

vivências do docente, para que através delas se possa ser autocrítico e que se possa aplicar essa autorreflexão.

Para Alarcão (1996, p. 175), a reflexão é “uma forma especializada de pensar”, posto que implica numa reformulação e recapitulação bem concernente no que se acredita e naquilo que se pratica, assim, todas suas ações, pensamentos, opiniões entram em julgo. Com isso, o professor reflexivo é juiz de si próprio, uma vez que é responsável pela formação acadêmica, crítica, de caráter etc. de milhares de discentes que passam por sua jornada profissional.

Para deixar mais claro, pensar é diferente de refletir. John Dewey explica com mais detalhes em sua obra *Como pensamos*, que o ato rotineiro de pensar é guiado por um impulso, um hábito, uma tradição, em contrapartida, o ato de refletir requer uma sequência, guiada pela consequência. (1959, p.14) Via de regra, a reflexão é o ato de pensar mais a ação que se engendra em consequência de determinado pensamento, ou seja, tem muito mais a ver com agir, impulsionado pela lógica do certo e errado, do que apenas pensar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC de 2018 deixou uma parte de “aprofundamento” do Ensino Médio para ser escolhida pelos alunos. Dessa forma, esse itinerário formativo deu certa autonomia na elaboração das áreas de conhecimento ou ensino tecnológico. Essa autonomia pode ser vista como positiva ou negativa. Positiva se pensada na possibilidade de os alunos poderem se matricular nas disciplinas de maior interesse, assim já os auxiliares em disciplinas que estejam na área na qual o estudante almeja dá seguimento aos estudos no Ensino Superior. A BNCC pode ser interpretada negativamente no que diz respeito à capacidade que os alunos têm sobre sua continuação educacional e profissional após o Ensino Médio, sendo assim, não temos garantias de que o aluno estará preparado para decidir sobre seu currículo escolar.

A BNCC de 2018 possivelmente poderá sofrer futuras alterações, com especificações mais objetivas sobre os componentes curriculares. Pois consta nesse documento como obrigatório somente os componentes curriculares de português e matemática de certa forma foi algo muito arriscado para a qualidade da última etapa da educação básica no Brasil.

As redes de ensino de acordo com as últimas versões da BNCC têm mais autonomia, e isso é algo assertivo, pois assim a pluralidade de cada realidade escolar pode ser contemplada, tendo em vista é claro, a importância da capacidade reflexiva dos profissionais da educação para o planejamento e execução dos currículos necessários para cada escola.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. **Does washback exist?** *Applied Linguistics* 14, p. 116- 129, 1993.
- ALARCÃO, I. **Ser professor reflexivo.** In: ALARCÃO, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.
- AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais.** Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BRASIL. M. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF, MEC, consed, Undime, 2017b. Disponível em: Acesso em: 01 JAN. 2020.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução à crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CHENG, L. **The Washback Effect of a Public Examination Change on Teachers' Perceptions Toward Their Classroom Teaching**. In: CHENG, L.;

WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds.). Washback in language testing: Research contexts and methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. Trad. Hayée Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GODOY, Miriam Adalgisa Bedim; POLON. Sandra Aparecida Machado. Política Educacional. 2017. Artigo disponível no site:

<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1472/1/GODOY>

POLON_Política Educacional.pdf. Acesso em 2021.

LOWI, Theodore. **Distribuição, regulação, redistribuição** [1966]. São Paulo, s.d.

Rajagopalan, K. (2004). 'Resposta aos meus debatedores e considerações finais'. Em: Lopes da Silva, F. e Rajagopalan, K. (orgs.). (2004). A Linguística que nos faz falhar. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 166 – 231.

RAJAGOPALAN, K. **Prefácio: Postura crítica: um olhar para o mundo**. In: FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.). **Estudos críticos da linguagem**. Curitiba: Appris, 2017. p. 19-20.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno CRH, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como accion de política educativa**: Breve levantamento bibliográfico (2014-2016). Revista Realização, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

MP/2016- Congresso Nacional. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,tr%C3%AAs%20anos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.&text=D%C3%A1%20autonomia%20aos%20sistemas%20de,de%20aprendizagem%20definidas%20na%20BNCC>. Acesso 14

jan de 2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-8>

Regina Maria Teles Coutinho

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal destacar a gestão democrática em instituição de ensino pautada num currículo inovador que prima por trabalharem parcerias, onde escolas e comunidade se intercomunicam em processo contínuo e se realimentam de forma mútua para consecução de seus objetivos. Para tanto utilizou-se a pesquisa bibliográfica tendo por suporte autores como Coutinho (2017), Imbernon (2000), Luke (2014), Morin (1999), Nóvoa (1991), Pimentel (1993) dentre outros. Chegou a conclusão de acordo com o estudo da literatura que nas instituições de ensino, os gestores, funcionários e professores pretendem uma gestão democrática que ainda falta vivenciar muita coisa, pelo fato de ainda faltarem alguns elementos que, segundo os mesmos, podem vir a ser construídos e conquistados com o passar do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão democrática; Instituições de ensino; Currículo inovador.

ABSTRACT

The main objective of this article is to highlight democratic management in an educational institution based on an innovative curriculum that focuses on working in partnerships, where schools and the community interact in a continuous process and feed each other back to achieve their objectives. To this end, bibliographical research was used with support from authors such as Coutinho (2017), Imbernon (2000), Luke (2014), Morin (1999), Nóvoa (1991), Pimentel (1993) among others. The conclusion reached, according to the study of literature, that in educational institutions, managers, employees and teachers want democratic management that still needs to be experienced, due to the fact that some elements are still missing that, according to them, could become built and conquered over time.

KEYWORDS: Democratic management; Educational institutions; Innovative curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas sobre a temática, Gestão Democrática nas Instituições de Ensino apontam para a necessidade de ações em parcerias em que êxitos e fracassos sejam de responsabilidade de todos envolvidos com objetivos comuns a serem alcançados e metas traçadas a serem operacionalizadas com vistas a formação integral do aluno, elemento chave dessa formação, observando a cultura, subjetividade como elementos essenciais nessa formação em atendido ao seletivo mercado de trabalho.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

Entendendo de acordo com Macedo (2002, p. 61) que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação clássica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os princípios de participação dos profissionais na elaboração de projetos pedagógicos de escolas e na participação da comunidade da escola em conselhos escolares ou equivalentes.

Tendo o exposto por premissa, a elaboração do projeto pedagógico de uma instituição de ensino é importante observar a representatividade dos agentes educativos: professores, alunos, coordenação, direção, bem como representantes da comunidade em que está inserida, em que todos tenham direito de expressar suas decisões em prol da formação do aluno, vendo-o como um cidadão que faça jus a uma sociedade com justiça e igualdade social. Esse conjunto de saberes e conhecimentos servem de parâmetros na construção/consecução de um currículo inovador sendo necessário ressignificar as ações de professores e alunos no processo educativo que requer um repensar crítico sobre a formação dos docentes e as estruturas das instituições de ensino, para que as mudanças se efetivem. Para tanto requer dentre outras propostas, uma metodologia ativa que veja o aluno como sujeito participe do processo, inserido em um contexto histórico, sócio cultural que sirva de ponto de partida e como tal, deve ser explorado. Nesse currículo inovador, observar uma nova concepção de aprendizagem, de relações humanas, onde as vivenciais sirvam de ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem significativa, ou seja, que forme para a vida, enfim um sujeito histórico social e político.

Nesse sentido o currículo como matriz primeira em que o projeto pedagógico deve emergir direcionando todas as tomadas de decisões da estrutura escolar, visando a libertação do homem e sua intersubjetividade partilhada, ou seja, dando ênfase as ações em parcerias. Reforçando o colocado por Silva (2005, p. 23) se posiciona, “Nessa perspectiva ainda há um referente - o conhecimento intersubjetivante partilhado”.

Míster se faz destacar, uma gestão democrática pautada num currículo inovador que prima pela coletividade, onde escolas e comunidade se intercomunicam em processo contínuo com base nesses saberes, então é evidente que os grupos de educadores, os corpos docentes que realizam efetivamente esses processos educativos no âmbito do sistema de formação em vigor, são chamados, de uma maneira ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem.

Nessa perspectiva, ver o saber docente como plural, como várias nuances, com várias culturas que em interação com outras culturas, outros saberes forma o discente para vida pessoal, profissional e social. Nesse processo de aprendizagem individual e coletiva, que são a base da cultura intelectual e científica. Pois: “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvidos, formalizado e sistematizado é um saber como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos (TARDIF, 2014, p. 35).

Tendo por premissa o exposto, construiremos esse artigo pautado na necessidade de destacar a importância da gestão democrática em que o intercâmbio de informação da instituição de ensino x comunidade seja constante, formando uma unidade indissociável.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

As instituições de ensino estão permeadas de saberes e conhecimentos de todas as tipologias. O saber oriundo de cada agente educativo; os saberes da própria instituição; os saberes da comunidade, dentre outros. Esses saberes são indissociáveis na construção do conhecimento.

Entendendo por saber de acordo com Bezerra (2017, p. 21): “saber é uma força, uma possibilidade, um mérito ou habilitação para alguma coisa, inclusive para subjugar pessoas. O saber enquanto possibilidade para transformação confunde-se com poder, nesse sentido, saber é poder”.

Essa função de saberes nasce os saberes sociais que de acordo com Tardif (2014) é: “o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade e de educação o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade”.

Nesse particular, o poder quando emana do saber construído de conhecimento e saberes das classes populares se fortalece surgindo um cidadão formado para fazer frente às exigências do mercado de trabalho como pessoas conhecedoras dos seus direitos no exercício dos seus deveres.

Essa relação saber e poder é dialética onde o planejamento das ações é entendida como uma ação dialética que estabelece o diálogo crítico entre os componentes em que o educador é visto como intelectual, ativo e crítico, tornando suas atividades inovadoras, em que:

[...] a escola exercerá um importante papel político e social quando cumpre seu objetivo fundamental de instrumentalizar as classes trabalhadoras e a grande população marginal da sociedade brasileira (pelo saber) com os requisitos indispensáveis à participação na sociedade moderna (RODRIGUES, 1999, p. 68).

É imprescindível destacar a importância da escola, da educação, para a formação da sociedade, em que os cidadãos exercem seus papéis como agentes de mudança, de transformação social, imbuídas de saberes e conhecimentos como diferencial numa sociedade de desiguais, de grandes injustiças sociais. “Pois o saber está tão dividido na sociedade de classes que a cada dia seus saberes ou especializações do conhecimento humano, quase não possui qualquer poder, que se encontra diluído por toda uma hierarquia” (BEZERRA, 2017, p. 86).

Nessa perspectiva, a escola como instituição social, não pode perder de vista o seu sentido como organização social e cultural, o espaço onde se tenha os saberes e experiências são uma constante como elemento de autocriação dos homens.

Mas, tendo o espaço escolar como lócus de denúncia de desigualdades, das mazelas que as classes sociais, menos favorecidas enfrentam nessa conjuntura atual, em que a fome, a falta de moradia, enfim, a falta de uma estrutura básica mínima necessária à sobrevivência humana.

Portanto, na construção do conhecimento é importante trabalhar o contexto sem perder de vista o global. Pois:

O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda informação em seu contexto e permite, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride principalmente, não para sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar a globalização (MORIN, 1999, p. 13).

Uma gestão democrática que prima pela formação crítica e proativa deve ser pautada na realidade, na ética na busca de soluções dos problemas sociais, através de conhecimentos, que permitam dar luz a essa realidade, sem perder de vista contextos mais amplos e complexos em que o homem seja visualizado como ser multifacetadas, sem perder de vista o aspecto ético.

Nesse sentido, Morin (1999, p. 105) destaca que a antro-po-ética supõe a decisão consciente e esclarecida de:

- trabalhar para a humanização da humanidade;
- efetuar a dupla pilotagem do planeta: obedecer a vida, guiar a vida;
- alcançar a unidade planetária na diversidade;
- respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo;
- desenvolver a ética da compreensão;
- ensinar a ética do gênero humano.

Essas dimensões éticas se complementam numa gestão que visa trabalhar de forma coletiva estabelecendo parcerias, na esperança de ver o homem em sua integralidades, em sua completude.

Portanto, as instituições de ensino que visam uma aprendizagem significativa, não podem perder de vista o aspecto cultural, respeitando e valorizando o multiculturalismo emergente desse cenário em que saberes e experiências sirvam de alicerce na formação do cidadão em constante formação deliberando autonomia com liberdade de expressão para todos,

[...] devemos permitir que ela (escola) seja atravessada pelo desejo de participação de toda a sociedade e que, nas nossas reuniões com pais, alunos, serventes, funcionários, diretores e especialistas, nos despojemos de nossas posições hierárquicas para que haja um engajamento de intenções por que o objetivo de todo o esforço para que esse espírito de solidariedade, de cooperação, de compreensão e de entendimento possa permear as novas ações (RODRIGUES, 1999, p. 90).

Enfim, um trabalho coletivo em que seja levado em consideração a formação mútua, que todos construam sua formação em prol de uma sociedade mais democrática, com trabalho e justiça social para todos, sem discriminação de raça, credo ou gênero. Tendo o exposto por parâmetro, ver o despertar de novos horizontes, com novas perspectivas de vida com dignidade e ética.

Entretanto, na contemporaneidade exige-se dos educadores uma postura política e científica que emergem da base educacional para formação de um sistema educacional forte, mais crítico e consciente de sua formação, responsabilidade social no atendimento ao direito civil básico: a educação.

Nesse particular, uma educação que forme para vida, para o mercado de trabalho, sem perder de vista a subjetividade de homens e mulheres buscando seus direitos no exercício de seus deveres.

Sabe-se que os obstáculos são muitos e de todos os tipos, mas, com determinação e saberes científicos, pedagógicos, tecnológicos e artísticos se consegue alcançar com êxito o nosso objetivo: formar cidadãos conscientes e críticos, que visualizem as mazelas sociais, em que o desemprego, a falta de moradia e saúde lideram as estatísticas.

Para tanto, é preciso sair das ações fragmentadas departamentalizadas, para ações coletivas, em prol de uma gestão que permita superar a limitação a fragmentação, a descontextualização e construir pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjuntos, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e usuais consistentes (LUCK, 2008, p. 43).

2.1 A Gestão Democrática: Ações em Parceria

Nessa perspectiva, na formação do cidadão voltada para a compreensão de uma sociedade em mudanças que tenha por meta valorizar e respeitar as diferenças culturais, que sejam capazes de trabalhar e interagir com pessoas e com conhecimentos, culturas e valores diversos que saibam trabalhar em equipe e que tenham domínio da alta tecnologia, que sirvam para formação de diversas teorias.

Uma metodologia fundamental para o desenvolvimento do processo de autoaprendizagem, do aprender a aprender de forma autônoma, crítica e interpretativa, a partir da aprendizagem colaborativa, em busca de resolver problemas que explicitem os objetivos educativos a serem alcançados.

Portanto, o desenvolvimento de um ensino de qualidade que favoreça a construção do conhecimento de forma coletiva, com metodologias ativas que valorizem e motivem a participação de alunos em seu processo de aprendizagem significativa, forme para a vida.

Numa gestão democrática onde interagem docentes, discentes e demais agentes educativos numa ação colaborativa, o docente deve estar ciente dos desafios e das necessidades de sua profissão; seja crítica de si mesmo procurando preencher defasagens em sua formação.

O cenário das Instituições de ensino encontra-se o tempo todo em conflitos, contradições e dúvidas em busca do caminho certo a ser seguido em busca do ideal em que atores educativos se tornem protagonistas no planejamento das ações pedagógicas que projetam uma educação de qualidade.

É nesse construir e reconstruir novos projetos, em busca de novos redirecionamentos, de novas ações é que vai se reestruturando as instituições públicas democráticas em que a participação de todos os envolvidos dar um norte, um direcionamento para efetivação dos trabalhos. Mas para tanto, é necessário a capacidade dos sujeitos educativos: gestores, professores na perspectiva de caminhos inovadores. Para reforçar o colocado recomendado por Coutinho (2017), que apresenta algumas proposições para o processo de formação contínua com vistas a uma gestão democrática:

- Encontro de profissionais para o confronto de suas experiências;
- Exposição de teorias e métodos inovadores a serem executados no sentido de comprovar a sua eficácia;
- Investigação que estabelece a ligação entre a prática pedagógica e o objeto da formação;
- Formação contínua em alternância com a situação de trabalhos, para aplicação da teoria na prática (formação em serviço);
- Clareza nos objetivos a serem perseguidos na aprendizagem, no sentido de motivar ao aluno a buscar sua própria aprendizagem;
- Criar situações de formação contínua que atendam aos interesses dos professores, desvelado através da pesquisa;
- Políticas de capacitação em instituições de ensino para os seus docentes com outras instituições parceiras.

Necessário valorizar os pressupostos, não como receitas, mas como estratégias que podem ser seguidas após análise vendo a realidade da instituição e os interesses dos sujeitos educativos.

Para tanto, é preciso ver o administrador como profissional que atua em parceria com outros profissionais em que os êxitos são de responsabilidade de todos, assim como os fracassos. Entendendo que “administrar é um ato inerente ao ser humano e, portanto, está presente em todas as etapas da evolução da sociedade e dos negócios” (FONSECA, 2018, p. 15).

Em educação não podemos perder de vista, que administrar requer planejamento, liderança com ações em parcerias em que todos, dentro de suas especificidades, tenham um único foco em prol do bem comum.

Nesse sentido, administrar na contemporaneidade abrange três dimensões: perspectiva estruturalista, perspectiva humanista e perspectiva integrativa.

Para descrever as perspectivas citadas, recorro a Fonseca (2018, p. 18, 19):

A perspectiva estruturalista volta-se ao desenvolvimento de mecanismos que estruturam as empresas:

Perspectiva humana surge para responder questões que tratam do aumento da produtividade associada ao grau de satisfação dos empregados;

Perspectiva integrativa aparece pela necessidade de integrar as duas perspectivas anteriores a estrutural e a humana. Essa perspectiva embasará seu desenvolvimento na teoria da aprendizagem organizacional já estruturada por Chris Argyris e Peter Senge.

Essas perspectivas são importantes quando oportunizam a formação integral do discente em que todas suas necessidades formativas sejam atendidas, vendo-o como ser multicultural para exercer sua função junto a sociedade que está inserido. Para Baylon (2000, p. 22), “é dever dos que administram ou gerenciam uma empresa estudar deliberadamente o caráter, a natureza e o desempenho de cada trabalhador: É vê-lo como ser único, singular e plural”.

No atendimento a essa pluralidade, a esse multiculturalismo que lhe é característico, possa formar o trabalhador para sociedade de grande desigualdade social, dentro do contexto histórico-social em que a IES está construída.

Observando alguns aspectos como: humildade em saber ouvir seu aluno; respeitar o seu ritmo; seu nível de aprendizagem, atualizá-lo com conhecimentos inovadores; respeitar e observar o tempo e espaço em que estão inseridos, vendo, contudo, a relevância da tecnologia num mundo digital, em constante evolução.

Nesse sentido, partir de contextos amplos e complexos para contextos particulares circunstanciais ou vice-versa, Morin afirma:

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia, e que ao contrário disso, deve ser desenvolvido. O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere (MORIN, 1999, p. 10).

A visão unilateral, departamental é escassa de informações e conhecimentos, a visão global contém informações de todas as partes com suas nuances e mazelas formando o todo.

Enfim, sair do particular para o geral traçando e analisando o processo em prol de um conhecimento que oportunize a visão do todo sem perder de vista as partes, o circunstancial.

2.2 Gestão Democrática: processo interdisciplinar

Para melhor entendimento do assunto tão pertinente no momento atual se faz necessário entendermos a terminologias interdisciplinaridade. O prefixo “inter” significa posição ou ação intermediária, o sufixo “dade” leva ao sentido de ação, “disciplina”, núcleo do termo estudado, quer dizer episteme – origem gênese do conhecimento;

Segundo o dicionário básico de filosofia (1999, p.145): “a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si”. Esta interação pode ir da simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Nesse sentido, é preciso partir da mudança de postura dos profissionais, de querer planejar e executar as ações de forma conjunta, onde não existe minha disciplina, mas, nossas disciplinas, em que uma complementa a outra, num processo dinâmico, visando uma formação integral, o que somente pode ocorrer se os educadores estabelecerem diálogo entre as disciplinas, eliminando as barreiras e relacionando a realidade concreta e as expressões de vidas com todas as áreas do conhecimento.

Portanto, para que se efetive a interdisciplinaridade se faz necessário, uma mudança de postura dos docentes do ensino superior, uma reforma em suas estruturas mentais em busca de construir uma paradigma que estabeleça o elo de ligação entre as disciplinas que compõem o bloco ou período que são ministradas. Sair da departamentalização, da fragmentação para integração das partes (disciplinas) em prol de uma visão globalizada.

De acordo com Morin, a reforma da estrutura de pensamento é de natureza paradigmática porque diz respeito aos princípios fundamentais que devem governar todos nossos discursos e nossas teorias (1999:49).

Partindo sempre da junção de unidade formando o todo, ou seja, oportunizando ao educando a visão de conjunto, conscientes que a missão do ensinar implica mais na troca, mais em aprender a religar do que, aprender a separar, a fragmentar os saberes. Pois, esta religação nos permite contextualizar corretamente, assim como refletir e tentar integrar nosso saber na vida (MORIN, 1999: 51).

Essa visão de conjunto fortalece e enriquece os conteúdos das disciplinas, que deixam de ser como muitas vezes acontecem, sem nexos, sem sentido para tornar-se agradável, com sentido prática, com aplicabilidade e adaptabilidade ao contexto sociocultural.

O intercâmbio ou inter-relação das disciplinas pode promover a influência de numerosos fatores, tais como:

- 1) Espaciais – (Disciplinas ministradas em um mesmo espaço físico).
- 2) Temporais – (especialidades que confluem em um determinado momento histórico).
- 3) Econômicos – (Instituições superiores que buscam recursos para nos pesquisas).
- 4) Demográficos – (quando há falta de especialistas, e os professores são obrigados a assumir novas disciplinas).

5) Epistemológicos – partir da origem, da gênese do conhecimento no intuito de construir novos conhecimentos.

É importante ressaltar a importância desse assunto: interdisciplinaridade, que surgiu em 1970, na França com o Seminário Internacional sobre a Interdisciplinaridade nas Universidades, e a partir daí, foram registrados elevados números de eventos tais como: congresso, reuniões nacionais e internacionais, livros publicados, periódicos etc. Tendo por objetivo fomentar maiores parcelas de trabalho interdisciplinar.

Dentre as modalidades de interdisciplinaridade destacam-se:

1. Interdisciplinaridade heterogênea – "soma" de informações procedentes de diversas disciplinas.

2. Pseudo interdisciplinaridade - quando não existe de fato o processo interdisciplinar.

3. Interdisciplinaridade auxiliar - utiliza metodologias de pesquisa própria ou originais de outras áreas do conhecimento.

4. Interdisciplinaridade composta - intervenção de equipes de especialistas de múltiplas disciplinas.

5. Interdisciplinaridade complementar, composto de especialistas que trabalham num mesmo objeto de estudo.

6. Interdisciplinaridade unificadora - integração de duas ou mais disciplinas, resultante da construção do marco teórico comum, com uma metodologia de pesquisa (SANTOMÉ, 1998).

Nesse caminhar em busca do entendimento da que seja interdisciplinaridade, vemos no cotidiano que de forma errônea, muitos profissionais se posicionam a esse respeito e fazem muita confusão sobre essa terminologia. Nesse sentido, Jean Piaget, se posiciona estabelecendo os níveis de colaboração e integração entre disciplinas:

1. Multidisciplinaridade. Busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-la ou enriquecê-las.

2. Interdisciplinaridade. Cooperação entre várias disciplinas, estabelecendo reciprocidade nos intercâmbio e, conseqüentemente, enriquecimentos múltiplos.

3. Transdisciplinaridade. Interação entre áreas diferentes.

Portanto, dando continuidade a reflexão e buscando o entendimento dessa importante temática, recorro a, Luck (2001) que afirma:

A interdisciplinaridade é o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos a fim de exercer a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade (LUCK, 2001, p. 61).

Nesse sentido a interdisciplinaridade é vista como articuladora do processo de ensino, de aprendizagem, bem como formadora de competências, e atitudes, frente à realidade.

Para Fazenda (2002, p. 29), de forma metafórica, destaca que a interdisciplinaridade "é a do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem traçado e flexível". Portanto, se exerce e se vive a interdisciplinaridade no exercício da profissão docente.

Portanto, nesse novo paradigma de formação docente que busca trabalhar de forma interdisciplinar, dando ênfase ao processo e se amplia por todas as

dimensões da vida pessoal e profissional em que processos e contextos são fundamentais para se ter um produto competitivo.

Nesse processo estar sempre presente a heterogeneidade, como característica essencial da interdisciplinaridade, como algo inerente ao mundo em que vivemos, onde os produtos são diferentes para atender precisa incorporar esse valor que prioriza as diferenças pessoal e individuais, bem como potencialidades que torna o ser humano único. Uma sociedade complexa, voltada para as pessoas deverá zelar pelas diferenças, pela heterogeneidade.

Nesse sentido, necessitamos de bom senso, de agir com racionalidade, para descobrir hoje, os valores da heterogeneidade para conviver com as diferenças no exercício da democracia que inclui o convívio com as diferenças, e o cidadão atualizado só será democrata se atingir a esse nível.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se a gestão democrática tanto na Constituição Federal de 1988, como na LDB 9394/96, é resultado de muita luta dos segmentos progressistas da sociedade, em especial dos educadores trouxe relevantes avanços de educação que é a formação do cidadão. Porém, sabe-se que o fato dos direitos educacionais contido na lei assegurem a gestão democrática nas escolas públicas, não é garantia de que o processo ocorra conforme propunham os movimentos de reivindicação por uma escola mais aberta e com uma gestão com a participação de todos nas decisões. Há uma variação entre o formal-legal e a apropriação da Lei na realidade vivenciada.

É importante frisar que as reformas legais que abarcam a educação ocorrem sob a influência das agências internacionais que acabam indicando as diretrizes dessa gestão democrática.

A participação representativa de todos os segmentos da sociedade, mesmo que a passos lentos, principalmente a participação docente na gestão ocorre essencialmente por meio do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres em nossas instituições para formar profissionais cidadãos.

Necessário se faz no quadro de nossa realidade educacional a implementação da gestão democrática, como o planejamento coletivo, relação professor-aluno mais estreita, com maior liberdade e a presença de órgãos colegiados nas instituições de ensino que discutam e garantam o direito de todos.

Neste viés, o ideal de gestão democrática dos gestores, funcionários e professores terem como foco a participação de todos, especialmente dos professores e alunos, a gestão ainda apresenta dificuldades a serem implantadas atualmente em nosso sistema de ensino, pois este ainda demonstra a "falta" de participação daqueles reconhecidos como essenciais no processo decisório, devido às imposições das Secretarias Municipais ou Estaduais.

Pode-se dizer que nas instituições de ensino, os gestores, funcionários e professores pretendem uma gestão democrática que ainda falta vivenciar muita coisa, pelo fato de ainda faltarem alguns elementos que, segundo os mesmos, podem vir a ser construídos e conquistados com o passar do tempo.

A escola, assim como a sociedade, é capitalista e, dessa forma, reflete e reproduz a dominação, alienação e infantilização dos seus integrantes, a fim de que a população possa ser disciplinada mais facilmente para o mercado de trabalho.

A educação deve acompanhar as mudanças da sociedade, adequando aos indivíduos e desenvolvendo o ser humano para que se posicione de forma crítica

perante a sociedade.

Contudo acredita-se que a efetivação da gestão democrática esteja ligada à mudança nos fins da educação, e não somente em alguns processos. A escola não se tornará democrática por meio da simples instalação do conselho de instituições escolares, mas, sim, a partir do momento em que seus objetivos estejam atrelados aos da classe trabalhadora e que a mesma participe com poder de decisão na gestão.

As instituições de ensino de forma contraditória, forma cidadãos conscientes e críticos para cumprir as exigências do mercado de trabalho, e de forma específica, a formação da sua subjetividade.

Essa caminhada tendo por meta a coletividade, a parceria como norteadoras de todas as ações empreendidas vendo a participação em sentido pleno caracterizada pela soma de esforços individuais que convertem para o sucesso das ações globais, em prol da construção de espírito de equipe, usando a efetivação de objetivos sociais e institucionais, almejados dos todos,

Portanto, a participação efetiva nas instituições de ensino pressupõe que professores, coletivamente organizados discutem e analisem a problemática pedagógica, buscando alternativas de soluções para superar as dificuldades.

Dentre as diversas formas de participação, destacaremos:

- a) Participação como presença;
- b) Participação como expressão verbal e discussão;
- c) Participação como representação política;
- d) Participação como tomada de decisão;
- e) Participação como engajamento.

Esses cinco tipos de participação se intercomplementam nas ações em parcerias, destacando as participações como representação, que segundo Luck (2009):

A representação é considerada uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em contexto organizado para esse fim (LUCK, 2009, p. 41).

Enfim, a gestão democrática no ensino superior, tendo como foco a concretização de ações em parcerias que primem por um processo de ensino aprendizagem que visem a formação integral do discente para atender as exigências do mercado de trabalho com conhecimentos científicos, tecnológicos, pedagógicos e artísticos e concomitantemente a formação subjetiva de cidadãos conscientes e críticos.

Nesse processo é imprescindível que os conteúdos das disciplinas sejam ministrados de forma interdisciplinar e com metodologia ativa.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Ada Augusta Celestina. **Administração Escola**. Especialista ou educado: uma análise a partir do caso sergipano. 2.ed. Fortaleza: UFC, 2017.
- BYLON, Christian. **A sociolinguística e o seu papel metodológico no ensino da linguagem oral**. São Paulo: Cortez, 2000.
- COUTINHO, Regina Maria Teles. **Ensino Superior**: em busca do Processo Interdisciplinar. Teresina: Editora do Povo, 2017.

COUTINHO, Regina Maria Teles. **Ensino superior**: em busca do processo interdisciplinar. Teresina: Gráfica do Povo, 2017.

IMBERNON, F. (org). **A Educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LUCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LUCK, Heloísa. **A Gestão Participativa na Escola**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Criar currículo no cotidiano**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. . **Os sete saberes necessários a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. . **Complexidade e transdisciplinaridade**: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental. Natal (RN): EDUFRA, 1999.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas de Formação Contínua de Professores. In: **Formação contínua de Professores**. Universidade de Aveiro, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, A. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: O PROCESSO PEDAGÓGICO E ADMINISTRATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-9>

Denise Nogueira Bandeira
Geiziane Karhollyn Pereira dos Reis

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo primordial fazer uma análise bem estratégica de como o gestor escolar conduz o processo administrativo de forma democrática e como isso pode trazer benefícios para organização pedagógica como um todo. É sabido que a democratização do processo de gestão escolar foi legalizada em 1988; e desde então o conceito conservador de ensino tem se modificado para uma visão mais aberta e ampla beneficiando o alunado e por sua vez oferecendo uma base social mais democrática, onde o processo da administração escolar culmina na construção e condução dos meios de planejamento e controle de recursos materiais, financeiros e humanos, para o alcance dos objetivos desejados. A forma de gestão tem um papel fundamental na conciliação desse novo conceito de escola, pois busca incentivar e estimular responsabilidade e autonomia perante os colaboradores das instituições. O objetivo deste estudo é fazer uma análise na estratégia de condução do processo administrativo e democrático no dia a dia das organizações pedagógicas atuais.

Palavras chave: Organização democrática; Gestão escolar; Autonomia administrativa.

ABSTRACT

The present study explores the strategic role of school principals in implementing democratic management processes within educational institutions and assesses their impact on organizational structure and pedagogical outcomes. Since the 1988 legislation mandated the democratization of school management in Brazil, there has been a significant evolution from traditional and conservative educational models to those that are both more inclusive and more participative. This paper evaluates how democratic governance — involving meticulous planning and control of material, financial, and human resources — contributes to educational effectiveness. Significant findings indicate that democratic management fosters an environment of enhanced participation, promoting autonomy and accountability among staff, which in turn benefits the overall pedagogical framework and enriches student experiences.

Keywords: Democratic management; school Leadership; Educational governance, participatory administration; Educational outcomes.

1 INTRODUÇÃO

Tanto a gestão e a administração escolar são formas de administrar a estrutura escolar, formada não só pelos docentes, mas também pelos funcionários administrativos, pedagogos, diretores, alunos e comunidade visando o desenvolvimento organizacional e com isso mobilizar condições essenciais que busquem garantir o avanço do processo sócio educacional das instituições de ensino (TEZANE,2008).

O gestor educacional hoje tem como principal foco e desafio melhorar sua atuação na gestão e elaboração dos projetos da instituição para qual trabalha, baseando-se nas competências, promovendo estímulos tanto por parte do alunado como dos seus pais buscando sempre a participação e a excelência no processo ensino-aprendizagem (LUCK, 2000).

Para um melhor desenvolvimento a educação se manifesta mediante a participação de todos os envolvidos no contexto administrativo escolar; começando pela coordenação, supervisão e gestão com o intuito de facilitar a comunicação e o *feedback* de tudo aquilo que é trabalhado no dia-a-dia dos alunos e que estes se sintam estimulados a buscar aperfeiçoamento por meio da educação continuada.

A educação é desenvolvida a partir da qualidade de ensino, o que pode acontecer dentro ou fora da escola em algumas circunstâncias. A educação escolar abrange tanto a educação na escola como espaço físico como na educação dentro de sala de aula. Isso significa que todos os outros processos de ensino-aprendizagem que se efetivam fora da escola também podem, e devem ser considerados como educação, mas não necessariamente como educação escolar (BRANDÃO,2004).

Em meados de 1980 com o advento da democratização as Ciências Sociais foram bem utilizadas na administração escolar. É justamente nesta época que os termos gestão, autonomia e participação da comunidade escolar passam a serem temas de extrema importância principalmente devido aos desafios colocados para a construção de uma sociedade mais flexível que se oponha as estruturas administrativas tradicionalistas e burocratizadas impostas pelo governo militar. Como afirmado por Hora (1994, p. 56).

A compreensão da temática contribui para a melhoria na qualidade da gestão no âmbito escolar onde alunos, familiares e docentes vivenciam a necessidade de uma democratização compartilhada e de responsabilidades ambidestras com o intuito de agregar saberes e valores dentro do ensino escolar. Esse tema propõe uma reformulação na condução das ações e saberes dentro do meio escolar de forma democrática, ampla no tocante á participação de todos os envolvidos citados anteriormente. Portanto esse tema proposto engloba ações tanto do gestor escolar como dos pais, alunos, docentes e todos que compõem a instituição escolar, propondo atuação em conjunto no sentido de acompanhamento integral destes alunos.

O objetivo deste estudo é fazer uma análise na estratégia de conduzir o processo administrativo e democrático do dia a dia das organizações pedagógicas atuais. Dentre os objetivos específicos, aponta-se: conceituar e caracterizar a gestão escolar democrática; explicar as relações da gestão com a família explicar o papel do gestor escolar e sua relação com os docente.

3 UMA GESTÃO ESCOLAR EDUCATIVA

A gestão da educação vem sendo um tema cada vez mais atual em decorrência da sua importância independente da rede a qual a escola pertença,

sendo ela pertencente à esfera estadual, municipal ou particular. O assunto é atual pois dá abertura ao novo, ao ser democrático, autônomo e prioriza o diálogo entre as partes integrantes como administradores, discentes, docentes, pais e alunos.

3.1 Gestão escolar democrática: processo pedagógico e administrativo no ambiente escolar

Conforme Luck (1987,p.03) a democratização do processo de gestão escolar foi legalizado na década de 1980. No ano de 1988 e desde então tem como objetivo levar ao instituto escolar de conservador para um novo conceito, diante de uma nova base social, e humana, para um mundo mais democrático.

É importante citar que o conceito da administração na construção e condução dos meios de planejamento e controle de recursos materiais, financeiros e humanos, para o alcance dos objetivos desejados. Gerir tem um papel fundamental na conciliação desse novo conceito de escola, buscando incentivar e estimular responsabilidade e autonomia dos colaboradores das instituições. Pois conforme Luck (1997, p. 03):

A promoção de uma gestão educacional democrática e participativa esta associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre diversos níveis de segmentos de autoridade do sistema educacional. Desse modo, as unidades de ensino podem, em seu interior, praticar a busca de soluções próprias para seus problemas e, portanto, mais adequadas às suas necessidades e expectativas, segundo os princípios de autonomia e participação.

Luck(1997,p.04) ainda enfatiza que o conceito de gestão educacional abrange uma série de concepções: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político-pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que o avanços das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

3.2 A relação da gestão com a família – escola

A Importância da família na escola é extremamente necessária para o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem dos alunos. A criança já na escola contém conhecimentos adquiridos em sua família através do desenvolvimento afetivo e moral; isso de acordo com a teoria de Jean Piaget (1896-1980) psicólogo suíço renomado mundialmente com seus estudos sobre processos de construção do pensamento nas crianças.

De forma geral, sobre essa temática como objeto de estudo escola / família priorizam a investigação dos seguintes aspectos, a importância do acompanhamento e incentivo a criança em seu desenvolvimento na escola. A família é considerada como a primeira base educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o ser humano se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social.

Há muitas formas de conceito de estrutura familiar, sendo que suas definições tradicionais baseiam-se em diferentes aspectos e critérios como, por exemplo,

restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças (PETZOLD, 1996).

Com toda essa ampliação conceitual sobre família são denominados vários termos, atualmente, a inclusão de modelos variados de família, para além daquele tradicionalmente conhecido. Os modelos familiares não mais se restringem à família “esposa, marido e seus filhos biológicos” (TURNER & WEST, 1998). Atualmente há uma diversidade de famílias no que diz respeito à multiplicidade cultural, orientação sexual e composições.

Com toda essa diversidade de organizações, considera-se que a referência às famílias diz respeito àquelas configurações familiares compostas por, pelo menos, um adulto e uma criança ou adolescente.

A função social da família na escola se dar entre uma relação estreita, apesar de esta não configurar uma relação de dependência, pois há uma distinção entre a educação escolar e a educação que ocorre fora da escola. O sentido etimológico da palavra educar na realidade significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.

O grupo familiar tem uma função social determinada a partir das necessidades sociais e culturais, entre suas funções está, principalmente, o dever de garantir o desenvolvimento das crianças para que possam exercer futuramente atividades produtivas, bem como o dever de educá-las para que tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem. Nesse mesmo sentido, Oliveira (2002,p.16) resume a função da família dizendo que “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo”.

A instituição – escola que tem como função a socialização do saber, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura, a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do ser humano é específica a adquirir o saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento. No que diz respeito à família, um dos seus papéis principais é a socialização da criança, isto é, sua inclusão no mundo cultural dos símbolos e regras de convivência em grupo, englobando a educação geral e parte da formal em colaboração com a escola (OLIVEIRA,2002).

Entende-se que, apesar de escola e família serem socializadoras distintas, as mesmas apresentam aspectos comuns: compartilham a tarefa de preparar os seres humanos para a vida socioeconômica e cultural, mas cada uma com seus objetivos distintos nas tarefas de ensinar.

Relação família-escola tendo como plano a divisão de responsabilidades no que concerne à educação e socialização de crianças e jovens e a relação que se estabelece entre as instituições familiares e escolares, acerca desta relação passam a ser objeto de muitos estudos de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a educação, entre outras.

3.3 Relacionamento do gestor com o corpo docente

Todas as relações organizacionais estabelecidos entre as pessoas docentes e discentes dentro do ambiente escolar são significativas. O gestor escolar é o responsável pela organização e bom funcionamento de uma instituição de ensino.

Para tanto este profissional precisa estar preparado profissionalmente, consciente de sua fundamental importância no processo político pedagógico da escola, na qual se encontra à frente.

Envolvem contradições, paradoxos e conflitos de interesses exigindo a convivência com as ambiguidades e o respeito às singularidades em busca de identificar as convergências e as intenções dos múltiplos autores que originaram o projeto e outros que participam do andamento das ações do projeto. Alguns aspectos se sobressaem como essenciais à criação e manutenção desses relacionamentos que propiciam o desenvolvimento do projeto na convivência harmoniosa com a sua complexidade: interação e colaboração (ALMEIDA, 2005, p. 5).

Dentro de toda essa sistemática e perspectiva todos os envolvidos no processo ensino – aprendizagem tem o potencial para produzir e adquirir informações. Lima (1993, p. 120) ressalta a importância da atuação do diretor no sentido de promover a inclusão dos agentes, afirmando que:

Mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica, que se manifesta ao nível do treinamento contínuo do corpo docente, na reformulação de propostas pedagógicas e na promoção de um intercâmbio com os pais.

Deve existir uma dose de “boa vontade” por parte de ambos os lados mais sendo que como o diretor esta no cargo de gestão esse por sua vez deve ter o olhar mais amplo sobre as situações e sempre as contornando de forma produtiva e igualitária, as afirmações dos diretores apontam para a facilidade de relacionamento com a comunidade escolar e isso faz com que se adquira confiança e respeito. Assim se configura a perspectiva de Luck (2000) sobre o exercício da liderança na escola contemporânea. Como afirma o autor “as escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias.” (LUCK, 2000, p132.). A partir deste ponto de vista da gestão democrática, é visto a relação com o corpo docente como objetivo para realização mais profunda de investigação.

O gestor escolar é o responsável pela organização e bom funcionamento de uma instituição de ensino. Para tanto este profissional precisa estar preparado profissionalmente, consciente de sua fundamental importância no processo político pedagógico da escola, na qual se encontra à frente.

A função deste profissional há alguns anos, era limitada à resolução dos problemas administrativos, principalmente quando emanados da administração pública. Sua administração era somente direcionada à responsabilidade pela escrituração e registro escolar, assinaturas de livro ponto dos professores e conservação do patrimônio da escola, tendo tudo registrado em livro ata.

Atualmente sua função vai além disso direcionando-se para a articulação das diversas variáveis que se apresentam na escola, procura garantir o bem estar da comunidade escolar.

O gestor escolar é muito mais do que um mero administrador, é um agente articulador, que assume, perante a comunidade, o compromisso de oferecer um serviço de qualidade, com habilidades para lidar tanto com o administrativo-político quanto com o pedagógico. É, nesse ponto, deve-se atentar para que um não se sobreponha ao outro.

Para Souza (2009.p.125), a ação política na escola se dar de forma mais democrática quando “o contrato firmado entre as pessoas que compõem a instituição considera que o diálogo é pré-condição para a operação de mudança positiva para todas as partes envolvidas como escola, funcionários, pais e alunos...”. Por outro lado o autor destaca que “se os indivíduos que compõem a instituição não pautam suas ações pelo diálogo e pela alteridade, pouco restará de democrático nas ações coletivas” logo se entende que sem democracia nas ações coletivas e sem diálogo não se obtém bons resultados, e para a escola isso se torna um fracasso, o diretor deve estar sempre à disposição para diálogos com os professores, envolvido em todas as ações e se mostrar presente perante toda sua gestão.

Barroso(2005, p.86) ressalta a importância da existência de regras para o bom funcionamento da escola afirmando que “processos formais e informais garantem a coordenação da ação coletiva na escola, através da produção e manutenção de regras que asseguram o seu funcionamento”

O autor também relata a grande importância do papel do diretor que cabe a ele na gestão escolar expor as regras exteriores, definidas pelas autoridades encarregadas pelas políticas públicas, como pelas regras internas de funcionamento as peculiaridades e interesse da escola em geral. A atuação do diretor se dar dentro do âmbito do nível competências.

Um dos maiores desafios para o diretor é promover a gestão de docentes com excelência, tendo que desenvolver estratégias sólidas de trabalho em grupo gerando um clima harmonioso e didático.

Como os docentes são a principal voz da escola por estar na linha de frente no processo ensino-aprendizagem estando mais próximo do aluno, assim surge a necessidade de uma gestão de excelência a esses profissionais, buscando motivá-los sempre com incentivos, e com isso ver-se o resultado no aluno percebendo de imediato o crescimento acadêmico.

Esse incentivo vem através de reconhecimento do desempenho do professor com salários dignos e compatíveis com o mercado bem como plano de carreira entre outros mais, estimulando sempre a busca da qualificação continua do docente com oferta de cursos, seminários, workshops e diversas outras atividades. A relação do diretor com seus docentes deve ser sempre amigável evitando conflitos já que os mesmos podem se refletir no trabalho a ser desempenhado em equipe.

Nessa perspectiva, deve-se sempre buscar uma de boa relação entre professores e gestão escolar sempre havendo disponibilização de vários recursos de comunicação que possam intervir na construção de projetos e recursos.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo trata-se de uma pesquisa realizada através de uma abordagem qualitativa, de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Para Clemente (2007) a melhor compreensão denomina-se pesquisa bibliográfica aquela feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritores eletrônicos, como utilização de instrumentos técnicos de coleta de dados como livros, artigos científicos, pesquisas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite aos pesquisadores conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA et. al .2002).

A busca dos estudos ocorreu no período de março a junho de 2018, á partir dos seguintes descritores: Organização Democrática; Gestão Escolar e Autonomia Administrativa nas bases de dados eletrônicos Scientific Electronic Library Online –

SCIELO e Biblioteca Virtual (BV). Os critérios de inclusão estabelecidos foram: artigos que se associem ao tema; terem sido redigidos na forma de artigos, teses e dissertações publicados entre os anos de 2012 a 2017; estudos desenvolvidos no Brasil; publicados no idioma português; conter pelo menos o resumo disponível nas bases de dados, onde serão excluídos as duplicidades e artigos que não contemplavam a temática aqui evidenciada.

Os dados utilizados neste estudo foram devidamente referenciados, respeitando e identificando seus autores e demais fontes de pesquisa, observando rigor ético quanto à propriedade intelectual dos textos científicos pesquisados, no que diz respeito ao uso do conteúdo e de citação das partes das obras consultadas.

A presente revisão de literatura compõe-se de veracidade acerca dos dados coletados no período de março a maio de 2016 em sites como Scientific Electronic Library Online - SCIELO, sob a garantia de aspectos éticos e legais, assegurando os direitos autorais dos estudiosos aqui expostos frequentes sob a forma de referências e citações, respeitando as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (FURASTÉ, 2011).

Entende-se que estudo bibliográfico mostra bons resultados e por trazer para estudantes graduandos uma forma eficaz de absorver o maior numero de conhecimentos possíveis para fortalecer uma visão mais ampla de fenômenos da área de estudo em questão.

A seleção das publicações se deram á partir dos critérios de inclusão e exclusão já citados. Após a seleção foi necessária uma leitura minuciosa para, de fato, atender aos critérios de inclusão. A estratégia de busca é demonstrada no quadro 01 á partir dos descritores em questão.

QUADRO 01 - Publicações encontradas nas bases de dados, SciELO e Biblioteca Virtual(BV) com os descritores estabelecidos.

DESCRITORES/TITULO	SCIELO	BV
Organização Democrática	07	54
Gestão Escolar	18	63
Autonomia administrativa	13	25
Total	38	142

Fonte: Acervo do pesquisador.

Por meio dos descritores: Organização Democrática; Gestão Escolar e Autonomia Administrativa foi possível selecionar os artigos para a obtenção dos resultados da pesquisa. Foram encontrados na base de dados BV (Biblioteca virtual) 142 referências, no entanto 94 não se enquadravam nos critérios de inclusão, onde 72 pertenciam a outros idiomas não contemplados para a pesquisa: 52 ingleses, 02 franceses, 12 espanhóis e 06 italianos e 22 continham duplicidade. Por meio das 48 referências restantes, apenas 10 atendiam ao tema desta revisão integrativa, sendo por sua vez, os títulos que atendiam aos critérios de inclusão.

Já na base de dados da SCIELO foram selecionados 38 artigos destes apenas 11 se enquadravam na descrição proposta porém apresentavam também duplicidade de informações com os artigos já selecionados na Biblioteca Virtual (BV).

Após selecionar os 10 títulos adequados ao tema e aos objetivos propostos, fez em seguida leitura minuciosa aos mesmos com fins de confecção do trabalho

proposto anteriormente. No quadro 02 são expostos a quantidade de referências a respeito de Organização Democrática no período de 2012 a 2017.

QUADRO 02- Distribuição das publicações entre os anos 2012-2017

ANO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM (%)
2012	03	30%
2013	01	10%
2014	03	30%
2015	01	10%
2016	01	10%
2017	01	10%
TOTAL	10	100%

Fonte : Acervo do pesquisador.

De acordo com o quadro 02, nos anos de 2012 e 2014 foram encontradas 30% de referências em cada período, contabilizando 60% dos artigos encontrados, no período de 2015 tem-se 20% das publicações e entre 2015 e 2017 sendo encontrados apenas um título em cada ano referentes aos descritores exigidos nesta revisão integrativa contabilizando 30% do total. De acordo com a análise realizada em cima dos artigos encontrados verifica-se a iniciação de artigos científicos publicados acerca de temas que abordavam a Organização democrática; Gestão Escolar e Autonomia Administrativa concomitantemente . Os métodos utilizados pelos autores citados nesta revisão bibliográfica envolveram estudos descritivos e revisão integrativa.

Diante da apresentação dos quadros podemos observar que artigos sobre os descritores propostos se evidenciavam com grande frequência ao longo dos anos de 2012 á 2017, porém estes artigos também seguiam como base de suas fundamentações ideias de grandes autores como Luck , Andrade e Barroso sobre a importância da Organização Democrática dentro da gestão escolar que priorizasse a autonomia administrativa do processo de gestão contemporâneo proposto pelos mesmos autores.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho possibilitou em larga escala que se pudesse referir sobre gestão democrática e com isso evidenciar que tal assunto é hoje uma pauta amplamente discutida no meio educacional. Essa temática demanda a reformulação do perfil do gestor para que atenda aos requisitos necessários nesta nova prática de gestão.

Revisando estudos já publicados no Brasil é nitidamente perceptível que ao longo dos anos o processo de democratização escolar publica teve avanços significativos. Isso se deu devido a mudanças conceituais de diretor para gestor, deixando de lado atitudes autoritárias e centralizadas para atitudes parceiras e descentralizadas. Portanto se faz necessário a compreensão da gestão democrática como um processo administrativo onde todos os membros envolvidos no meio

escolar estão em prol de um bem comum que é a busca da melhoria de um ensino de excelência. Com isso fica claro que problemas e dificuldades encontradas na escola não são apenas do diretor-gestor, do professor ou de alguém específico, mas sim de todos: alunos, pais, funcionários e comunidade.

Entende-se que para que haja uma escola democrática se faz necessário que as classes dominantes dentro da instituição oportunizem soluções, mostrando caminhos de como fazer a conscientização da comunidade proporcionando um ambiente salutar que envolva os alunos e incentive-os a participarem assim como toda sua família também das decisões que possam ser elencadas pela escola em prol do benefício de todos.

Os pais precisam ser integrados à escola não apenas para acompanhar o rendimento escolar ou comportamental dos filhos precisam colaborar com a qualidade de ensino desenvolvida na instituição através de diálogos e opiniões coerentes para que se forme uma sociedade coletiva e solidária.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, RosamariaCalaes. **A gestão da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2004. (Coleção escola em ação).
- BARROSO, João (2005). **Políticas Educativas e Organização Escolar, Temas Universitários**, n.º 3, Universidade Aberta, Lisboa, 2005.
- BRANDÃO.C.R, **O que é educação? Pedagogia ao pé da letra**,São Paulo.Ed.Cortez,1980.
- BRANDÃO.C.R,Formação,multilinguagens e pluriolhares de um educador,São Paulo.Ed.Cortez,2004.
- BRASIL,Constituição (1988).Constituição da Republica Federativa do Brasil,4ª ed.São Paulo: Saraiva,1990.p.168
- BRASIL, **Leis de Diretrizes Basicas da Educação Nacional-LDB**,Brasília,1996.<https://novaescola.org.br/conteudo/1608/john-locke-um-explorador-do-entendimento-humano>
<http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky/>
- Estud. psicol. (Campinas) vol.27 no.1 Campinas Jan./Mar. 2010.
- CAETANO,A.P - Participação da Família na Educação Basica,ed 2004,São Paulo
- CLEMENTE,Quaglio- Psicologia experimental- ed.2007,São Paulo
- FERREIRA,N.S.C. A gestão da Educação e as politicas de formação de profissionais da educação;desafios e compromissos. In FERREIRA,N.S.C.(Org). **Gestão democrática da Educação**; atuais tendências,novos desafios. São Paulo: Cortez,1998.
- FOGAÇA, E. 1999. Gestão democrática escolar. Tese de doutorado. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**: Elaboração e Formatação. Explicitação das Normas da ABNT. – 14 ed. – Porto Alegre: s.n., 2007
- GADOTTI,Moacir,História das ideias pedagógicas.8 ed São Paulo: Àtica,1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. . ed. São Paulo: Atlas, 2002. 184p.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **A EducaçãoObrigatória: seu sentido educativo e social. ... O que gostaria de estudar ou fazer na escola?**

LIMA, E. C. A. S. **A escola e seu diretor: algumas reflexões.** In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**, pp. 117-124, Série Idéias, 12. São Paulo: FDE, 1993.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar.** Rio de Janeiro, DP&A, 4ª edição, 2000.

LUCK, Heloisa : **Gestão Participativa na Escola-vol I**, ed. Vozes, ano 2000

LUCK, Heloisa, : **Gestão Participativa na Escola- vol II**, ed. Vozes, ano 2005

MINAYO, Maria Cecília Sousa; **Teoria, Método e Cratividade**, Ed. Petrópolis, 2001.

OLIVEIRA, L. C. F . **Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores.** São Paulo, Ed. Cabral, 2002.

<http://blog.portabilis.com.br/gestao-de-professores/>

PARO, V.H **Administração Escolar: Introdução crítica**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RUSSO, M.H. Sobre o papel, as atribuições e as competências do diretor de escola pública. In: **Simpósio de Laboratório de Gestão Educacional** , LAGE, 4, 2002, Campinas, Anais, Campinas, FE/UNICAMP, 2002

SOUZA, A.R. **Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática**, Educ. rev. 2009, vol 25.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues, **Gestão Escolar: A prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva**, UFSCar, 2008.

TONET, Ivo, **Educação, cidadania e Emancipação Humana**, Ed. Edufal, UNIJUI, 2005.

<http://www.horario.com.br/blog/artigo/gestao-escolar-qual-e-o-papel-do-diretor-coordenador-e-orientador-na-organizacao-de-uma-escola>

A PLANIFICAÇÃO DAS AULAS PARA TURMAS QUE ATENDEM ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-10>

Alberto Adalberto Madeira Júnior
Maria Leula Carla de Sousa

RESUMO

Este artigo trata da educação inclusiva e tem como objetivo principal verificar como se encontra o quadro de inclusão na escola regular e como os professores lidam com essa clientela em termos do planejamento das aulas e alcance dos objetivos traçados, secundariamente busca investigar as estratégias, recursos e sistema de avaliação, além de discutir a real inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no contexto da escola regular. É uma pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, de cunho qualitativo e descritivo, onde optou-se pela aplicação de questionários a 10 professoras que atuam em duas escolas públicas em Teresina-PI, e que atendem, nas suas salas de aula, alunos com alguma Necessidade Educacional Especial. Diante das indagações e respostas das professoras participantes na pesquisa, concluiu-se que o quadro de inclusão na escola regular é deficitário, não corresponde efetivamente ao que prescreve a legislação, nem aos anseios dos órgãos e discussões internacionais. Quanto às estratégias no planejamento das aulas, as professoras buscam, na medida do possível, incluir os referidos alunos, de forma que, no ambiente da sala de aula ou em local diferenciado, se ofereça as condições para promoção da aprendizagem.

PLAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Inclusão; Planejamento; Estratégias de ensino.

ABSTRACT

This paper is about Inclusive Education and aims to verify how inclusion is carried out in regular school, as well as how teachers deal with these students concerned to lesson planning and the achievement of the established objectives. In addition, it is to investigate about the teaching strategies and resources, and assessment; besides discussing the real inclusion of the students having Special Educational Needs in the context of the regular school. It is a qualitative and descriptive research. The methodology used is bibliographic and field research, where a questionnaire was applied to 10 Elementary School teachers, who attend students with said needs, in Teresina-PI. From the questions and answers for the teachers who participated in the research, one concluded that there is no effective inclusion of the students having Special Educational Needs in the regular school; it is not in accordance with Laws or the international institutions' aspirations and discussions. Related to the teaching strategies in the lesson planning, teachers try to include these students in the lesson environment as possible, being in the classroom environment or in a special room, since they are provided the conditions to learn.

KEY-WORDS: Inclusive Education. Inclusion; Lesson Planning; Teaching Strategies

1 INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema amplamente discutido nos dias atuais. Realizamos essa pesquisa no intuito de descobrir como acontece a inclusão nas escolas regulares de ensino e como os profissionais envolvidos lidam com essa clientela.

Apontada como uma questão de direitos humanos, o movimento pela inclusão vem tomando força nas últimas décadas, não só no Brasil, mas também no contexto mundial. Dentre as reuniões internacionais que se propuseram a discutir os direitos à educação, Destaca-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. No documento elaborado pelos delegados desse encontro lê-se:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

As mudanças ocorridas na sociedade geram mudanças e transformações em todos os setores que a regem, dentre eles destaca-se, o sistema educacional. Nas últimas décadas o mesmo tem passado por constantes mudanças, e tem sido alvo de estudos e projetos educativos, políticos e sociais, com vistas à participação, sócio-educativa de diferentes grupos econômicos, linguísticos e culturais, atualmente um dos maiores desafios é a Educação Inclusiva.

Com base nos pressupostos teóricos de uma educação inclusiva, que se pautam na busca do atendimento educacional a todos os alunos, respeitando as suas diversidades e especificidades, considera-se a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como uma responsabilidade social que deve ser assumida por todos, uma vez que conviver no universo das pessoas com deficiência envolve uma mudança de paradigmas e as mudanças acontecem quando são aceitos e respeitados em suas diferenças.

Assim, surgem alguns questionamentos: se alunos com NEE estão, de fato, se incluindo (ou sendo incluídos) no contexto das estratégias e objetivos traçados no ambiente da escola regular; se os professores que atendem esse aluno consideram suas necessidades especiais ao planejar suas aulas; como são balanceadas as estratégias para o nivelamento da abordagem dos conteúdos e atividades, de forma que sejam, de fato, incluídos em um contexto que promova aprendizagem.

Nesse sentido, esse estudo visa verificar como se encontra o quadro de inclusão na escola regular e como os professores lidam com essa clientela em termos do planejamento das aulas e alcance dos objetivos traçados; investigar as estratégias, recursos e sistema de avaliação e discutir a real inclusão de alunos com NEE no contexto da escola regular.

Sabe-se que um trabalho pedagógico eficaz passa também por um planejamento que busque contemplar as características individuais do aluno. Moretto (2013,p.23) nos diz que “aprender é construir significados” (marcas e grifo do autor), e essa construção é ímpar a cada indivíduo, conforme necessidades e anseios particulares.

Sobre a Educação Inclusiva, Figueiredo (2002, p.67) diz que:

É essencialmente um novo paradigma que resgata a educação como bem social e enfrenta as dificuldades da prática escolar, compreendendo a deficiência sob uma nova perspectiva, valorizando a pessoa do professor e sobretudo a educação, implicando portanto todo o redimensionamento da escola.

Nesse contexto a escola e seus atores, são peças extremamente importantes para que esse novo paradigma se concretize de forma eficaz, haja vista ser um desafio lançado às instituições educacionais e seus profissionais, e que os mesmos possam se adequar e ao mesmo tempo cobrar, para que essa realidade chegue a todos sem distinção.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo optou pela pesquisa qualitativa, por atender melhor as metas aqui propostas, pois a abordagem qualitativa tem seu foco voltado para aspectos da realidade que não podem ser quantificados, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. (SILVEIRA e CORDOVA, 2009, p. 31). Ainda segundo Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.147) este tipo de pesquisa “prioriza o processo de investigação, ou seja, há um planejamento prévio, mas o que irá definir qualitativamente a pesquisa é o momento investigativo”.

Com relação aos objetivos, a pesquisa foi descritiva, uma vez que se pretendeu identificar e analisar as estratégias e procedimentos metodológicos dos professores que atendem alunos com necessidades educacionais especiais e verificar os dados à luz do referencial.

3 A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

Além do acervo bibliográfico que deu suporte teórico, o estudo contou também com uma pesquisa de campo, onde foram entrevistados através da modalidade questionário, 10 professores da rede pública de ensino que atendem alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

A pesquisa foi realizada em duas escolas públicas em Teresina-PI, que serão denominadas escola A e escola B, para efeito de identificação. A Escola A é da rede municipal e atende 492 alunos, do 1º ao 5º ano. A escola B, da rede estadual, funciona em tempo integral e atende 780 alunos, do 1º ao 9º ano. Sendo que, em ambas escolas existem alunos com NEE.

Os alunos mencionados na pesquisa são do Ensino Fundamental, do 2º ao 7º ano. Sendo que nas duas turmas de 2º ano, foram encontrados 03 alunos com alguma deficiência. Já nas demais, há 01 aluno por turma, perfazendo o total de 23 alunos.

Foram entrevistadas 10 professoras. 03 na Escola A e 07 na Escola B.

Os docentes participantes na pesquisa todos possuem formação em nível superior, a maioria já com pós-graduação.

4 O PLANEJAMENTO DA AULA: POSICIONAMENTOS DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Conforme Padilha (2001), planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando o melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais

e outras atividades humanas. É também um “processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações”.

Desse modo, planejar é um processo que “visa a dar respostas a um problema, estabelecendo fins e meios que apontem para sua superação, de modo a atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro” (PADILHA, 2001, p. 63).

Os docentes participantes na pesquisa foram inqueridos a cerca de quais os tipos de deficiências se apresentam em suas salas de aula; se há auxílio no atendimento a esses alunos; sobre a presença de outros profissionais na escola que auxiliem o trabalho do docente; sobre as estratégias de ensino, o que se considera no momento do planejamento como sendo relevante observar em relação ao atendimento de tais alunos; por fim, sobre a participação da gestão da escola junto a essa situação.

Em relação às deficiências, há 06 alunos que apresentam algum grau de TEA (Transtorno de Espectro Autista); 03 com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade); 02 têm Síndrome de Down; 05 têm TDA (Transtorno de Déficit de Atenção); 03 com deficiência auditiva; 04 com deficiência visual, sendo 02 com baixa visão e 02 com cegueira total.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando questionadas sobre a informação prévia de que teriam alunos com necessidade educacional especial em sua sala de aula, 04 das professoras entrevistadas disseram que não foram informadas. Uma relatou que foi informada pelos pais do aluno no primeiro dia de aula. Sobre a presença de Apoio de Inclusão (AI), na escola A uma professora apenas tem o referido auxílio. Na escola B, de tempo integral, não há a presença do AI, o atendimento é feito na sala multifuncional por uma professora específica.

De acordo com Oliveira (2002, p.37): “Um educador, a partir de um bom conhecimento do desenvolvimento do aluno, poderá estimulá-lo de maneira que todas as áreas, como psicomotricidade, cognição, afetividade e linguagens estejam integradas.” Julga-se que o professor, ao entrar na sala, para seu primeiro dia de aula, tenha se planejado. Assim, é imprescindível que saiba o que vai encontrar nesse espaço, para organizar seu trabalho a contento.

A escola é um local privilegiado para discussão, reflexão e promoção da inclusão, e o professor é o mediador para uma educação inclusiva. Portanto, é de salutar importância a preparação do professor para que o mesmo tenha melhores condições e capacitação de promover a inclusão na escola. Essa preparação passa não apenas pela informação a cerca dos seus alunos, mas também pela formação inicial e continuada.

Por isso, é de suma importância o acompanhamento individualizado desses alunos, quer na sala de aula convencional, quer em uma sala de recursos ou multifuncional. Infelizmente de acordo com nossa pesquisa essa ainda não é a realidade da escola A.

Questionadas se há outros profissionais, como psicólogo, psicopedagogo, nutricionista e fisioterapeutas que auxiliem no atendimento desses alunos, as professoras da escola A, disseram que não. Já na escola B, todas responderam que sim, considerando que, por ser de tempo integral, há a presença de uma

nutricionista, de um pedagogo e de psicopedagogo. Quanto aos demais profissionais psicólogos, fisioterapeutas, a escola possui parcerias com hospitais e clínicas.

Sobre atendimento dos alunos no contra turno, as professoras da escola A informaram que não há na mesma escola, porém o atendimento é feito em uma instituição de reabilitação. Enquanto na escola B esse tipo de atendimento acontece na sala multifuncional.

Podemos observar duas realidades bem diferentes, na escola A o AI (Apoio de Inclusão) praticamente não acontece, enquanto que na escola B esse processo acontece de forma satisfatória.

Ao serem questionadas se, no momento do planejamento, os alunos com deficiências são considerados, uma das professoras da escola A disse que não, as demais responderam que sim. Já na escola B, todas disseram que sim, consideram. Até por que há uma parceria com a professora que atende na sala multifuncional.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento que traduz a linha filosófica, a missão, as metas e os objetivos traçados pela escola. O PPP da escola deve trazer os meios para promover a inclusão. Segundo Santos (2005, p.58):

A escola que reconhece e que enfrenta a organização de um Projeto Político Pedagógico cuja proposta curricular garanta respostas educativas vivenciando os conflitos provocados pelas diferenças, físicas, sociais, culturais e étnicas está se aproximando do que pode-se conceber por uma educação inclusiva.

Dessa forma, a promoção da inclusão de alunos que tenham necessidades educacionais especiais, qualquer que sejam, são de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos na escola: professores, inclusive daqueles que não atendem esse tipo de aluno nas suas salas de aula; dos gestores – diretores e coordenadores / supervisores; demais servidores e dos pais.

Às professoras entrevistadas que responderam sim sobre considerar os alunos com deficiência no momento do planejamento, foi inquerido como se dá essa consideração. Todas as respostas, de alguma forma, sugeriram que se olha a necessidade de cada um em particular, uma vez que estas são variadas.

Diante dessa posição das professoras, questionou-se como são balanceadas as estratégias para o nivelamento da abordagem dos conteúdos e atividades. Todas foram unânimes, referindo-se ao replanejamento e estratégias diferenciadas, como: roda de conversa; monitoria, com base nas limitações e ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Em relação às metodologias utilizadas para o alcance dos objetivos propostos para esses alunos, segundo as entrevistadas, são bem diversificadas. Sendo utilizadas; oficinas de leitura, atividades orais e direcionadas a esses alunos, como contação de histórias com uso de material concreto como fantoches, entre outros elementos didático-pedagógicos.

Constata-se que as práticas das professoras estão em conformidade com Figueiredo (2002, p.76) quando diz que

Trabalhar com crianças especiais não requer uma especialização para reduzir ou pôr termo às suas deficiências, mas o aprimoramento do professor no ensino e na aprendizagem para que ele seja capaz de identificar as dificuldades de seus alunos, visando a eliminar as barreiras próprias de suas relações na escola.

Nesse contexto é importante sempre retomar o que não foi bem, para que direcione o aluno à promoção de aprendizagem, inovar, e de acordo Mantoan: “Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações são, muitas vezes, a concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, (MANTOAN, 2006, p. 37)” Por fim, foram questionadas sobre a participação dos gestores (direção e coordenação pedagógica) no que concerne ao auxílio e intervenções no seu trabalho com relação a esses alunos. 08 entrevistadas disseram ser boa ou satisfatória; 01 disse que há pouca participação e 01 não se pronunciou a respeito.

A partir dessa declaração das professoras, nos pautamos no que diz Mantoan (2006, p. 32), revelando que: “inclusão [...] implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”, e não fala de estrutura física somente. Mas também a mentalidade do professor. E completa a autora sobre a responsabilidade coletiva na promoção da inclusão nas escolas, que estas precisam. Mantoan (2006, p. 34) afirma: “Assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”

Há uma forte necessidade de construção de uma escola efetivamente inclusiva “onde todos os alunos devem aprender juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (DECLARAÇÃO DESALAMANCA, 1994). Portanto, há que se considerar esses alunos em termos de estratégia para que sejam oportunizados à aprendizagem.

A escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência)” (SAVIANE 1984, p. 9). O autor reforça a necessidade da ação do docente voltada para atender também alunos que tenham seu desenvolvimento cognitivo comprometido de alguma forma ou que não tenham possibilidade de uma aprendizagem global, isto é, participando de toda e qualquer estratégia proposta pelo professor.

Os dados da pesquisa, ainda que em pequena escala, revelaram inúmeras dificuldades em lidar com a prática pedagógica para alunos com necessidade educacional especial, seja ela qual for. Evidenciou-se também a grande dificuldade em incluir esses alunos no planejamento da aula de forma que sejam atendidas suas necessidades individuais que possibilitem a promoção de aprendizagem na maioria dos casos pesquisados.

Assim, a escola precisa rever suas concepções, conceitos e práticas, procurando reorganizar-se nos aspectos estruturais e pedagógicos, para que possa promover um ensino inclusivo que contemple a todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou verificar como se encontra o quadro de inclusão na escola regular e como os professores lidam com alunos que apresentem alguma Necessidade Educacional Especial no que diz respeito ao planejamento das aulas e alcance dos objetivos traçados, bem como investigar as estratégias, recursos e sistema de avaliação e discutir a real inclusão de no contexto da escola regular.

Após o estudo bibliográfico e a pesquisa de campo em duas escolas da rede de ensino público, uma municipal e outra estadual, concluímos que a inclusão é um processo ainda em andamento. Infelizmente não acontece de forma satisfatória, seja por falta de informação por parte dos envolvidos, seja por má gestão dos

recursos disponíveis ou mesmo por preconceito. É necessário uma revolução cultural para que essa inclusão se torne uma realidade.

No mundo globalizado a responsabilidade da escola vai além da simples transmissão de conhecimento, exige-se uma nova concepção de ensino, uma forma diferenciada de se trabalhar, uma constante renovação na sua postura, para assim tornar os alunos cidadãos críticos, criativos, e pensantes, que se comprometam e participem efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, onde as especificidades e peculiaridades do indivíduo como um todo sejam respeitadas, e assim favoreça o desenvolvimento não só do educando, mais do estabelecimento de ensino .

Nas últimas décadas a humanidade sofreu transformações significativas, que obrigaram a sociedade como um todo a rever suas ideologias, seus conceitos e pré-conceitos.

A visão de mundo mudou e surgem novos discursos e novos olhares sobre essa sociedade contemporânea. E como não poderia deixar de ser a educação como mola mestra da formação humana, tem a necessidade de participar desse novo paradigma, destacando aqui a educação inclusiva. Para tanto a Escola precisa passar por um processo de transformação conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse contexto, o que se espera desse novo paradigma de educação, é o abandono das categorizações e as oposições excludentes entre iguais e diferentes, que os alunos que tenham alguma Necessidade Educacional Especial possam gozar das prerrogativas que a escola prover ao aluno, inclusive aprender.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, - 2010. DECLARAÇÃO de Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> > Acesso em: 16 set. 2017.
- FIGUEIREDO Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. IN: ROSA Dalva E. Gonçalves; SOUZA Vanilton Camilo (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- MAZZOTTI, Alda Judith A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, Kátia Regina. **Surdez e bilinguismo**. In: Eulália Fernandes, Ronice Muller de Quadros [et al.] (org.); – Porto Alegre: Mediação, 2004.

SAVIANE, Demerval. **O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira**. Revista da ANDES, nº 7. São Paulo, 1984.

O NEUROPSICOPEDAGOGO INTERMEDIANDO A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TDAH NO AMBIENTE ESCOLAR

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-11>

Nayra Rodrigues Carvalho
Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues da Silva

RESUMO

O estudo sobre a importância do neuropsicopedagogo no contexto escolar, destaca as habilidades para trabalhar as dificuldades de aprendizagem, ressaltando a importância desse profissional, para assessorar a coordenação pedagógica, professores e pais e melhorando a qualidade de ensino, resalta ainda a intervenção do psicopedagogo no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Assume-se o trabalho preventivo, no qual o neuropsicopedagogo interfere diretamente com todos os sujeitos em desenvolvimento, propiciando uma inovação através da prática psicopedagógica. Dessa forma o objetivo desse artigo é analisar a importância do neuropsicopedagogo na escola e o papel que os mesmos desempenham nas escolas diante de alunos com TDAH. Pretende também verificar a atuação dos neuropsicopedagogos e o nível de interação entre eles e a equipe escolar. O instrumento para o desenvolvimento desse estudo foi a pesquisa bibliográfica. Espera-se com o desenvolvimento deste estudo conscientizar sobre a importância de se ter um neuropsicopedagogo na escola e que isso amplie o campo de trabalho, onde não só beneficiará o profissional, mas também o aluno, no processo de aprendizagem.

Palavra-chave: Hiperatividade; Escola; Intervenções; Neuropsicopedagogo.

1. INTRODUÇÃO

A neuropsicopedagogia é uma estratégia de ajuda que se situa na fronteira da Psicologia e da Pedagogia e tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem formal. Como o psicopedagogo pode intervir ou intermediar a aprendizagem do aluno com TDAH é a grande questão norteadora desse trabalho afinal, o psicopedagogo analisa os diferentes processos da aprendizagem e os fatores que determinam a evolução ou o bloqueio desse comportamento. Assim, a área de atuação do psicopedagogo engloba as habilidades cognitivas, perceptivas, motoras, linguísticas e os fatores socioculturais que se relacionam com o processo de aprendizagem.

Com base nesses pressupostos, o neuropsicopedagogo desenvolve um trabalho com o objetivo de criar condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra normalmente e desenvolve intervenções com o objetivo de detectar e estimular áreas que, de uma forma ou de outra, estão comprometendo o processo de aprender.

De acordo com Andrada (2005): “Também se faz necessário trabalhar junto à equipe pedagógica, criando espaços semanais de diálogo com os professores para que juntos cheguem a novas versões de um mesmo fenômeno, eliminando a possibilidade de estigmatizar os alunos com dificuldades”.

Dessa forma, a criança que é hiperativa e que apresenta dificuldades escolares, no ambiente de sala de aula, requer uma atenção muito grande por parte do professor, por isso ele precisa estar preparado para saber lidar com o aluno, como agir nas atividades e no relacionamento, tornando um mediador entre a criança com TDAH e os outros alunos. Criando uma didática e uma ação pedagógica, voltada para as necessidades especiais da pessoa com TDAH.

A criança com TDAH deve ter um acompanhamento psicológico e, em alguns casos, com medicamentos, para auxiliar a contornar a dificuldade de aprendizagem dessa criança. O professor não pode atuar sozinho, deve contar ainda com a família, com a escola se e com o neuropsiquiatra. Escola e família devem atuar juntas minimizando as consequências deste diagnóstico.

Este artigo foi fundamentado nos teóricos: Silva (2003), Barkley (2002), Goldstein e Goldstein (2007), Rohde e Mattos (2003) entre outros.

2. INSTRUÇÃO A NEUROPSICOPEDAGOGIA

2.1. A Neuropsicopedagogia na Atualidade Brasileira

A neuropsicopedagogia é uma ciência de caráter interdisciplinar, com objetivo de estudo próprio (a aprendizagem e aquisição da autoria de pensamento), que busca em outros campos do conhecimento elementos que possibilitem uma melhor compreensão dos processos e dificuldades de aprendizagem.

Para Visca (1987, p. 33):

A psicopedagogia nasceu como uma ocupação empírica pela necessidade de atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, cujas causas eram estudadas pela medicina e psicologia. Com o decorrer do tempo o que foi uma ação subsidiária dessas disciplinas, perfilou-se como um conhecimento independente e complementar, possuidor de um objeto de estudo (o processo de aprendizagem) e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios.

Para Kiguel, "historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e Psicologia, a partir das necessidades de atendimentos de crianças com distúrbios de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional" (1991, p. 22).

Segundo Rubinstein:

Num primeiro momento a psicopedagogia esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, tendo como objetivo fazer a reeducação ou a remediação e desta forma promover o desaparecimento do sintoma. (...) A partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico, e o principal objetivo é a investigação de etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando

todas as variáveis que intervêm nesse processo (RUBINSTEIN. 1992, p. 103).

A dificuldade de aprendizagem era vista como o resultado de alguma anomalia fisiológica, ou devido a problemas de desnutrição, ou ainda problemas decorrentes da imaturidade emocional, tais como filhos de pais separados, desajustes familiares diversos, etc. a criança tida como aluno-problema deveria ser assistida por um profissional para que pudesse resolver suas questões particulares. O fracasso escolar, nestes termos, superava o aspecto psicológico e negava o pedagógico.

Na atualidade, a neuropsicopedagogia no Brasil está caminhando deste modelo clínico redutivo, por ser essencialmente uma intervenção individual e exclusiva, para um modelo de caráter interdisciplinar. Nele busca-se a compreensão e a aplicação dos fenômenos da aprendizagem, levando em consideração as questões da aprendizagem e as questões pedagógicas, tentando apontar um meio, o qual permita uma perspectiva preventiva e generalizadora. Resultando, portanto, em uma intervenção e prática que possibilite a inclusão, por ser uma abordagem com pretensões integradoras.

Segundo Bossa (1994, p. 23):

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter existencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem.

Bossa (2000, p. 14) ressalta ainda que: “é comum, na literatura, os professores serem acusados de si isentarem de sua culpa e responsabilizar o aluno ou sua família pelos problemas de aprendizagem”. É necessário lembrar-se da importância de se mudar os métodos, quando não está dando certo. Neste momento o professor precisa da ajuda do psicopedagogo, para direcioná-lo na melhor metodologia a ser utilizada.

Não podemos nos ater em intervenções e práticas psicopedagógicas que não englobem a dimensão relacional e interacional do modelo ensino-aprendizagem. A aprendizagem é o resultado da visão de homem em processo de desenvolvimento. A psicopedagogia na atualidade está, portanto, direcionando-se a este enfoque mais global, atendo-se aos modelos educacionais que visam à mudança de atitudes e de comportamentos do homem, em função de seu desenvolvimento pessoal.

2.2. A Formação do Neuropsicopedagogo

Para Fernández (1990, p. 126): “sistematizar ideias sobre o olhar do psicopedagogo é levantar questionamentos, propor caminhos de reflexão e estabelecer algumas possibilidades de interlocução com diferentes campos do conhecimento”. O psicopedagogo deve estar sempre atento às suas habilidades e competências e deve desenvolver e construir uma escuta, um olhar psicopedagógico

vinculado ao seu próprio processo de aprender, buscando sempre incorporar conhecimentos, teoria e saber acerca do aprender.

Segundo Beuclair (2004), assim surgiu o desafio de refletir criticamente sobre seus espaços e tempos de formação, sobre os conhecimentos já adquiridos, sobre teorias e saberes fazem parte do seu campo conceitual. Ainda é necessário saber/sentir sua própria visão enquanto psicopedagogo e quais são os dilemas enfrentados neste movimento e como se dá este enfrentamento.

Neste sentido "as diferentes concepções teóricas que sustentam a prática estão muito relacionadas com o percurso acadêmico e com o contexto particular de formação pessoal do profissional que exerce a função" (RUBINSTEIN, 1999).

O que se configura, então, é a busca por uma maior compreensão sobre o como garantir uma aprendizagem efetiva nos espaços-tempos da escola e, no caso da formação do psicopedagogo, que competências e habilidades devem ser desenvolvidas no processo de construção do seu olhar. Acredito que somente no campo específico desta ação construtiva que o psicopedagogo pode buscar referenciais sobre os diferentes problemas que, em alguns casos, dificultam ou impedem a aprendizagem. (BEUCLAIR, 2004)

2.3. O Psicólogo Educacional (Neuropsicopedagogo) na Prática

Segundo Lino de Macedo (1990, p. 34), o psicopedagogo no Brasil ocupa-se das seguintes atividades:

- Orientação de estudos: consiste em organizar a vida escolar da criança quando esta não sabe fazê-lo espontaneamente. Procura-se promover o melhor uso do tempo, a elaboração de uma agenda e tudo aquilo que é necessário ao "como estudar" (como ler um texto, como escrever, como estudar para prova, etc.).
- Apropriação dos conteúdos escolares: o psicopedagogo visa propiciar domínio de disciplinas escolares em que a criança não vem tendo um bom aproveitamento. Ele se diferencia do professor particular, pois o conteúdo escolar é usado apenas como uma estratégia para ajudar e fornecer ao aluno o domínio de si próprio e as condições necessárias ao desenvolvimento cognitivo.
- Desenvolvimento do raciocínio: trabalho feito com os processos de pensamento necessários ao ato de aprender. Os jogos são muito utilizados, pois são férteis no sentido de criarem um contexto de observação e diálogo sobre processos de pensar e de construir o conhecimento. Este procedimento pode promover um desenvolvimento cognitivo maior do que aquele que as escolas costumam conseguir.
- Atendimento de crianças: A psicopedagogia se presta a atender deficientes mentais, autistas ou com comprometimentos orgânicos mais graves, podendo até substituir o trabalho da escola.

Andrada (2005, p.198) entende que:

Para diferenciar-se, o Psicólogo Educacional que adentra uma instituição escolar, consciente do momento histórico de sua especialidade, precisa de início mostrar outra postura. Uma reunião inicial com a equipe pedagógica (orientadores e supervisores e direção, assim como professores) é mais que necessária, não só para colher dados concretos acerca da escola, mas principalmente para demonstrar que visão de sujeito o psicólogo tem, o que pensa acerca dos problemas de aprendizagem, que estratégias diferenciadas têm a oferecer além do esperado atendimento individual na sala do psicólogo.

Ainda de acordo com Andrada (2005, p. 198):

Da mesma forma, o Psicólogo Educacional precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola e pensar maneiras de lidar com situações que são cotidianas. Precisa criar formas de reflexão dentro da escola, com todos os sujeitos (alunos, professores e especialistas) para que se possa trabalhar com suas relações e paradigmas. Ele precisa ouvir os alunos, o que pensam sobre sua escola e sua turma. Isso pode ser feito através de desenhos ou pedindo para que escrevam o que pensam, sentem, como percebem sua turma e sua escola. É igualmente necessário ouvir os professores, suas demandas e fazê-los participar dos atendimentos com as crianças, repensando novas práticas e novos olhares sobre o aluno que chama de "problema". Assim, o psicólogo educacional não cairá em armadilhas do tipo não sei mais o que fazer, dê conta desse problema para mim.

Carter & Mcgoldrick (1995, p.42) cita que:

Chamar a família do aluno com dificuldades a fim de que se possa colher dados acerca do outro sistema direto em que participa o aluno. Junto com a família, refletir sobre a função desta dificuldade neste momento do ciclo vital da família e criar estratégias para possibilitar o sucesso da criança. Confrontar família e professor quando necessário, criando um espaço de diálogo franco acerca das dificuldades de todos, não só do aluno, diluindo nos sistemas a "culpa" pelo fracasso escolar.

A participação do Psicólogo Educacional está no cotidiano da escola, nas reuniões de conselho de classe, onde poderá estabelecer novas maneiras de olhar os alunos, evitando rótulos, diagnósticos imprecisos e hipóteses únicas. Deverá também participar do processo de construção do Projeto Político Pedagógico da escola (DEL PRETTE, 2001; SOUZA, 1997).

Andrada (2005, p.199) afirma ainda que:

Estudar e investigar o histórico escolar deste aluno indesejado ajuda muito, às vezes sua história de fracasso escolar é proveniente de outras instituições e pode ser revertido se toda a equipe de profissionais se reconhecerem como agente de transformação social. O Psicólogo Educacional, questionador, curioso e acima de tudo assumindo uma posição de "não saber", pode criar junto à equipe uma estratégia de intervenção colaborativa, onde todos têm influência sobre o aluno, assim como sofrem influência mutuamente.

Finalmente, precisa ter a cautela para diferenciar problemas e para que as soluções sejam as mais justas e eficazes, ou seja, se um aluno é portador de necessidade especial, certamente um olhar organicista poderá ajudar na criação de estratégias de intervenção (ANDRADA, 2005).

3. TRAÇOS METODOLÓGICOS

Foi realizada pesquisa bibliográfica qualitativa através de consulta de livros didáticos, periódicos, anais, revistas e acessos à internet, abrangendo aspectos da revisão da literatura no campo da TDAH.

A pesquisa bibliográfica é baseada em material constituído por livros e artigos científicos. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definido como pesquisa bibliográfica como ressalta Gil (2002, p. 45):

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem a sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Lakatos (2007, p. 185) ressalta que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

A pesquisa bibliográfica é o passo inicial na construção efetiva de um protocolo de investigação, quer dizer, após a escolha de um assunto é necessário fazer uma revisão bibliográfica do tema apontado. Essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como num conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A Criança com TDAH e o Desempenho Escolar

Sabemos da importância que a inclusão tem nos dias de hoje para todas as crianças com necessidades especiais, com TDAH não seria diferente.

Essas crianças têm capacidade para desenvolver atividades da mesma forma como outras crianças que não possuem o transtorno, porém, para que isso aconteça, elas precisam conviver com outras crianças e aprender a lidar com regras e limites.

Para Rohde e Mattos (2003) as instituições escolares, precisam estar abertas às diversidades e se adequar às necessidades dos alunos, fazendo uma mudança no currículo, para que o aluno com necessidade especial venha a ser inserido nele.

A LDB, 9394/96 no artº 59 dedica um capítulo sobre educação especial, fazendo um posicionamento sobre deveres e obrigações que as instituições devem ter sobre a adequação do ensino e da escola aos alunos com necessidades especiais, mesmo sabendo que o TDAH, não está citado na lei, mais que pode ser incluído.

Ainda de acordo com Rohde e Mattos (2003, p. 200-201):

- I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações especificam, para atender as suas necessidades, II- terminalidade específica para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educados nas classes comuns.

Quando for escolher uma escola para a criança hiperativa, é preciso analisar se realmente atende as necessidades desses alunos com TDAH, e se está preocupada em desenvolver as potencialidades de cada um, respeitando suas diferenças. E procurar descobrir se a instituição está bem informada a respeito do transtorno e se os profissionais estão preparados para lidar com esse tipo de demanda.

Para Rohde e Matos (2003, p.204):

É aconselhável escolher uma escola que tenha a preocupação com o desenvolvimento global do aluno, em vez de uma que vise a algum tipo específico de sucesso – acadêmico, artístico, esportivo. A escola que melhor atender as necessidades dos TDAH é aquela cuja preocupação maior está em desenvolver o potencial de cada um, respeitando as diferenças individuais, reforçando os seus pontos fortes e auxiliando na superação dos pontos fracos, pois eles precisam de apoio e intervenção psicopedagógica mais intensa.

O professor tem um papel muito importante no desenvolvimento escolar das crianças, e logo eles percebem se a criança apresenta na sala de aula algum comportamento diferente, se ele tem problemas de atenção, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Por isso a relevância de que haja uma dialogo entre a família e o professor, e que exista principalmente uma relação de afetividade entre o professor e o aluno.

Neste sentido, Barkley (2002, p.235) afirma que “uma relação professor-estudante positiva, ao contrario, pode melhorar as adaptações acadêmicas e sociais não apenas a curto mais a longo prazo”. É muito comum nas escolas essas crianças serem rotuladas tanto pelo professor, como pelos seus colegas de classe, pelo seu descaso com as suas atividades, passando a ser chamados de burros, preguiçosas, desinteressadas, malcriadas.

Isso não pode acontecer dentro da escola, porque o professor é o fator importante do sucesso do seu filho na escola, por isso o docente precisa estar informado sobre o TDAH, mas o que se nota é que os professores são bastante desinformados e não procuram nem se informar, sobre o transtorno, fazer um curso, participar de palestras, para desempenhar atividades que chamem a atenção do TDHA e com isso possa ajudá-lo.

Ainda de acordo com Barkley (2002, p.240) “infelizmente, muitos professores são desinformado sobre o TDHA ou estão desatualizados quanto ao conhecimento do transtorno e seu controle”. Apesar de sabermos que o TDAH tem uma base genética, mesmo não sabendo com convicção quais suas causas, é um problema que surge na infância e acompanha a criança por toda a sua vida, caracterizando-se por desatenção, falta de organização, hiperatividade, e apresentando um impacto muito forte no seu desenvolvimento escolar.

O problema pode se agravar ainda mais se a criança for hiperativa, porque já tem a falta de atenção e a incapacidade de ficar sentada na cadeira, levantando várias vezes e ainda perturbando os colegas, com isso dificultando o professor a dar sua aula gerando um desconforto muito grande na sala de aula e claro que isso irá atrapalhar o seu desenvolvimento escolar. A pessoa com TDAH apresenta um rendimento escolar bastante comprometido em consequência da sua impulsividade, desatenção, e dificuldades em concluir suas atividades.

De acordo com Castro e Nascimento (2009 apud Marshal, 1997, p.20) “as crianças com transtorno, e do tipo desatenta, são os que demonstram maiores dificuldades escolares”. Essas crianças com TDAH, do tipo desatento apresentam maiores dificuldades na escola, em consequência da sua desatenção, da sua incapacidade de focar sua atenção em alguma atividade.

4.2 Intervenções para o Professor utilizar com a Criança Hiperativa

A agressividade, o ambiente, a falta de controle e a desatenção são sintomas que pode causar um desempenho escolar insatisfatório, o TDAH, não é um problema de dificuldade de aprendizagem, mas o seu comportamento causa essa dificuldade escolar. E o professor precisa fazer algum tipo de intervenção para que haja uma melhora no desenvolvimento acadêmico desse aluno.

Segundo Rohde e Mattos (2003) citado por Rife (2001, p.206):

É necessário modificar vários aspectos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, como meio ambiente, a estrutura da sala, métodos de ensino, os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as provas/avaliação, o feedback, o reforço, o nível de apoio, o tempo despendido, o tamanho e a quantidade de tarefa.

Nesta perspectiva Rohde, Dorneles e Costa (2005, p.368) “comenta que o elevado risco de insucesso acadêmico, associado ou não aos problemas de comportamento, sugere que muitos estudantes com TDAH necessitem de uma série de intervenções que sejam dirigidas a minimizar suas dificuldades acadêmicas ou de comportamento”.

Diante das citações acima, nota-se que o TDAH, pode melhorar o seu desempenho acadêmico, através de intervenções, feito pelo professor em sala de aula, criando um ambiente de maior produtividade para esses alunos. Enfatizando sempre que não existe uma formula exata, são apenas sugestões, já que cada aluno é único na sua individualidade, e pode reagir de forma diferente dos demais a cada intervenção.

De acordo com Gilda Rizzo: (1985, p.307) “proporcionar atividades variadas que ocupe a criança o maior período de tempo possível, dando a ela liberdade de escolha e de movimentos”. Com isso, nota-se que só um trabalho dedicado, diversificado dando liberdade de escolha à criança hiperativa, pode fazer a diferença.

Nesta perspectiva a autora Dorneles, (2002, p.369) “sugere que as modificações escolares devam ser construídas/planejadas levando-se em conta as necessidades de cada um”. Ainda falando da mesma autora ela comenta algumas sugestões que o Departamento Educação dos Estados Unidos elaborou para que possa melhorar a vida escolar do educando com TDAH. São três componentes: instruções acadêmicas, intervenções comportamentais e modificações na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES

Podemos afirmar com o fim da elaboração do artigo, o quanto ela foi de extrema importância, cada nova fonte pesquisada, adquiríamos mais conhecimento sobre o tema, para poder melhor conviver com as crianças com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH).

O TDAH não é um problema de dificuldade de aprendizagem, mas o seu comportamento desenvolvido nos indivíduos com TDAH acaba dificultando o seu rendimento escolar. As crianças hiperativas propõem um desafio aos educadores para uma transformação no seu método tradicional, e com isso revendo seu pensamento e sua forma de agir em sala de aula, buscando criatividade, flexibilidade no processo ensino-aprendizagem.

Existe ainda uma grande contradição em relação à presença do neuropsicopedagogo na escola, muitos professores os veem como profissionais que podem atrapalhar o seu trabalho e influenciar no método de trabalho e na sua relação com o aluno.

É preciso que sejam feitas palestras e reuniões com os professores para conscientizá-los da importância do psicopedagogo na escola e do seu papel a ser cumprido, pois os dois profissionais devem conviver em perfeita harmonia para que seja mais fácil identificar e resolver os problemas que envolvem os alunos.

Os professores precisam entender também que o neuropsicopedagogo não se faz presente na escola para criticar o seu modo de trabalho e sim investigar as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos, tanto na escola quanto em casa, e a partir daí sugerir atividades que favoreçam a convivência social e escolar do aluno.

O neuropsicopedagogo deve desenvolver um trabalho com o objetivo de criar condições favoráveis para que a aprendizagem ocorra normalmente e desenvolver intervenções com o objetivo de detectar e estimular áreas que, de uma forma ou de outra, estão comprometendo o processo de aprender. Além disso, é necessário modificar vários aspectos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TDAH, como meio ambiente, a estrutura da sala, métodos de ensino, os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as provas/avaliação, o feedback, o reforço, o nível de apoio, o tempo despendido, o tamanho e a quantidade de tarefa. Assim o neuropsicopedagogo deve se aliar à equipe escolar para proporcionar ao aluno com necessidades especiais um ambiente ideal para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

As escolas precisam criar um trabalho multidisciplinar, além de ser de extrema importância que a família esteja em parceria com a escola. As instituições precisam utilizar meios para auxiliar o professor nessa tarefa, oferecendo cursos sistematizados, para que possa qualificar esse professor para desenvolver um trabalho diferenciado com esse alunado, através de intervenções escolares para contribuir com o desenvolvimento do educando com TDAH.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, E.G.C. (2005). **Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar.** Em: *Psicologia Escolar e Educacional [online]*, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v.18, n.2, p. 196-199.

BARKLEY, Russell. **Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre, 2002.

BEUCLAIR, João. **Psicopedagogia Institucional e Formação do/a Psicopedagogo/a numa perspectiva paradigmática: breve relato de uma experiência em processo.** 2004. Disponível em: <http://www.profjoaobeaclair.net/visualizar.php?id=248480>. Acessado em 13/10/2022.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

BOSSA, Nádia. **Dificuldades de Aprendizagem: o que são e como tratá-las.** Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CARTER, B., & MCGOLDRICK, M. **As mudanças no ciclo de vida familiar – Uma estrutura para a terapia familiar.** In Carter, B., McGolgrick, M. & cols. (1995). *As Mudanças no Ciclo de Vida Familiar. Uma Estrutura para a Terapia Familiar.* (2ª Ed). Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

CASTRO, Chary. A.Alba; NASCIMENTO, Luciana. **TDAH: Inclusão nas Escolas.** Rio de Janeiro: Editora Ciências Moderna Ltda. 2009.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1990, p. 126.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. 11 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção à criança.** São Paulo: Papirus, 1999.

KIGUEL, S. M. **Abordagem psicopedagógica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

KUPFER, M. C. M. (1997). O que toca a Psicologia Escolar. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), **Psicologia escolar: Em busca de novos rumos** (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

LAKATOS, Eva MARIA. **Fundamentos de metodologia científica.** 6 ed. 4. Reimpressão – São Paulo: Atlas, 2007.

MACEDO, Lino de. “Prefácio” a SCOZ et all, **Psicopedagogia – Contextualização, Formação e Atuação Profissional.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1992.

PATTO, M. H. S. (1997). **Prefácio de psicologia escolar: Em busca de novos rumos** (3ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.

ROHDE, Luis Augusto P. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 1999.

ROHDE, Luis Augusto. Et.al. **Princípios e Práticas em Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

RUBINSTEIN, Edith (org.) **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos.** Casa do Psicopedagogo, São Paulo, 1999, p. 10.

RUBINSTEIN, Edith. **A Especificidade do diagnóstico Psicopedagógico.** In: *Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar.* Petropolis: Vozes, 1996.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas.** São Paulo: Artmed, 2003.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: Guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 2002.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

RESUMOS EXPANDIDOS

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO ESTÍMULO PARA O PROCESSO ALFABETIZADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-12>

Antonia Maria Cardoso e Silva

INTRODUÇÃO

A contação de histórias no âmbito escolar, principalmente no início da alfabetização, pode desenvolver na criança o interesse pelas práticas de leitura e escrita, contribuindo assim, em inúmeras aprendizagens, enfatizando neste trabalho, a questão da produção escrita do gênero narrativo (ANSOLIN; OLIVEIRA, 2010). As histórias são de grande relevância para o desenvolvimento infantil, pois colabora para o entendimento e formação cognitiva, afetiva, cultural e social da criança, tornando-se, assim, uma pessoa crítica e influente na sociedade, podendo, dessa forma, ser agente transformador do ambiente em que vive (SILVA, 2016). Neste contexto, a contação de histórias torna-se uma poderosa ferramenta de ensino que combina a alegria da imaginação com a aquisição de competências básicas de leitura e escrita. Portanto, a questão problema deste estudo versa em “Qual é o impacto real da contação de histórias no reconhecimento da importância da leitura e escrita no processo de alfabetização infantil?” Para tal, o objetivo geral desta pesquisa é reconhecer a importância da contação de histórias como estímulo para o processo alfabetizador na Educação Infantil. Os específicos versam em identificar na literatura a abordagem histórica e a importância da Educação Infantil; compreender a história e os benefícios da leitura na infância; e analisar como a contação de histórias pode ajudar no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil.

MATERIAIS E MÉTODOS.

Este trabalho é uma revisão sistemática que busca analisar os trabalhos publicados nos últimos 10 anos que tratem a contação de histórias como estímulo para o processo alfabetizador na Educação Infantil no Brasil. Uma revisão sistemática, assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (SAMPAIO; MANCINI, 2006).

RESULTADOS

A revisão contemplou uma diversidade de autores, envolvendo pesquisadores, educadores e profissionais da área da Educação. No total, foram identificados catorze obras, contribuindo para o entendimento e aprofundamento da contação de histórias como estímulo para o processo alfabetizador na Educação Infantil. Cada autor abordou perspectivas únicas e valiosas sobre a contação de histórias na Educação Infantil, destacando aspectos como o desenvolvimento emocional, relacional, cognitivo, linguístico, lógico, social e cultural das crianças. As

obras consultadas ofereceram uma base teórica sólida, fundamentando a relevância da contação de histórias como instrumento pedagógico. Dentre os autores destacam-se Costa (2005), Ansolin e Oliveira (2010), Simões (2013), Peruzzo (2011), Silva (2016, 2018), Ramos (2011), Fernandes, Moraes e Dering (2021), Alves (2021), entre outros. Cada um desses contribuiu para a compreensão integral dos benefícios da contação de histórias no contexto educacional, desde o desenvolvimento da linguagem até a formação crítica das crianças. Os estudos revisados reforçam que a contação de histórias na Educação Infantil desempenha um papel crucial no desenvolvimento infantil. As narrativas proporcionam estímulos positivos em diversas áreas, contribuindo para o interesse pela leitura, formação da personalidade, desenvolvimento cognitivo e social das crianças. A metodologia lúdica da contação de histórias mostrou-se eficaz na promoção do aprendizado significativo, despertando a imaginação, curiosidade e senso crítico dos alunos. Dessa forma, fica claro que a contação de histórias é um instrumento muito importante no estímulo à leitura, ao desenvolvimento da linguagem, é um passaporte para a escrita, desperta o senso crítico e principalmente faz a criança sonhar. Sendo uma atividade lúdica e pedagógica, a contação de história é uma ferramenta de trabalho para o professor em sala de aula que, segundo Abramovich (1997), o poder da escolha certa transforma a história. O contador deve acreditar e se envolver, vibrando com a ela; deve criar interesse e agir com naturalidade para não haver dispersão dos seus ouvintes. Por isso, o educador precisa se dedicar ao contar ou ler um texto, não somente didatizar as histórias sem a participação dos seus alunos. Deve haver o gosto do contador para despertar também nos ouvintes o prazer da história. O livro é um componente imprescindível no momento da contação, devendo ficar à altura dos olhos das crianças. Para Maricato (2006, p. 18), “primeiro a criança escuta a história lida pelo adulto, depois conhece o livro como um objeto tátil, que ela toca, vê e tenta compreender as imagens que enxerga”. Além do livro, outros recursos podem ser utilizados como: fantoches, teatrinhos, máscaras, desenhos, dobraduras, instrumentos musicais, materiais reciclados, entre outros.

CONSIDERAÇÕES

Os resultados desta revisão destacam a consistência e relevância do uso da contação de histórias como estratégia pedagógica na Educação Infantil. A pluralidade de abordagens dos autores pesquisados ressalta a complexidade e a importância desse método, consolidando a compreensão de que a contação de histórias não apenas aprimora as habilidades linguísticas, mas também desencadeia um impacto positivo no desenvolvimento global das crianças, preparando-as para uma participação ativa na sociedade. A contação de história é de grande relevância para as crianças no ciclo da alfabetização, leva a mesma a despertar o gosto pela leitura. Essa prática é importante no processo de alfabetização, pois nela usam-se estratégias e metodologias que levam a criança a ler e escrever de forma prazerosa. Alfabetizar através da contação traz grandes benefícios, pois é uma ferramenta capaz de levar a criança a se tornar um adulto apaixonado pela leitura. Neste seguimento, é possível por meio da contação de história contribuir para que a criança possa perceber diferentes olhares e fazer associações com seu cotidiano a história ouvida. Para tanto é preciso que o momento de contar uma história não seja apenas um improviso, é necessário um planejamento com objetivos estabelecidos visando o desenvolvimento específico o qual pode ser de várias maneiras.

PALAVRAS-CHAVE: Contação de histórias; Educação Infantil; Desenvolvimento infantil.

Antonia Maria Cardoso e Silva
antoniacardoso208@yahoo.com.br
Faculdade Malta

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALVES, Antonia Marlene de Macedo Oliveira. **A importância da contação de histórias na educação infantil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2021.
- ANSOLIN, Marcia; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **O uso da “contação de histórias” como apoio para crianças com atraso de linguagem escrita.** In: I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação infantil e II Jornada de Cognição e Aprendizagem. p. 1-11, Barra do Corda- MA, 2010.
- COSTA, F. M. **Os grandes contos populares do mundo.** Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- FERNANDES, Laís Ramos; MORAES, Layanne Rodrigues de; DERING, Renato de Oliveira. **Contar Histórias e Formar Leitores:** a importância da leitura na infância. Revista Anhanguera, Jan/Jun – 2021 Ano 21 – vº 22.
- MARICATO, Adriana. **O prazer da leitura se ensina.** DF: Revista Criança: O professor da educação infantil, 2006.
- PERUZZO, Adreana. **A importância da literatura infantil na formação de leitores.** Cadernos do CNLF, v.15, n56, Rio de Janeiro, 2011.
- RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias:** um caminho para a formação de leitores. Londrina: UEL-Dissertação (Mestrado em Educação), 2011.
- SAMPAIO, R.F; MANCINI M.C. **Estudos de revisão sistemática:** um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Revista Brasileira de Fisioterapia, v. 11, n. 1, São Carlos, 2006.
- SILVA, Larissa Martha da. **Iniciação da literatura infantil nas séries iniciais.** Monografia de Especialização. Universidade Tecnológica Federal de Curitiba. Curitiba –PR, 2018.
- SILVA, M. E. **A importância da contação de história na alfabetização.** TCC (Graduação em pedagogia) - Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2016.
- SIMÕES, L. B. T. **Literatura infantil:** entre a infância, a pedagogia e a arte. Cadernos de Letras da UFF, v. 23, n. 46, 30 jul. 2013.

LETRAMENTO COMO PRINCÍPIO DA CIDADANIA

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-13>

Regina Maria Teles Coutinho

INTRODUÇÃO

O trabalho em pauta visa desvelar métodos e técnicas de letramento de crianças, jovens e adultos que tenham como foco a formação quanto ao aspecto cognitivo, afetivo e motor para que este possa exercer sua cidadania de forma plena e com a conscientização e defesa de seus direitos e deveres nas seguintes esferas: cível, político, social e patrimonial. Pois estes constituem os alicerces para a realização da formação do ser humano de forma integral. Nesse sentido, será realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a temática em estudo pautada em pesquisadores que tenham como foco o processo de letramento, tais como: Ferreira (2011), Freire (2001), Freire (2003) Soares (2017), dentre outros estudiosos que enriquecem a pesquisa dessa importante área do conhecimento, de forma reflexiva, buscando sempre uma nova perspectiva, ou seja, um novo paradigma de letramento que venha atender a essa demanda carente de conhecimentos científicos artísticos e tecnológicos. É importante ressaltar que o letramento é o primeiro passo no processo de construção do conhecimento do cidadão.

No Brasil há elevado índice de analfabetos, principalmente, na idade adulta, conforme demonstram as estatísticas do IBGE e censo nacional. Então questiona-se: qual as causas dessa defasagem? Seriam os métodos apresentados não eficazes? Seriam as instituições para esse fim que não correspondem às exigências educacionais dessa demanda? Então diante desses questionamentos nos levam a traçar objetivos que venham sanar ou minimizar essa problemática que são: Construir propostas de letramento de crianças, jovens e adultos pautados em seus anseios, ou seja, que atendam suas necessidades e aspirações, que os vejam como sujeitos do seu processo educativo que tenha por meta a construção da cidadania plena onde os direitos: civil, social, político e patrimonial sejam contemplados. Esse estudo será baseado em leituras de autores com pesquisas voltadas para a temática em autores como Soares (2011), Freire (2003), Freire (2001), Ferreira (2017), dentre outros autores com estudos e pesquisas voltadas para o letramento.

MATERIAIS E MÉTODOS

Os vários estudiosos que se dedicam ao letramento destacam sua importância na formação do cidadão entendendo-o no conceito amplo que tem evoluído sua primeira utilização, no final de 1950, utilizado para descrever a sua compreensão da ciência e as suas aplicações na sociedade. Dessa forma o presente estudo tem como finalidade encontrar ou descortinar meios que possam viabilizar um letramento mais eficiente adaptado ao atual contexto social brasileiro que vemos muito fragilizado, não cumprindo com seus objetivos de formação do cidadão consciente e crítico, capaz de transformar sua realidade e exercer a sua cidadania plena em todos os seus aspectos.

RESULTADOS

O letramento científico tem dimensões: letramento científico funcional; letramento científico conceitual e procedimental e letramento científico multidimensional, que serão desenvolvidos no decorrer do trabalho em pauta, ou seja, uma classificação com bases científicas que discorra sobre a temática de forma objetiva e prática, sabendo-se que não existem fórmulas prontas capazes de superar todas as dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula. Entretanto, busca-se sempre ver o aluno em suas dificuldades de letramento que lhe são específicas e que precisam ser atendidas, vendo sua subjetividade, sua potencialidade por tratar-se de um ser único com atitudes e capacidades que lhe são próprias, resultando em turmas heterogêneas e essa diversidade de atitudes de culturas de pensamentos, de níveis de aprendizagens diferentes constitui o desafio primordial da metodologia empregada pelo professor.

Entendendo de acordo com Freire (2003), que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Os saberes advindos de classe social, de sua cultura, resultando suas crenças, seus valores e costumes e pautados nesses parâmetros o docente construir projetos que venham atender as necessidades educativas dos discentes, ou seja, “saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, como há trinta anos vendo sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos” (FREIRE, 2003.p. 16).

Nesse sentido, ver o discente com uma bagagem, formada de sua vida social e histórica e que precisa servir de ponto de partida, de alicerce na construção de sua formação. Discutir com o aluno sua realidade concreta, palpável.

Entretanto, não perder de vista a iniciativa e criticidade, pois ensinar esses ingredientes são imprescindíveis no processo de ensinar/aprender. Entendendo que: ao criticar-se, tornando-se então, permita-se repetir, curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, constata-se seus achados de maior exatidão (FREIRE, 2003, p. 17).

Quanto mais nos aproximamos do nosso objeto de estudos, analisando-se de forma minuciosa, destacando suas características, suas potencialidades e necessidades mais encontramos caminhos metodológicos alternativos para a construção de novos projetos de letramento.

CONSIDERAÇÕES

Enfim, enfatizar o compromisso do professor que trabalha com letramento de crianças, jovens e adultos tenha por foco estudos, pesquisas e produções do conhecimento, na perspectiva de uma prática pedagógica que venha melhorar a educação, cumprindo com o seu compromisso político, social, formando o alunado para um futuro digno. O melhor método de letramento é aquele que atende os níveis de aprendizagem dos alunos, formando-o, com conhecimentos que façam jus à sociedade civil organizada. Dessa forma, o professor deve estar capacitado de conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos capazes de superar as dificuldades de aprendizagem quanto ao letramento dos alunos. Para tanto é preciso investir em políticas públicas voltadas para a capacitação do professor com metodologias ativas e inovadoras, bem como investir na qualidade do ensino a partir

do contexto social em que vive o aluno, sempre procurando motivar, incentivar o aluno para o pleno letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Letramento; Cidadania.

Regina Maria Teles Coutinho

E-mail: reteles2008@hotmail.com.

Professora – UESPI (Aposentada)

Pós-Doutorado em Políticas Públicas pela UNIT

Doutorado em Ciências Sociais – Antropologia pela PUC SP

Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo pela PUC SP

Especialização em Pesquisa pela UFPI.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2 ed. Petrópolis: Editora Voz, 2003.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

REFLEXÕES SOBRE O BULLYING ESCOLAR: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-14>

Marília Carvalho Teles
Rosineide Rodrigues de Brito
Maria Antônia de Sousa Araújo

INTRODUÇÃO.

O Bullying, infelizmente, não é um fenômeno novo e sempre esteve presente em diferentes segmentos da sociedade, com destaque para o ambiente escolar. O que tem se mostrado como algo novo são as novas abordagens e perspectivas, fruto de pesquisas que buscam identificar e enfrentar esse problema de forma mais eficaz. É fundamental ressaltar que o Bullying pode ocorrer em qualquer ambiente onde existem problemas interpessoais, porém, é na escola que ele se manifesta de maneira mais evidente e prejudicial, afetando alunos e professores no dia a dia.

Por ser mais comum na escola, é de extrema importância analisar as consequências do Bullying para a vítima. Essa prática desumaniza as relações, viola os direitos e impacta negativamente o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o vulnerável e impedindo qualquer forma de defesa. A problemática está em saber como acontece o combate e prevenção a fim de garantir um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos dentro das escolas?

O objetivo geral desta pesquisa está em Analisar como o Bullying Escolar dentro de uma análise bibliográfica; Os específicos estão em Caracterizar a ação do Bullying Escolar; Verificar o posicionamento das famílias quando o assunto for a prática e combate ao Bullying Escolar.

A justificativa desta pesquisa está nas vertentes voltadas para as consequências das ações de Bullying e violência escolar no ambiente educacional. Com o aumento dos conflitos nas escolas, tornou-se essencial discutir e enfrentar esse problema de forma efetiva. Como parte desse debate, é importante considerar as repercussões dessas questões no desenvolvimento dos alunos e na qualidade do ambiente escolar.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo a modalidade de pesquisa do método de revisão da literatura numa visão qualitativa, de um estudo bibliográfico que destacaram os seus conceitos sobre o tema em questão, com a finalidade de contribuir no processo de levantamento de dados a fim de fundamentar os dados apresentados.

Deslauries (1991) aponta que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou

grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58)

De acordo com os esclarecimentos de Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Sobre a pesquisa qualitativa, tem-se:

Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (GIL, 2008, p.12).

Para Gil (2008, p.34): “Entende-se por pesquisa bibliográfica o ato de fichar, relacionar, referenciar, ler, arquivar, fazer resumos (abstracts) de assuntos relacionados com o campo da pesquisa em questão”.

Esse tipo de pesquisa tem por finalidade investigar as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, de forma que o pesquisador possa utilizá-la para confirmar, confrontar ou enriquecer suas proposições. O presente estudo buscou conteúdos como artigos, livros e sites utilizando a internet como em sites do scielo, google acadêmico e periódicos capes.

RESULTADOS

A violência decorrente da falta de estrutura familiar é um dos principais desafios enfrentados pelos diretores, pedagogos e professores nos cenários educacionais pesquisados. Esse fenômeno, juntamente com outros como o uso de drogas, o bullying, a discriminação e a violência doméstica, contribui para o clima de violência nas escolas (Fernandes,2020).

É fundamental que a comunidade escolar esteja atenta a essas questões e trabalhe de forma integrada para promover um ambiente seguro e saudável para os estudantes. A intervenção precoce e o apoio familiar são fatores essenciais na prevenção e combate à violência escolar. A conscientização e o diálogo são armas poderosas para enfrentar esse desafio complexo.

De acordo com a pesquisa de Machado (2023) é na esfera familiar que as crianças e jovens absorvem os comportamentos que manifestam, tais como pobreza, violência doméstica, alcoolismo, uso de drogas, comportamento promíscuo, separação de casais, falta de valores, envolvimento em crimes e permissividade. Santos (2020) vai além ao afirmar que o problema do bullying e da violência escolar, bem como outras formas de violência nas escolas, estão diretamente relacionados à desestruturação familiar ou a uma educação excessivamente permissiva.

Dessa forma, é essencial que todos os participantes do ambiente escolar, especialmente a pedagoga, estejam atentos a comportamentos e ações que indiquem violência, com o objetivo de prevenir agressões físicas, verbais e/ou insultos que possam antecipar a violência. É importante ressaltar que um ambiente familiar estável e carinhoso pode ajudar a evitar ou diminuir essas questões.

A segunda causa mais comum aponta para duas questões em comum: o uso de drogas e o bullying/violência escolar, ambos capazes de causar sérios problemas no ambiente escolar, tanto para os alunos quanto para os professores e outros envolvidos no processo. Um exemplo disso são as agressões com armas na escola, motivadas pela competição entre gangues ligadas ao tráfico de drogas, afetando diretamente aqueles envolvidos no problema, assim como os moradores da comunidade ou vizinhança (Santos, 2020)

Silva (2024) aponta que o consumo de drogas lícitas, com destaque para o álcool, muitas vezes tem seu início no seio familiar, devido à sua aceitação social. Dessa forma, o álcool se torna um elemento de convívio presente em todas as esferas sociais. Já as drogas ilícitas, como os inalantes, a maconha e o crack, geralmente são consumidas a partir de relações de amizade ou de pertencimento a grupos, fora do ambiente escolar.

No que diz respeito ao Bullying/violência escolar, trata-se do uso da superioridade física para intimidar, tyrannizar, amedrontar e humilhar outra pessoa. Esse termo é adotado pelos educadores em vários países para descrever o uso de apelidos ofensivos e atos desumanos empregados para atemorizar, excluir, humilhar, desprezar, ignorar e perseguir os colegas na escola.

A presença constante e a observação cuidadosa são essenciais para identificar essas situações, uma vez que as vítimas geralmente sofrem essas agressões em locais da escola com pouca ou nenhuma supervisão. Por ser uma estratégia premeditada, o Bullying/violência escolar pode levar a vítima a sentir-se desacreditada por amigos, pedagogos e pais, ou até mesmo desencorajada a relatar seu sofrimento. Dessa forma, as agressões podem passar despercebidas por um longo período, o que pode resultar em danos à autoestima, aprendizagem e construção da identidade da vítima.

Diversas são as razões que levam os estudantes a praticarem atos violentos, ampliando a violência no ambiente escolar de diferentes perspectivas. Silva (2019) ressaltar que diversos estudos destacam a conexão entre a escola e o tráfico de drogas, a influência dos grupos sociais dos alunos (gangues e galeras), a socialização na infância em ambientes familiares violentos, a reação à autoridade e a falta de organização interna da escola, além das políticas públicas de exclusão na educação. Essas reflexões teóricas evidenciam que várias formas de violência podem ser identificadas, com destaque para o uso de drogas e o bullying, causando sérios problemas em diversos contextos, incluindo o ambiente escolar.

Projetos escolares contribuem para promover uma cultura de paz nas escolas, além de auxiliar no desenvolvimento emocional, físico e intelectual dos estudantes. Eles também fortalecem a relação com a comunidade e promovem uma maior interação entre os alunos e todos os envolvidos na comunidade escolar. No entanto, é fundamental colocar em prática esses programas para reduzir a violência nas escolas.

A agressividade tem sido um problema constante nas escolas, afetando tanto os educadores quanto as famílias. Antes de tirarmos conclusões

precipitadas, é crucial entender o que é agressividade e como ela se manifesta. É importante explorar o conceito de agressividade de acordo com diversos autores e abordar o tema das brigas e agressões na infância, oferecendo orientações para os educadores lidarem com essas situações (RICCI; SANTOS CRUZ, 2021).

Além disso, é necessário discutir o impacto das normas e da civilidade na escola, que muitas vezes podem restringir o aluno e causar angústia e sofrimento. O ambiente escolar tem sido palco de diversos atos de violência, desde agressões verbais até depredações do patrimônio escolar e agressões físicas (RICCI; SANTOS CRUZ, 2021).

Em suma, é fundamental continuar investindo em programas e iniciativas que promovam a paz e o respeito nas escolas, oferecendo suporte tanto para os alunos quanto para os profissionais envolvidos na educação. A abordagem da violência escolar requer uma visão ampla e colaborativa, em que todos os atores da comunidade educativa se unam para criar um ambiente seguro e acolhedor para todos.

CONSIDERAÇÕES

O problema do Bullying/violência escolar tem ganhado destaque nas discussões sobre o ambiente educacional devido ao seu crescimento nos últimos anos. Esse fenômeno se faz presente tanto dentro quanto fora das escolas, exigindo a atenção de famílias, sociedade, escolas e governos.

A prática do Bullying/violência escolar é uma das principais formas de violência entre crianças e adolescentes, caracterizada pela opressão das vítimas que muitas vezes não conseguem se defender, sofrendo agressões verbais constantes. As consequências para as vítimas podem ser devastadoras, incluindo isolamento, possíveis atos de vingança e até mesmo suicídio.

É comum que os agressores vejam o bullying como algo trivial e até engraçado, mas para as vítimas isso é extremamente desconfortável, pois as "brincadeiras" de mau gosto estão inseridas nesse tipo de violência escolar. Por isso, é crucial que escola e pais estejam sempre atentos aos alunos e filhos, respeitando suas necessidades e orientando sua conduta. É essencial ajudá-los a lidar com suas relações com os colegas e a respeitar o direito dos outros para combater esse fenômeno de forma eficaz.

É imprescindível que haja uma intervenção conjunta da Família, Escola e Estado para direcionar as práticas da vítima agressora e das vítimas típicas. É crucial investir em iniciativas, projetos e programas escolares para combater o bullying de forma eficaz. Durante a pesquisa, constatou-se que os programas existentes nas escolas têm tido pouco impacto e falham em alcançar resultados positivos. A parceria entre família e escola só será eficaz se houver políticas públicas específicas para combater o bullying e minimizar seus impactos em crianças e adolescentes, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Por fim, é essencial que a família assuma sua parcela de responsabilidade no processo educacional de seus filhos, em parceria com a escola. Esta última deve planejar, executar e avaliar ações de conscientização sobre bullying e violência escolar, tanto para os alunos quanto para a comunidade escolar. Por sua vez, cabe ao Estado garantir a efetivação dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes por meio de investimentos em programas e projetos nas escolas, visando reduzir a ocorrência de agressões e violência entre estudantes. Dessa maneira, acreditamos estar apresentando uma alternativa viável e

colaborativa de ações preventivas contra esse fenômeno nocivo e prejudicial ao desenvolvimento cognitivo e social dos jovens.

PALAVRAS-CHAVE: Bullying Escolar; Combate à Violência; Família Aliada.

Marília Carvalho Teles

E-mail: mariliacteless@gmail.com

Faculdade Malta

Rosineide Rodrigues de Brito

E-mail: rosineidebrito@hotmail.com

Faculdade Malta

Maria Antônia de Sousa Araújo

E-mail: Mariaantoniafono@hotmail.com

Faculdade Malta

REFERÊNCIAS

FERNANDES, Larissa da Luz et al. **Bullying Nas Escolas**. Portal de Eventos do IFRS, IV Mostra de Pesquisa, Ensino e Extensão do IFRS - Campus Viamão, 2020.

MACHADO, Gisele dos Santos. **Bullying nas escolas e suas consequências**. TCC, URL: <https://ric.cps.sp.gov.br/handle/123456789/17966>, 2023.

RICCI, Tania Facchini; SANTOS CRUZ, José Anderson. **O Desenvolvimento Das Competências Socioemocionais Em Alunos Da Educação Básica Como Ferramenta De Combate Ao “Bullying” Nas Escolas**. Nuances Est. Sobre Educ., Presidente Prudente, v. 32, e021003, jan./dez. 2021.

SANTOS, Igor Henrique Farias. **Bullying escolar: com a palavra, o professor**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2022.

SANTOS, Marcos Antônio dos. **Reflexões sobre o bullying com hemofílicos nas escolas**. Research, Society and Development, v. 9, n. 8, e377985476, 2020.

SILVA, Cíntia Santana e; VILELA, Elaine Meire; DE OLIVEIRA, Valéria Cristina. **Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 50, 2024.

SILVA, Gildasio Pequeno; FERNANDES, Raquel Martins; JUNIOR, Jeferson Gomes Moriel. **Bullying e violência no ambiente escolar: uma revisão de literatura no período de 2015**. Revista Eletrônica Acervo Saúde. ISSN 2178-2091, 2019.

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS COMO RECURSO NAS PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-15>

Cláudia Maria da Silva Santos
Erika Ursula da Silva Santos
Socorro de Maria Soares de Macêdo

INTRODUÇÃO.

O presente trabalho tem como tema: O uso das novas tecnologias digitais como recurso nas práticas didático-pedagógicas como recurso nas práticas didático-pedagógicas. Este tema é aplicado, dentro da atualidade, e por estatística que a utilização das novas tecnologias é facilitadora do processo da aquisição da aprendizagem, sobretudo na dinâmica do ensino por parte do docente. Desse modo, há algum tempo a sala de aula deixou de ser um espaço apenas resumido a professor, livros, quadro, giz e alunos.

Muitos são os recursos de mídias utilizados pelos professores mais esforçados já que a internet é uma ferramenta que permite inúmeras possibilidades de tornar a didática mais envolvente e assimilativa. Surgiu então o questionamento: Como as novas tecnologias digitais podem contribuir na prática pedagógica, afim de que o aluno possa desenvolver sua aprendizagem de uma forma mais completa e consequentemente aumentar as chances de seu desenvolvimento de forma integral?

Desse modo, esse trabalho se justifica pela necessidade fundamental de uma inovação na rotina escolar, ou seja, é essencial que às escolas e os profissionais da área trabalhem e planejem para utilizarem em suas aulas esses avanços tecnológicos, visando melhorar cada vez mais o ensino do país, já que a linguagem audiovisual, proporcionada pelas mídias, só vem a colaborar com os métodos pedagógicos.

O objetivo geral está em verificar o uso das tecnologias digitais e mídias sociais em sala de aula e quais as suas contribuições no desenvolvimento e aprendizagem da criança nas séries iniciais? E, os específicos em: identificar o uso de tecnologias digitais como recurso no ensino aprendizagem em sala de aula; destacar a função do professor como mediador dessas novas tecnologias no ambiente escolar e compreender situações nas quais as novas tecnologias auxiliam no processo de aprendizagem da criança.

A metodologia utilizada por de cunho bibliográfico e qualitativo, onde foram utilizados sites de confiança como google acadêmico, scielo, periódicos qualis para que se pudesse ser realizada a pesquisa bibliográfica de modo seguro. Foram encontrados 20 artigos, onde apenas 14 respondiam aos objetivos da pesquisa recorrente.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo a modalidade de pesquisa do método de revisão da literatura numa visão qualitativa, de um estudo bibliográfico

envolvendo autores como Moran (2007), Belloni, (2005), Kalinke, (1999), que destacaram os seus conceitos sobre o tema em questão, com a finalidade de contribuir no processo de levantamento de dados a fim de fundamentar os dados apresentados.

Deslauries (1991) aponta que:

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações. (DESLAURIERS, 1991, p. 58)

De acordo com os esclarecimentos de Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

Sobre a pesquisa qualitativa, tem-se:

Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica tem alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (GIL, 2008, p.12).

Para Gil (2008, p.34): “Entende-se por pesquisa bibliográfica o ato de fichar, relacionar, referenciar, ler, arquivar, fazer resumos (abstracts) de assuntos relacionados com o campo da pesquisa em questão”.

Esse tipo de pesquisa tem por finalidade investigar as diferentes contribuições científicas sobre determinado tema, de forma que o pesquisador possa utilizá-la para confirmar, confrontar ou enriquecer suas proposições. O presente estudo buscou conteúdos como artigos, livros e sites utilizando a internet como em sites do scielo, google acadêmico e periódicos capes.

RESULTADOS.

A modernidade foi ganhando espaço e a tecnologia, avança a passos largos no cotidiano, uma realidade comum e cada vez mais próxima de crianças, jovens e adultos da sociedade em geral. Em vários ambientes de sua rotina se deparam com eletrônicos que exigem uma competência tecnológica, seja em celulares, computadores, tablet, caixas eletrônicos e outros (KALINKE, 1999).

Com a tecnologia crescendo, intensamente, passamos a observar que cada dia mais cedo as crianças têm acesso livre a essas mídias, diariamente vemos

relatos de crianças que assistem ou são protagonistas de diversos recursos digitais, desde o divertimento com jogos, a vídeos e até páginas digitais (KALINKE, 1999).

Observamos que a internet se tornou uma ferramenta cada vez mais presente na rotina de criança e adolescentes, seja para divertir, comunicar ou informar. Desse modo surgiu o questionamento sobre o uso dessa ferramenta como alternativa interessante, lúdica e atual para a dinâmica do ensino aprendizagem nas escolas (KALINKE, 1999).

Isso não poderia ser diferente, pois o impacto da tecnologia se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc. Desta forma, os aparelhos tecnológicos dirigem suas atividades e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas (BUCHT, 2002).

A cada dia surge uma novidade tecnológica na intenção de facilitar as tarefas cotidianas, mas o que para uns ajuda, para outros atrapalha, devido as muitas dificuldades de aceitação e de compreensão. Com toda essa revolução tecnológica e científica, a sociedade mudou muito nas últimas décadas, ficando em uma situação de não compreensão de diversos assuntos, buscando rapidamente se adaptar às novas necessidades de conhecimento desse mundo digital (PRADO, 2000).

Nesse caso cada cidadão, tem que assumir um papel de ponta nesse processo de mudança tecnológica, pois, os recursos tecnológicos de comunicação e informação têm se desenvolvido e se diversificado rapidamente. Eles estão presentes na vida cotidiana de todos os cidadãos, desse modo não podem simplesmente serem ignorados ou desprezados (BUCHT, 2002).

A verdade é que seja no trabalho, no lazer, na comunicação, na educação, as tecnologias tem ganhado espaço tornando-se indispensável na rotina do ser humano, ganhando espaço na mente e no cotidiano de toda a sociedade, praticamente nos obrigando a estarmos cada dia buscando novas informações para nos adequarmos as novas necessidades (PRADO, 2000).

Hoje a tecnologia é considerada algo útil e totalmente necessário de modo que precisa ser aprendido, pois o seu desconhecimento vem gerando no mundo atual o mesmo tipo de exclusão que sofre o analfabeto no mundo da escrita (PRADO, 2000).

Junto a necessidade de compreensão surge a importância das mídias digitais, como parceria para o aprendizado e desenvolvimento das crianças, já que cada vez mais a utilizamos para nossas funções cotidianas, por isso a necessidade de nos atualizarmos (MACHADO, 2009).

No mundo contemporâneo com as novas tecnologias de comunicação e informação, nenhum educador ou cidadão de hoje pode ignorar a presença das mídias que constituem uma nova cultura educacional (GARCIA, 2011).

A evolução tecnológica é tão grandiosa e fascinante que nos leva a muitas discussões, entre elas a capacitação do profissional que atua na educação, pois, é só este que pode conduzir os alunos, a nova visão de mundo (GARCIA, 2011).

Há algum tempo a sala de aula deixou de ser um espaço apenas resumido a professor, livros, quadro, giz e alunos. O ensino tradicional no qual o professor repassava o saber através da oralidade com seus rascunhos num pedaço de papel foi tomado por uma onda de recursos de mídias e novas fontes de pesquisas que desafiam a mente e aguçam a curiosidade dos alunos (GARCIA, 2011).

Muitos são os recursos de mídias utilizados pelos professores mais esforçados já que a internet é uma ferramenta que permite inúmeras possibilidades de tornar a didática mais envolvente e assimilativa, pois ela contém mecanismos que contribuem para captar a atenção do aluno de uma forma mais aguda e consequentemente aumentar as chances de um aprendizado de sucesso (ALMEIDA, 2010).

É fundamental a inovação na rotina escolar, ou seja, que às escolas e os profissionais da área trabalhem e planejem para utilizarem em suas aulas esses avanços tecnológicos, visando melhorar cada vez mais o ensino do país, já que a linguagem audiovisual, proporcionada pelas mídias, só vem a colaborar com os métodos pedagógicos (ALMEIDA, 2010).

O professor que resolve modificar seus métodos de ensino, é uma pessoa que compreende o valor e a necessidade de constante inovação na escola. Pois cada vez mais dependemos das mídias digitais para nossas funções cotidianas, que já estão presentes em todas as áreas da nossa vida social (ALMEIDA, 2010).

CONSIDERAÇÕES

O perfil do professor de hoje que, em comum com o de tantos outros profissionais, demonstra uma grande necessidade de formação continuada e de uma constante atualização. A formação inicial envolvendo as mídias digitais é apenas o primeiro passo, habilitador ao exercício da profissão. Tanto a escola, como o professor individualmente, precisam estar constantemente trabalhando a formação continuada desses profissionais.

Destacamos a qualificação dos professores para enfrentar esse mundo digital, como um passo fundamental, como também é fundamental a participação ativa da família nesse mundo de novas descobertas, e ainda do governo equipando as escolas com laboratórios digitais e oferecendo cursos de aprimoramentos, em fim de toda a sociedade.

De modo que se cada um fizer a sua parte a criança terá uma aprendizagem consciente, tecnológica e terá criticidade e autonomia para utilizar as mídias de forma responsável e cidadã.

O uso das tecnologias sem o preparo adequado acaba por trazer falhas aos professores e muitas vezes desânimo em inserir algo diferente em sala de aula, por não saber muitas vezes como usá-las ou até mesmo manuseá-las. Assim, sem mudar sua rotina o professor acaba impedindo que seus alunos desfrutem das novidades que estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia.

Atualmente a sociedade tornou-se quase em sua totalidade influenciada pelo uso de mídias digitais em situações diversas do seu cotidiano, assim faz-se necessário que a escola trabalhe dentro de uma metodologia que privilegie a descoberta e o ensino e aprendizagem de nossas crianças, numa perspectiva de proporcionar o acesso à tecnologia dentro da escola. Desse modo o professor e o aluno participarão dessa transformação nos processos educacionais frente a essas novas tecnologias.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Docência; Impactos Acadêmicos.

Cláudia Maria da Silva Santos
pedagogaclaudiamss@gmail.com
Erika Ursula da Silva Santos

e.ursulassantos@gmail.com
Socorro de Maria Soares de Macêdo

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **A tecnologia precisa estar na sala de aula. Revista nova escola.** São Paulo: Ed. Abril, Jun./Jul. 2010.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação.** Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia.** Brasília: UNESCO, 2002.
- GARCIA, M. F., et al. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas.** Teoria e Prática da Educação, v. 14, p. 79-87, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado.** Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.
- PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; VALENTE, José Armando. **A formação na ação do professor: uma abordagem para uma nova prática pedagógica.** 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000. .

ATUAÇÃO EFETIVA DO (A) PSICOPEDAGOGO (A) NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA NA ATUALIDADE

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-16>

Lilia Raquel da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Este resumo está centrado na importância e eficácia da efetiva atuação do psicopedagogo no processo de ensino aprendizagem de crianças autistas. Tem por objetivo analisar a intervenção desse profissional no processo de aprendizagem das crianças com TEA, a fim de compreender quais as principais atribuições do seu trabalho para com essas crianças. Dessa forma, para melhor compreensão acerca da intervenção psicopedagógica com crianças com autismo, buscamos responder ao seguinte problema: Qual a importância da intervenção psicopedagógica com crianças com transtorno do espectro autista?

O autismo é definido como um transtorno complexo do desenvolvimento, do ponto de vista comportamental, com diferentes etiologias que se manifesta em graus de gravidade variados (GADIA, 2006). Segundo a Apa (2014) o termo “autismo” perpassou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).

O conceito de Transtorno do Espectro Autista ainda é novo e pouco compreendido. Segundo Cunha (2013), o comum são as pessoas utilizarem a expressão “autista” para designar todas as variações do TEA. No entanto, como este transtorno não se revela de uma única forma, é interessante utilizar o termo TEA e compreender que, na verdade este espectro é caracterizado por possuir alterações que “transitam pela tríade de deficiências nas áreas social, de comunicação e de comportamento, mas nem sempre todas essas dificuldades aparecem juntas no mesmo caso” (SILVA, 2012, p. 34).

A autora acima supracitada nos faz perceber que a criança com TEA traz dentro de si vários mundos a serem descobertos, ressaltando que não devemos nos deixar contaminar com os estereótipos que a sociedade dita a respeito das pessoas com TEA. A tríade de deficiências são três áreas de dificuldade que todas as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo possuem. Elas variam de uma pessoa para outra e apresentam comprometimentos em três importantes domínios do desenvolvimento humano: a comunicação, a **sociabilização e a imaginação**, causando dificuldades que obstaculizam a inserção plena na sociedade.

A criança autista pode ter facilidade em memorizar músicas, números, entre outros. A intervenção junto a ela é uma questão que necessita de um olhar cuidadoso e afetuoso por parte do profissional que irá trabalhar intervindo perante as dificuldades de aprendizagem que o autista apresentar. Silva (2012) esclarece que entre os vários atendimentos terapêuticos dos quais uma criança autista necessita, a intervenção psicopedagógica é extremamente importante para o seu desenvolvimento intelectual, sócio interativo e afetivo.

O acompanhamento Psicopedagógico tem como objetivo retratar o processo da aprendizagem e formar o indivíduo para relacionar-se com o aprender. Portanto,

a psicopedagogia propõe-se buscar responder aos conflitos que dificultam a aprendizagem com procedimentos de trabalho que podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, para desenvolver na criança a vontade de aprender.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa qualitativa, com caráter exploratório, com procedimento técnico de revisão bibliográfica. Conforme Gil (2008) a pesquisa exploratória pode proporcionar maior familiaridade com o problema e pode envolver o levantamento bibliográfico que é desenvolvido com base em materiais já elaborados, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador interaja com seu interlocutor, dando a ele a oportunidade de dialogar e assim, desenvolver um estudo analítico.

RESULTADOS

Através desse estudo verificou-se a importância do psicopedagogo na elaboração de estratégias de intervenção que favoreçam a interação do aluno autista e sua socialização com os demais colegas e profissionais no ambiente escolar, com vistas à minimização de muitos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem.

A partir da análise empreendida, observamos que a ação desse profissional junto a esse público assume uma importância significativa, proporcionando transformações e mudanças que podem ocorrer a partir de uma intervenção psicopedagógica pautada em técnicas e métodos que possibilitem aos envolvidos no processo, uma maior interação social.

É importante enfatizar que o autismo é encontrado em todo o mundo e em famílias de qualquer classe social, étnica e racial. Silva (2012) esclarece que entre os vários atendimentos terapêuticos dos quais uma criança autista necessita, a intervenção psicopedagógica é extremamente importante para o seu desenvolvimento intelectual, sócio interativo e afetivo.

Por conta disso e outros fatores, assevera Riviére (1995), se faz necessário avançar na formação continuada de profissionais que trabalham com intervenções e estimulações precoces de crianças diagnosticadas com TEA para proporcionar a inclusão social, uma educação escolar de qualidade como um direito de todos, assim como o respeito às diversidades e diferenças.

Sobre as características das pessoas diagnosticadas com TEA, Riviére (1995) esclarece também que o autista possui um atributo peculiar de balançar as mãos, se auto balançar, sente fascinação ou irritação por ruídos específicos, movimentos rituais complexos, insistência na repetição de ações em sequência, preocupação excessiva com conteúdo intelectual, o que o leva a um campo restrito de interesses e a determinada necessidade de suprir com seus protocolos.

No tocante ao tratamento de crianças com autismo, Silva (2012, p. 208) aduz que “o tratamento se baseia no desenvolvimento de comportamentos funcionais e redução dos comportamentos inadequados. Para isso, se utilizam técnicas e métodos fundamentados em princípios comportamentais”. Assim sendo, a terapia mais indicada para crianças com transtorno do espectro autista é a terapia comportamental.

CONSIDERAÇÕES

Uma das principais características do TEA, de acordo com Cunha (2013) é a falta de interesse com o social, como também, sua dificuldade em interpretar sinais e símbolos. Com isso, torna-se bastante difícil sua comunicação verbal e não verbal, e conseqüentemente, gera a falta de interesse em determinados assuntos.

Observou-se que quanto mais cedo a criança for diagnosticada com TEA e iniciar o tratamento, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento, dentro de suas capacidades físicas e mentais, e que independente do diagnóstico realizado por profissionais especializados, o que certamente contribuirá para uma melhor compreensão das dificuldades apresentadas, será a avaliação que a escola deve realizar para identificar as áreas que precisam ser mais trabalhadas.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de um diagnóstico é fundamental para que seja possível averiguar os possíveis problemas que acometem muitas crianças, entre elas, aquelas que apresentam algum tipo de transtorno que possa prejudicar o seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, o psicopedagogo pode auxiliar os atores da escola para que os profissionais da instituição possam promover a articulação da cultura da cooperação profissional e do trabalho coletivo escolar.

O estudo realizado confirma que o atendimento psicopedagógico na escola atinge seus objetivos quando, ampliando a compreensão sobre as características e necessidades de aprendizagem de determinado aluno, abre espaço para que a escola viabilize recursos para atender às necessidades de aprendizagem. Na abertura desse espaço entra a figura do psicopedagogo, que pautará seu trabalho na realização do diagnóstico, da assessoria e das intervenções pedagógicas, no sentido de compreender a dinâmica de sua atuação com crianças autistas a fim de promover a qualidade de educação numa perspectiva inclusiva de atuação que considere o sujeito como ser integral.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogia; Aprendizagem; Transtorno do Espectro Autista.

Lilia Raquel da Silva Santos
liliakcc@yahoo.com.br
Faculdade Malta

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- CUNHA Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 1. Ed. Editora: Wak, 2013.
- GADIA, Carlos. **Aprendizagem e autismo**: transtornos da aprendizagem: abordagem neuropsicológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- RIVIÉRE, A. **O desenvolvimento e a educação da criança autista**. COLL, C.; PALÁCIOS, J., MARCHESI, A. (Org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar, v. 3, 1995.

SILVA, Maria Aline Mendes. **A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas**. Universidade de Brasília- Instituto de Psicologia-IP. Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano-PED.; Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde-PGPDS.; Brasília, 2012.

ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A SAÚDE MENTAL

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-17>

Thayane Nascimento Freitas
Denis da Silva Rebelo
Everton dos Santos Barbosa
Emerson dos Santos Barbosa
Rômulo Barbosa Rodrigues Mendes

INTRODUÇÃO

A escola é um ambiente em que todos os sentimentos afloram, e o cuidado com a saúde mental também deve estar em evidência, visto que é uma área que necessita de atenção de cada um de nós, pois cada ser traz suas histórias de vida, seus conflitos o seu dia a dia, de certo que não estamos livres de desenvolver problemas mentais ou até mesmo doenças mentais. Precisamos saber que não estamos sozinhos na busca de ajuda ou de tratamento. Existem profissionais e uma equipe multidisciplinar que podem trazer contribuições para um melhor entender da mente, conduzindo a estudos e atividades com objetivo de alcançar cada vez mais uma mente saudável, principalmente prevenir as manifestações psicopatológicas que poderiam advir-lhe. Neste contexto encontra-se o profissional de Educação Física que se utiliza dos movimentos e atividades humanas como meio de intervenção, utilizando técnicas e métodos de diagnósticos e tratamentos através de exercícios que podem somar ao tratamento de doenças mentais, dos distúrbios de comportamento. De que maneira a educação e a atividade física atua e contribui para a saúde mental? Objetivamos apresentar; possíveis causas e manifestações de problemas mentais, fomentando o parecer da Organização Mundial da Saúde (OMS) frente a doenças mentais e a contribuição do profissional de educação física, recorrendo sobre a visão do Ministério da Saúde, sobre trabalho interdisciplinar e multiprofissional no tratamento das doenças mentais, apresentando documentos recentes sobre a inserção do profissional de educação física na saúde conforme a portaria GM/MS nº 3.872, de 23 de dezembro de 2021, apresentando pesquisas recentes que abordam a temática, e principalmente mostrar a importância e a contribuição da atividade física e do profissional de educação física para o tratamento em conjunto da doença mental.

MATERIAS E MÉTODOS

Caracteriza-se como pesquisa qualitativa com método dedutivo, para alcançar as respostas para problemática e objetivos, foi feito estudos com base na pesquisa bibliográfica, exploratória e dialética, com predominância indutiva que possibilitou uma fomentar discursões quanto aos objetivos propostos nesse artigo, sobre a pesquisa bibliográfica, Severino, 2017, todo trabalho acadêmico precisa a princípio estar em volta de fontes bibliográficas para fundamentar a base. Lakatos,

2017, colabora no pensamento de Severino apresentando a importância da investigação em diversas obras literárias sendo a pesquisa bibliográfica o alicerce inicial de um novo conhecimento científico e da própria ciência em si. Lançamos mãos também de uma pesquisa documental, pois bebemos em fontes de algumas leis que são documentos e que contribuíram com riquezas de informações.

RESULTADOS

A própria educação bem como a atuação do profissional de Educação Física exerce um papel crucial na intervenção a diminuir a incidência de doenças numa população, principalmente mental, propiciando a reintegração do ser humano na sociedade. A Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério da Saúde assim como o Sistema Único de Saúde – SUS, fomenta o profissional de educação física e sua atuação em equipes multiprofissionais e nesse sentido, algumas áreas que não figuravam como da saúde, passaram a contemplar, inclusive Biólogos e Profissionais de Educação Física. O Conselho Nacional de Saúde menciona em seu texto algumas categorias profissionais com formação em nível de graduação para fins de atuação na promoção, proteção e recuperação da saúde, nessas categorias está o profissional de educação física. A equipe multidisciplinar é imprescindível e de fundamental importância a Resolução nº 218. Evidenciou integralidade da atenção à saúde, preceito constitucional do Sistema Único de Saúde – SUS –, requerendo, portanto, a atuação de equipes multiprofissionais (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997). A referida resolução faz menção à integralidade da saúde, reconhecendo para tanto, de maneira imprescindível os saberes e ações realizados pelos diferentes profissionais de nível superior.

A Saúde mental é um campo de conhecimento ainda recente na história da Saúde Pública e ao mesmo tempo encontra-se em plena evolução com várias pesquisas que tentam desvendar soluções para a qualidade de vida das populações (MELLO et al., 2014; HARTMANN et al., 2020). Segundo Hartmann et al., (2020) a atuação do profissional de educação física nas ações que promovam a saúde mental está ligada mediante as práticas corporais, atividades físicas e de lazer na prevenção da saúde mental. O profissional de educação física passa a integrar, de forma mais clara e objetiva as equipes dos Programas de Atenção Básica do SUS, bem como, possibilita a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da existência de problemas mentais ou não, deve-se saber que a Educação exerce um papel muito importante quando fomenta estudos e pesquisa nessa área. O profissional da área da Educação Física, é necessário, seja na educação, seja na saúde e na própria Saúde Mental. É importante deixar claro que pessoas que fazem uso de álcool e outras drogas (substâncias psicoativas), fazem parte também do cenário de pessoas com possíveis problemas mentais (que requer também cuidados com a Saúde Mental), sobre esses deve haver uma atuação multidisciplinar, educadores, professor de educação física e outros profissionais face a esses problemas. O Profissional de Educação Física faz parte dessa equipe multidisciplinar, e pode através das atividades físicas contribuir para um estado

melhor de espírito e de valor próprio do sujeito, contribuindo para que esse sujeito possa exercer, com plenitude, a sua VIDA e cidadania. O Profissional de Educação Física pode exercer seu ofício na Saúde Mental fazendo parte do Sistema Único de Saúde – SUS, ou exercê-lo na rede privada. A Educação Física deve preocupar-se, também, com a promoção da saúde e a prevenção de invalidez total, através da reabilitação dos que tenham sido afetados por alguma doença.

Palavras Chaves. Saúde mental; Equipe multiprofissional; Atividade física.

Thayane Nascimento Freitas
thayanny_freitas@hotmail.com

Denis da Silva Rebelo
Everton dos Santos Barbosa
Emerson dos Santos Barbosa
Romulo Barbosa Rodrigues Mendes

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 14724; Informação e Documentação – Trabalhos Acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023; Informação e Documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2020.

CONFEF. Profissional de Educação Física na Saúde está na CBO disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/noticias>. Acesso em: 10 de abril. 2020.

CONFEF. Profissional de Educação Física em contextos hospitalares disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/473>. Acesso em: 23 de junho. 2022

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D., VIEIRA, F.S.F., SAMUEL, B.V. Trajetória Cronológica do Profissional de Educação Física. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2020.

HARTMANN, C., LOPES, G.C.D., VIEIRA, F.S.F., SAMUEL, B.V. Epidemiologia: CORONAVÍRUS (COVID-19) e Recomendações da Prática de Atividade Física e Exercício Físico. **Revista Cognitionis**, Rio de Janeiro, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**: 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. 2017. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez 2017.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE: UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES E PROJETOS EXISTENTES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PIAUÍ

DOI: <https://doi.org/10.29327/5405713.1-18>

Maria Oneide Lino da Silva
Andreia de Carvalho Silva
Estélio Silva Barbosa

INTRODUÇÃO

O estudo sobre Educação ambiental e sustentabilidade: um olhar sobre os projetos existentes nas escolas públicas do Piauí emergiu da necessidade de conhecermos a realidade das escolas públicas acerca do tema “sustentabilidade”, em função do grande desafio imposto pela sociedade atual em conviver com muitos problemas ambientais, como: desastres ambientais em todo o planeta, falta de saneamento básico na cidade e municípios, falta de coleta seletiva de lixo, desmatamentos, queimadas, dentre outros. Sendo necessário fazer uma conscientização na sociedade brasileira em especial no Piauí, a partir de projetos escolares existentes. Objetivo: investigar as ações e projetos sustentáveis desenvolvidos nas escolas Públicas do Piauí.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, com abordagem qualitativa, com dados coletados durante o período de Dezembro/2022 a abril/2023, fundamentada em autores que discutem a temática “educação e sustentabilidade” como: Arendt (2000) Brasil (1996,1997,2000,2001,2007,2017) Dias(2000), Ferreira (2019), Gonçalves (2002), Leff (2009), Lopes e Tenório (2011), Piauí(2017,2020) e outros.

RESULTADOS

Constatou-se que as escolas públicas do Piauí estão trabalhando a educação ambiental e sustentabilidade, com ações e projetos direcionados a atividades sustentáveis.

CONCLUSÃO

Conclui-se que entre as escolas podemos destacar a Unidade Escolar Joaquim Nicolau que trabalha projetos voltados às práticas de preservação ambiental sobre a perspectiva indígena em Picos, nas escolas Jonas Correia e a Marocas Lima no Delta do Parnaíba, com projetos de cunho socioambiental, com temáticas: água, educação ambiental e turismo. E outros nos municípios de São Raimundo Nonato, na Serra da Capivara, com o projeto: Educação e percepção ambiental na área do Parque Nacional Serra da Capivara –PI. E em Teresina, no Parque Floresta Fóssil do Rio Poti como ferramenta para o ensino de Paleontologia e Educação Ambiental. Assim como os projetos: Eco Kids e Eco Teens para trabalhar a educação ambiental com as crianças, jovens e adolescentes com

participação da CMEI Jesus Diocesano, CMEI Municipal Torquato Neto e Raimundo Nonato Monteiro Santana, assim como a “Horta Escolar” pelos alunos do Centro Estadual de Tempo Integral -CETI Paulo Freire, localizado em Guaribas-PI. Cabendo assim ao poder público criar políticas de incentivo a sustentabilidade ambiental nas escolas, a partir do reconhecimento dos seus benefícios para toda a sociedade.

Palavras Chave: Educação e sustentabilidade; meio ambiente; escolas públicas; Piauí.

MARIA ONEIDE LINO DA SILVA ;
linoneide@hotmail.com
ANDREIA DE CARVALHO SILVA
ESTÉLIO SILVA BARBOSA

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental. Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação Parâmetros em ação: meio ambiente na escola**. Caderno de Apresentação, jun. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais e meio ambiente e saúde/secretaria de educação fundamental**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. A Caminho da Agenda 21 Brasileira: Princípios e Ações 1992/97**. Brasília, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.795, 27 abr. 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 09 jan. 2017.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Meio ambiente e saúde/ Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: 1997, p. 128**
- COSTA. A. G. R. Um olhar crítico sobre a educação ambiental na formação de professores em uma instituição de ensino superior gaúcha**. Revista do PPGEA/FURG-RG, v. 22, 2009.
- COSTA, DT et al. Grandes Impactos Ambientais no Mundo. Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade, Uninter**. Disponível em: <https://www.uninter.com/revistameioambiente/index.php/meioAmbiente> Acesso em: 1 jul. 2016.

Dialogica



FACULDADE
malta