

MIRIAM ESPÍNDULA DOS SANTOS FREIRE
SAWANA ARAÚJO LOPES SOUZA
VERIDIANA XAVIER DANTAS
JOSÉ FELIX DOS SANTOS NETO
ROSILENE FELIX MAMEDES

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS, METODOLOGIAS
E EDUCAÇÃO INCLUSIVA



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

Reflexões sobre políticas educacionais,
metodologias e educação inclusiva [livro
eletrônico] / Miriam Espíndula dos Santos
Freire...[et al.]. -- João Pessoa, PB :
Contatos Empreendimentos, 2024.
PDF

Outros autores: Sawana Araújo Lopes Souza,
Veridiana Xavier Dantas, José Felix dos Santos
Neto, Rosilene Félix Mamedes.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83514-00-4

1. Educação inclusiva 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Ensino - Metodologia
4. Políticas educacionais I. Freire, Miriam
Espíndula dos Santos. II. Souza, Sawana Araújo
Lopes. III. Dantas, Veridiana Xavier. IV. Santos
Neto, José Felix dos. V. Mamedes, Rosilene Félix.

25-247528

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PREFÁCIO

A educação, em sua essência, é um processo dinâmico e em constante transformação, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais de cada época. Nos últimos anos, temas como educação inclusiva, inovação pedagógica e financiamento educacional têm ganhado destaque nos debates acadêmicos e institucionais, tornando-se elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Neste contexto, "Reflexões sobre políticas educacionais, metodologias e educação inclusiva" surge como uma contribuição valiosa para esse cenário, reunindo pesquisas e reflexões de diversos estudiosos da área da educação. Os textos apresentados nesta obra abordam desde a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, passando pelas dificuldades do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar, até a relevância do FUNDEB para o financiamento da educação básica no Brasil.

Um dos aspectos mais relevantes deste livro é a diversidade de enfoques e metodologias utilizadas nas pesquisas aqui apresentadas. Os estudos são baseados em análises documentais, revisões de literatura, investigações de campo e experiências práticas, proporcionando uma visão abrangente e multifacetada sobre os desafios e avanços na educação.

A educação inclusiva, tema central de vários capítulos, destaca-se como uma necessidade urgente em nossa sociedade. É imprescindível que o sistema educacional se adapte às diferentes necessidades dos alunos, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno de todos e todas. Este livro evidencia como as políticas públicas e as estratégias pedagógicas podem contribuir para a efetiva inclusão e para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, esta obra é um convite para que pesquisadores, professores, gestores e todos os envolvidos com a educação reflitam e atuem na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora. Que cada leitura inspire ações concretas e inovadoras, capazes de impactar positivamente o futuro da educação. Boa leitura!

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

Caro leitor,

Este e-book aborda temas essenciais da educação básica, explorando as metodologias e práticas que moldam o ensino diário. Ele destaca as diferentes abordagens pedagógicas utilizadas para promover um aprendizado mais eficaz e envolvente para os estudantes. Além disso, discute as políticas de educação básica, que orientam e estruturam o sistema educacional, garantindo direitos e melhorias na qualidade do ensino. O material também dedica atenção à inclusão educacional, ressaltando a importância de criar ambientes escolares acessíveis e acolhedores para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Uma leitura fundamental para quem deseja compreender melhor os pilares que sustentam a educação na nossa sociedade!

No capítulo “A METODOLOGIA INVERTIDA: ANÁLISE DE IMPACTOS NO PROCESSO EDUCACIONAL” aborda a inserção de tecnologias digitais como forma criativa e alternativa significativa para ensinar e aprender, pontuando a compreensão da metodologia invertida, seus fundamentos, desafios na implementação e impactos para o ensino e aprendizagem. Os autores, Guilherme Jungierech Berger, Katia dos Santos Beltrame e Sawana Araújo Lopes de Souza, apontam a necessidade de políticas educacionais que garantam equidade e as condições necessárias para promover uma educação dinâmica e adaptada para o aprendizado significativo. A posição dialógica suscita dinamicidade na prática docente voltada às especificidades contemporâneas.

A leitura do artigo “DIALOGANDO COM AUTORES SOBRE FAMÍLIA: REFLETINDO SOBRE CONCEITO, FUNÇÃO, PAPEL, RELAÇÕES COM A ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA” discute a parceria e a responsabilização da família na construção da aprendizagem de seus filhos, como parte na vida escolar, durante o período do Ensino Emergencial Remoto, devido a pandemia da Covid-19. A argumentação teórica apresenta arcabouço legal que fundamenta a educação como direito público subjetivo, alerta para a participação da família no desenvolvimento da aprendizagem, além de esclarecer sobre a dificuldade para trabalhar com tecnologia, em meio à falta de recursos, como eletrônicos e o acesso à internet. As autoras, Jocilene Figueira Vasconcelos e Miriam Espíndula dos Santos Freire, em seu estudo, apontam que a pandemia expôs as desigualdades nas formas de ensinar e aprender, além de acentuar a evasão escolar e acirrar as dificuldades na aprendizagem dos estudantes.

O capítulo identificado como “Alfabetização Discursiva: Perspectivas para uma Educação Transformadora”, na construção dialógica proposta, apresenta a alfabetização

discursiva enquanto prática pedagógica que transcende a mera decodificação do sistema alfabético, integrando-a ao letramento como instrumento de formação crítica e cidadã. O estudo aponta as contribuições da alfabetização discursiva para a formação de sujeitos críticos, bem como, sua relação com a escrita, como prática cultural e histórica.

O artigo, das autoras Rita de Cássia Martins Moreira Pinto e Thayza Wanessa Silva Souza Felipe, adquire especial importância no cenário da alfabetização, ao destacar a superação de métodos mecanicistas, promovendo abordagens que valorizem as dimensões discursivas e simbólicas do processo de alfabetização, cuja discussão aponta o papel da escola para possibilitar aos aprendentes a compreensão da escrita como uma ferramenta de expressão cultural e de transformação social.

O capítulo “A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NACIONAL” produzido por Elisabete Rodrigues de Amorim Guiselini e Thayza Wanessa Silva Souza Felipe, analisa a relação entre a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico por meio dos fatores externos e internos que colaboraram com as características da gestão escolar democrática participativa da rede pública municipal de ensino. Para as autoras, a comunicação aberta e transparente, entre escola e comunidade, é essencial para a democratização da gestão e para a integração do projeto político pedagógico, tendo a democracia participativa como parte do processo. O texto é elucidativo ao mencionar os desafios de uma cultura democrática e participativa.

Neci Sousa Tapajós e Miriam Espíndula dos Santos Freire, em seu artigo “AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE O MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA”, discorrem sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso das tecnologias informacionais, no período de 2020 e 2021, provocado pela pandemia do Covid-19, na qual, constatou-se a utilização de inúmeros recursos midiáticos para a realização das atividades escolares em toda a rede de ensino. Desta forma, apontam a experiência educacional que transformou a prática de ensino e a registram para toda a comunidade santarena e científica, evidenciando, ainda, a necessidade de explorar outros elementos envolvidos no uso da tecnologia para a atividade docente.

O artigo, “ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, na construção dialógica proposta, elucida a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), na Educação Infantil, a partir da colaboração do trabalho docente, entre professores e intérpretes, da formação docente direcionada para a língua e de políticas

educacionais, que favoreçam a atuação destes profissionais. O estudo, de Eliene Aparecida dos Santos Delgado e Miriam Espíndula dos Santos Freire, adquire especial importância no contexto da inclusão de crianças surdas no ambiente escolar com reflexões do papel do intérprete para a garantia do direito de aprendizagem e à educação.

Temos o texto “HABILIDADES DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES COM OS ESTUDANTES DE 4º E 5º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL” objetiva investigar os desafios encontrados pelos docentes no desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos, cuja discussão aponta a falta de acompanhamento e envolvimento da família na vida escolar dos filhos, a falta de materiais pedagógicos suficientes e adequados, a estrutura física precária das escolas, e o apoio pedagógico da supervisão escolar. De acordo com as autoras, Ana Paula Felix de Arruda e Thayza Wanessa Silva Souza Felipe, diante do cenário escolar, os professores tem buscado estratégias diversas para desenvolver a atividade docente. A avaliação final do texto evidencia a necessidade do apoio familiar e investimento adequado do poder público como ferramentas para a aprendizagem, para tanto, as autoras enfatizam a formação docente como a principal estratégia de mudança para esta realidade.

O capítulo intitulado “O FUNDEB COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DA LITERATURA”, apresenta uma revisão de literatura acerca dos estudos já realizados sobre o impacto do FUNDEB na educação básica. As autoras do texto, Fabiana Grando e Sawana Araújo Lopes de Souza reiteram que o Fundeb tem contribuído para a equidade e qualidade da educação, sugerindo ainda a necessidade de aprimorar a gestão e transparência dos recursos.

O texto “A IMPORTÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC’S NO CONTEXTO ESCOLAR”, aborda o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto escolar a partir de um levantamento bibliográfico e documental. Lucenildo Santos da Silva e Sawana Araújo Lopes de Souza apontam o uso das TIC’s como um grande desafio para os sistemas de ensino, apesar de se mostrar um caminho eficiente para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, uma vez que, que as TIC’s influenciam no ambiente escolar e podem quebrar paradigmas, quando utilizados a serviço da aprendizagem escolar.

Ivanilda dos Santos Morais e Thayza Wanessa Silva Souza, discutem no capítulo intitulado “EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARNALDO ARSÊNIO DE AZEVEDO EM PARELHAS- RN”, os desafios e as possibilidades de aprendizagens na educação em tempo integral de ensino fundamental, em uma Escola Municipal localizada na cidade de Parelhas-RN. Os resultados destacam a implementação de um currículo integrado, ações inclusivas e lúdicas, e a valorização do protagonismo estudantil como aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos.

No capítulo intitulado “A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) SURDO(A) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: *UMA ANÁLISE DOCUMENTAL*”, os autores apresentam o resultado de uma pesquisa de mestrado no qual o objetivo foi analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados na rede municipal de ensino de Criciúma/SC, traçando um paralelo entre ordenamento jurídico referente à educação inclusiva e as nuances das práticas de escolarização dos(as) estudantes surdos(as). A partir de uma análise documental. Para Daniela Rosso Miranda Santos e Dafiana do Socorro S. Vicente Carlos, os resultados da pesquisa apontam que, o acolhimento, estudo e atendimento especializado de todos os estudantes surdos em uma única instituição proporciona, além da inclusão no ensino regular, que lhes é garantida por direito, a convivência com outros estudantes que têm a mesma deficiência proporciona uma troca de vivências e um aprendizado muito mais significativo, contribuindo assim para construção de sua identidade surda.

Já no capítulo “ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”, as autoras Lucilene Martins e Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos, a partir de uma pesquisa bibliográfica, investigaram estratégias pedagógicas capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Altas Habilidades e Superdotação. Afirmando que, as estratégias evidenciadas pela literatura foram pautadas no lúdico, jogos, atividades de Robótica, enriquecimento curricular e atividades práticas.

O texto “A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO”, a partir de uma pesquisa bibliográfica, objetivou compreender como se dá o processo de inclusão escolar do aluno com altas habilidades/superdotação. Lucilene Martins e Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos evidenciam a contradição presente no discurso de educação inclusiva a partir do atendimento feito nas salas de AEE, com o discurso de que há falta de profissionais capacitados para que a inclusão se

efetive no cotidiano escolar.

Já o capítulo “A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS”, analisou como está sendo abordada a Educação Ambiental nos livros didáticos de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental II. A partir de uma pesquisa documental realizada nos livros didáticos que compreendem o Ensino Fundamental II: *Teláris Ciências Ensino Fundamental Anos Finais-2018* (6º, 7º, 8º e 9º anos), os autores Domingos Sávio Saldanha Colares e Miriam Espíndula dos Santos Freire apontaram contradições, afirmando que, as atividades propostas nos livros didáticos eram de difícil implantação em virtude de serem realidades ambientais diferentes da realidade dos alunos.

Como observado, a construção do conhecimento aqui sistematizado apresenta uma variedade de capítulos e artigos que abordam temas importantes na educação. Trata-se sobre a metodologia invertida, que usa tecnologias digitais de forma criativa para melhorar o ensino e a aprendizagem, destacando a necessidade de políticas que promovam equidade e práticas dialógicas. Em outro artigo, discute-se o papel da família na educação durante a pandemia da Covid-19, ressaltando desafios como a falta de recursos tecnológicos e o aumento das desigualdades. Há também um foco na alfabetização discursiva, que vai além da decodificação, promovendo uma formação crítica e cidadã, e na relação entre gestão democrática e o projeto político pedagógico nas escolas públicas, enfatizando a importância da comunicação aberta.

Outros capítulos tratam das dificuldades no uso de tecnologias por professores e alunos, a atuação de intérpretes de Libras na educação infantil, os desafios na leitura e compreensão textual, e o impacto do FUNDEB na educação básica. Ainda há discussões sobre o uso das TIC's na escola, a educação em tempo integral, a escolarização de estudantes surdos e de alunos com altas habilidades, além de análises sobre a Educação Ambiental nos livros didáticos. No geral, o conteúdo destaca a importância de práticas inovadoras, inclusão, uso de tecnologia e políticas públicas para fortalecer a educação de forma mais justa, inclusiva e eficiente.

Como Paulo Freire (1996) nos ensina, a educação é um ato de liberdade e de diálogo, onde o conhecimento é construído coletivamente e o educador é também um aprendiz. Que este livro seja uma ferramenta para despertar a consciência crítica, promover a autonomia e fortalecer a esperança de uma sociedade mais justa e participativa. Afinal, educar é um ato de amor e de resistência!

Profª. Dra. Lindalva Gouveia Nascimento
Profª. Dra. Lays Regina Batista de Macena Martins dos Santos

SUMÁRIO

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	5
Lucilene Martins; Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos	
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.....	17
Lucilene Martins; Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos	
A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) SURDO(A) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: <i>UMA ANÁLISE DOCUMENTAL</i>	31
Daniela Rosso Miranda Santos; Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos	
AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE O MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA.....	50
Neci Sousa Tapajós; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
A METODOLOGIA INVERTIDA: ANÁLISE DE IMPACTOS NO PROCESSO EDUCACIONAL	65
Guilherme Jungierech Berger; Katia dos Santos Beltrame; Sawana Araújo Lopes de Souza	
ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	77
Rita de Cássia Martins Moreira Pinto; Thayza Wanessa Silva Souza Felipe	
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARNALDO ARSÊNIO DE AZEVEDO EM PARELHAS- RN.....	92
Ivanilda dos Santos Moraes; Thayza Wanessa Silva Souza	
O FUNDEB COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DA LITERATURA	106
Fabiana Grando; Sawana Araújo Lopes de Souza	
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS	120
Domingos Sávio Saldanha Colares; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NACIONAL	135
Elisabete Rodrigues de Amorim Guiselini; Thayza Wanessa S.S. Felipe	
ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	148
Eliene Aparecida dos Santos Delgado; Miriam Espíndula dos Santos Freire	
A IMPORTÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC's NO CONTEXTO ESCOLAR	161
Lucenildo Santos da Silva; Sawana Araújo Lopes de Souza	

DIALOGANDO COM AUTORES SOBRE FAMÍLIA: REFLETINDO SOBRE CONCEITO, FUNÇÃO, PAPEL, RELAÇÕES COM A ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA173

Jocilene Figueira Vasconcelos; Miriam Espíndula dos Santos Freire

O PLANO DE PROPAGANDA CONTRA O ANALFABETISMO EM PARELHAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ENTRE SERTÃO E LITORAL (1928-1930)....193

Juciene Batista Félix Andrade; Laísa Fernanda Santos de Farias; Olívia Morais de Medeiros Neta

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE201

Aracelli Magalhães de Lucena; Maria Dislene Soares de Oliveira; Rosilene Felix Mamedes; Veridiana Xavier Dantas

SEXUALIDADE INFANTIL NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR216

Maria Dislene Soares de Oliveira; Aracelli Magalhães de Lucena; Rosilene Felix Mamedes; Veridiana Xavier Dantas

CANTO POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE EXTRACURRICULAR232

Sara Noêmia Cavalcanti Correia

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lucilene Martins

Profa. Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos

RESUMO

A partir de novos pressupostos políticos e culturais, a Educação Inclusiva desenvolve-se, gradativamente, para que os direitos fundamentais de desenvolvimento e educação das crianças e jovens possam ser efetivados, partindo para a construção de uma sociedade fundamentada em princípios de justiça social. As altas habilidades/superdotação é considerada uma condição em que o aluno demonstra um desempenho acima da média em determinadas áreas, podendo apresentar dificuldades ou desmotivação para outras. Dessa forma, as altas habilidades/superdotação é, também, alvo das ações inclusivas para que haja o pleno desenvolvimento da criança que apresenta essa condição. Dessa forma, o objetivo do trabalho é compreender como se dá a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação. Para a pesquisa foi realizada uma revisão de literatura com abordagem qualitativa, em que autores: Virgolim e Konkiewitz (2018), Brancher e Freitas (2011), Glat (2007) entre outros, foram consultados, além da análise de artigos científicos de plataformas digitais como: Scielo, Google Scholar entre outras, e documentos legislativos norteadores da educação nacional. Com a pesquisa pode-se contemplar duas realidades que entram em contradição, a do discurso inclusivo que preconiza uma aprendizagem significativa e atendimento colaborativo entre professores da AEE e do ensino regular para realizar ações motivacionais para o desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades/superdotação e a prática escolar que demonstra que, ainda, há, falta de profissionais, capacitação e recursos para a efetivação da inclusão no cotidiano escolar.

Palavras-chave: ações inclusivas; educação nacional; desenvolvimento integral.

ABSTRACT

From new political and cultural assumptions, Inclusive Education develops gradually, so that the fundamental rights of development and education of children and young people can be realized, starting with the construction of a society based on principles of social justice. High skills / giftedness is considered a condition in which the student demonstrates an above average performance in certain areas, and may present difficulties or demotivation for others. Thus, high skills / giftedness is also the target of inclusive actions so that there is the full development of the child who has this condition. Thus, the objective of the work is to understand how the inclusion of students with high skills / giftedness occurs. For the research, a literature review with a qualitative approach was carried out, in which authors: Virgolim and Konkiewitz (2018), Brancher and Freitas (2011), Glat (2007), among others, were consulted, in addition to the analysis of scientific articles from digital platforms such as: Scielo, Google Scholar among others, and legislative documents guiding national education. With the research it is possible to contemplate two realities that are in contradiction, that of the inclusive discourse that advocates a meaningful learning and collaborative attendance between teachers of AEE and regular education to carry out motivational actions for the integral development of the student with high

skills / giftedness and school practice that demonstrates that there is still a lack of professionals, training and resources to make inclusion effective in school daily life.

Keywords: Inclusive actions; national education; integral development.

1 INTRODUÇÃO

A educação não é mais aquela em que o professor é o único detentor do conhecimento e o aluno é um receptor passivo de informações. Diante das transformações provocadas pela Revolução Tecnológica e a Globalização, o aluno reflete e participa ativamente de seu processo de aprendizagem. Nesse contexto, novos objetivos foram estipulados para a formação do educando em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

A educação pauta-se, assim, na inclusão de todos os alunos em atenção às suas especificidades educacionais e necessidades especiais. O aluno que apresenta altas habilidades/superdotação tem como característica principal o alto desempenho nas tarefas escolares, demonstrando um desenvolvimento intelectual acima da média, de forma a demandar atenção especial para que sua aprendizagem ocorra de forma motivacional e significativa. Sendo assim, a pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: como se dá a inclusão do aluno que apresenta altas habilidades/superdotação?

As altas habilidades/superdotação é um tema dinâmico em que os conceitos evoluem ao passo que mais pesquisas são realizadas. Ainda há convergências sobre o tema, porém reúne-se conhecimentos sobre o desenvolvimento de vários aspectos humanos, como o cognitivo, afetivo e psicossocial para explicar a superdotação. Identificar os alunos que apresentam superdotação para que possam receber atenção adequada ao seu processo educacional não é tarefa simples, visto que as altas habilidades podem se apresentar de forma peculiar em cada pessoa.

Sendo assim, o tema é relevante para que se possa formar novos conhecimentos sobre as altas habilidades/superdotação e os processos inclusivos, a

partir da reunião de dados expostos pela literatura, contribuindo para a reflexão de docentes, gestores e familiares nas ações pedagógicas com os sujeitos que apresentam as altas habilidades/ superdotação.

O objetivo geral do trabalho é compreender como se dá o processo de inclusão escolar do aluno com altas habilidades/ superdotação. Os objetivos específicos são: apresentar os conceitos teóricos da educação inclusiva; descrever as características gerais das altas

habilidades/superdotação e analisar as práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Para a realização da pesquisa buscou-se na literatura o embasamento para responder o problema de pesquisa e atingir os objetivos do artigo. Dessa forma, os autores: Z e Konkiewitz (2018), Brancher e Freitas (2011), Glat (2007) entre outros foram consultados, além da análise de artigos científicos de plataformas digitais como: Scielo, Google Scholar entre outras, e documentos legislativos norteadores da educação nacional.

No primeiro tópico descreve-se a Educação Inclusiva em uma perspectiva teórica por meio dos predizeres dos documentos nacionais para a educação e estudos sobre a inclusão nas escolas. No segundo tópico reúne-se os conhecimentos da literatura sobre as altas habilidades/superdotação para compreender como é realizada a identificação dos alunos e o atendimento pedagógico dos mesmos.

Por fim, expõe-se os resultados da pesquisa, avaliando os dados coletados em artigos científicos sobre a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante muitos anos as pessoas com deficiência eram vistas como obstáculos para a sociedade, tanto que a prática do infanticídio era comum na Grécia antiga, tendo lei para que a pessoa com deficiência não chegasse na vida adulta, pois eles acreditavam que a mesma não teria uma vida produtiva (Silva, 2015).

No Brasil, apenas com a criação da Constituição Federal de 1988, as ações voltadas para as pessoas com necessidades especiais perderam o caráter de

assistencialismo e passaram para a perspectiva de inclusão. No âmbito educacional, as políticas públicas, desde a década de 1990, institucionalizam a inclusão de portadores de deficiências e alunos com altas habilidades no ensino regular como forma de garantir o direito fundamental à educação para todos e construir uma sociedade mais justa com valores de respeito a diversidade (Brancher; Freitas, 2011).

Dessa forma, no ano de 1994, a Portaria n.1.793 estabeleceu a formação específica de professores para a capacitação na atuação de alunos com deficiências e altas habilidades/superdotação. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a garantia de atendimento pedagógico a todos os alunos em respeito às suas especificidades (Brasil, 1996).

O Decreto n. 3.298, afirma a Educação Especial para todos os níveis do Ensino Básico, bem como, o Conselho Nacional de Educação, de 2001, determina que as escolas devam matricular os alunos sem distinção para aqueles que possuem necessidades especiais.

No ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi reconhecida como uma língua oficial, por meio da Lei n. 10.436, e no ano de 2007 a legislação se ocupou da infraestrutura dos prédios escolares para garantir a acessibilidade, bem como, recursos pedagógicos adequados para o atendimento dos alunos.

No ano de 2007, a Educação Inclusiva entrou no Plano de Desenvolvimento da Educação, e no ano de 2015 foi criado o Estatuto da Pessoa Deficiente.

A Educação Inclusiva se insere no contexto das políticas educacionais como proposta para o pleno desenvolvimento do aluno portador de necessidades especiais, dessa forma, deve assegurar recursos, infraestrutura, metodologias pedagógicas e profissionais capacitados para o atendimento do aluno, de forma a apoiar e complementar a sua inclusão durante a Educação Básica (Glat, 2007).

O ponto de princípio de uma escola inclusiva é a construção do conhecimento a partir da capacidade do aluno, é a não imposição de uma normativa de mão única para compor o currículo, o que resultava em marginalização de alguns alunos (Frias, 2009). Para tanto, é necessário desatar os nós de uma educação de segregações e abrir novos caminhos que possibilitem a construção ampla do ensino, respeitando as diversidades e garantindo a educação para todos.

A educação inclusiva ao questionar as bases da educação tradicional, projeta uma nova estrutura onde a escola rejeita a exclusão e promove uma educação de

qualidade para todos os alunos, a real mudança que os debates acerca da escola inclusiva estão causando é nos aspectos de poder questionar o modelo atual e propor novos parâmetros e modelos de ensino (Rodrigues, 2006).

Para garantir esses aspectos é que os profissionais do AEE (Atendimento Educacional Especial) se fazem presente, junto a eles também fazem parte do processo de inclusão orientadores, bem como, terapeutas e psicólogos que auxiliam todos os alunos, sem exceção para o processo educativo (Ferreira, 2008).

O AEE em atuação colaborativa com os professores do ensino regular promove a inserção de recursos e atenção pedagógica personalizada para as diversas demandas de necessidades educacionais especiais apresentadas pelos alunos.

3 ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Por alunos com altas habilidades/superdotação compreende-se aqueles que apresentam desempenho acima da média, em uma ou mais disciplinas. A definição contida na Política Nacional de Educação Especial afirma que o sujeito que apresenta altas habilidades/superdotação é identificado por demonstrar alto potencial isoladamente ou combinado nas áreas: acadêmica e intelectual, liderança e criatividade, além de grande interesse e motivação para a aprendizagem (BRASIL, 2020).

Ainda, segundo o documento, a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação deve se iniciar com a identificação das áreas que o aluno demonstra talento excepcional para que seja elaborado um programa personalizado para a otimização do aprendizado do aluno:

Poderão ser oferecidos programas de enriquecimento de talentos, de criatividade, de habilidades socioemocionais, de liderança, de autoconhecimento, de desenvolvimento de projetos, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) e orientações para a aceleração de estudos (Brasil, 2020, p.68).

As atividades são apoiadas pelo Centro de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação, sendo este um espaço público que complementa o trabalho do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação.

Wermuth (2015) explica que as crianças com altas habilidades/superdotação foram preteridas ao longo da história, primeiramente considerados “possuídos” ou estranhas por demonstrarem um conhecimento avançado precocemente, e depois com bullyings na escola, sendo apelidados de “nerds, cdfs” e, também, por professores e pais que confundem a condição da criança com hiperatividade ou genialidade.

Virgolim e Konkiewitz (2018) afirmam que, ainda, há muito mito em relação às pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação, o que gera invisibilidade desses indivíduos, que, ao contrário do que se propaga com mitos, necessitam de condições especiais para que possam se desenvolver de forma plena.

Dessa forma, um dos grandes desafios da inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação se faz em sua identificação, para que não passem despercebidos pelas fileiras escolares, ou desmotivados, abandonem os estudos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder o problema de pesquisa foram coletados dados de artigos encontrados em repositórios digitais como: Scielo, Google Escolar e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses. Foram utilizados os seguintes descritores de pesquisa: Altas Habilidades/superdotação; educação inclusiva; Dotação; Precocidade. Para os critérios classificatórios foram estipulados os seguintes parâmetros: trabalhos publicados entre 2014 e 2024, em português ou inglês, que abordasse a temática (de preferência estudos de caso) da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação no ensino regular. Foram encontradas 96 pesquisas, das quais, após a leitura do resumo, 13 foram selecionadas por corresponderem aos critérios classificatórios. Após a leitura completa dos trabalhos, foram selecionados 4 para a análise dos dados e discussão dos resultados. O quadro abaixo sistematiza as principais características dos trabalhos selecionados:

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

Autor	Objetivo	Metodologia	Amostra	Resultados
Wermuth, (2015)	Verificar a inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação em escolas municipais.	entrevistas gravadas com professores e diretores de quatro escolas municipais de Ensino Fundamental de Bom Retiro do Sul – RS	17 entrevistados entre diretores e professores	A inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação vem ocorrendo como forma de integração dentro das instituições de ensino e a inclusão dos alunos com Altas Habilidades e/ou

				Superdotação não está recebendo o apoio pedagógico e o atendimento como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.
Ferreira (2018)	analisar o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.	Entrevistas semiestruturadas, observação e registro fotográfico.	Um professor	Existem dificuldades no processo de inclusão deste público relacionadas a vários aspectos como a formação de professores e de toda equipe escolar, de infraestrutura, de organização das salas de aula, entre outros.
Oliveira (2018)	Compreender como a formação de professores	Realização de entrevistas	7 professores	Os estudantes com altas

	tem contribuído para a identificação e atendimento dos alunos com altas habilidades/superdotação em uma rede municipal de ensino.			habilidades não chegam ao atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais, pois não são facilmente identificados nas salas de aulas da escola regular, e, por isso, acabam prejudicados em seu percurso escolar.
Campos (2019)	relacionar as informações obtidas no caso com as principais problemáticas da área de altas habilidades/superdotação no que tange os processos de intervenção para inclusão escolar.	Estudo de caso	1 criança	Ainda se nota a presença de mitos e crenças errôneas, dificuldades com o processo de identificação e atendimento às necessidades diferenciadas que as pessoas com AH/S podem apresentar.

Fonte: Dados extraídos e adaptados de: Wermuth (2015), Ferreira (2018), Oliveira (2018) e Campos (2019).

Wermuth (2015) realizou uma pesquisa em quatro escolas públicas do Ensino Fundamental da cidade de Bom Retiro – Rio Grande do Sul, aplicando um questionário

estruturado para 17 indivíduos diretores e professores das escolas. Já Ferreira (2018) fez um estudo de caso no 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada na Amazônia, por meio de observação da rotina de um aluno que apresenta altas habilidades/superdotação e entrevistas com o professor da classe regular, do AEE, do coordenador pedagógico, do diretor da escola e do próprio aluno.

Oliveira (2018) realizou entrevistas com professores da rede municipal da cidade de São Paulo para compreender a formação e capacitação para a inclusão dos alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Já Campos et al (2019) estudaram o caso de uma criança de 11 anos que apresenta altas habilidades/superdotação, realizando entrevistas e observação com a criança e seus pais.

Campos et al (2019) por meio de avaliações psicológicas na criança constataram que, apesar da menina apresentar alto desempenho cognitivo e desenvolvimento social, tinha dificuldades de se relacionar com os colegas de classe, professores e equipe escolar, sendo seu interesse principal as matérias de exatas. A menina interessa-se por amizades por pessoas de idade mais avançada, e necessita de motivação a professora de português para finalizar as tarefas na matéria.

Os autores puderam notar que, apesar da criança apresentar altas habilidades/superdotação para o desenvolvimento escolar em exatas e afins, não apresenta maturidade para que avance de nível, pois mostrava-se com emoções exageradas em determinadas ocasiões (Campos et al, 2019). Dessa forma, o principal desafio da inclusão da aluna era trabalhar seus pontos de fraqueza, como as relações interpessoais. Nesse ponto, os autores afirmam que os pais da criança, relataram que o trabalho realizado pela escola causou impacto positivo na motivação para os estudos apresentada pela menina.

Como estratégia de inclusão foi sugerido o desenvolvimento de atividades em contraturno escolar para o desenvolvimento global e atividades de interação em grupo. Com isso, a criança tem se mostrado mais receptiva as relações interpessoais e interessada pelo ambiente escolar, de forma que, o processo de identificação, avaliação e intervenção mostrou-se benéfico à criança.

Campos et al (2019) ressalta que há muitas lacunas, ainda, para que haja a inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação seja, de fato, efetivada, como a falta de informações sobre o tema, que dificulta o atendimento dessas crianças.

Nesse ponto, a pesquisa de Oliveira (2018) revelou que a justificativa para a falta de preparo dos profissionais da educação no atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação se faz no campo de que não há alunos que apresentam essas

características, de forma que, não há necessidade de capacitação, fato que a autora, critica afirmando que é contribuinte para a invisibilidade dos alunos que apresentam as altas habilidades/superdotação, pois os profissionais da educação não sabem identifica-los.

Oliveira (2018) afirma que as altas habilidades/superdotação ainda é povoada por fantasiosas concepções e ignorada pela maior parte das escolas, dado o pequeno número de atendimentos registrados pelas escolas.

A pesquisa de Ferreira (2018) identificou a falta de recursos previstos para o atendimento de alunos da inclusão, na escola por ele investigada. O autor afirma que a falta de estrutura física, inexistência do AEE, falta de recursos humanos e pedagógicos, evidenciam que, apesar de instrumentalizada na legislação brasileira, as políticas públicas não fornecem recursos para que seja efetivada a educação inclusiva, de forma a prejudicar o acesso dos alunos aos seus direitos fundamentais.

O autor identificou um aluno do ensino fundamental, matriculado em classe multisseriada, que apresenta características das altas habilidades/superdotação, porém não recebe nenhum tipo de acompanhamento especializado e nem atenção ao seu desempenho escolar.

Wermuth (2019) afirma que, dentre as escolas de sua pesquisa, três possuíam Projetos Políticos Pedagógicos que contemplava as ações inclusivas, porém, a inclusão não era especificada na forma em que ocorria. A autora compreendeu, que a inclusão fica, muitas vezes, apenas no discurso, porém, distante da realidade cotidiana.

Dos projetos que analisou, apenas um constava dados de identificação e desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação, o que demonstra que a inclusão, de modo geral, está recebendo pouca atenção, sendo apenas uma ação de integração dos alunos nas classes regulares e não ações de inclusão com atenção e recursos adequados para o atendimento e desenvolvimento de alunos com altas habilidades/superdotação (Wermuth, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revisou os aspectos gerais da Educação Inclusiva compreendendo que os documentos legislativos norteadores da educação orientam ações e recursos para o adequado atendimento educacional pautado nas necessidades específicas dos alunos.

As altas habilidades/superdotação é o alto potencial do aluno para determinadas áreas, que perpassam o desenvolvimento escolar. As crianças e jovens que apresentam as altas

habilidades podem sofrer dificuldades em determinadas áreas de conhecimento ou aspectos sociais e/ou emocionais, além de sentirem-se desmotivados para o processo escolar caso não sejam acolhidos adequadamente. Diante disso, nota-se que há a necessidade de inclusão dessas crianças e jovens por meio de ações que promovam situações facilitadoras para o desenvolvimento integral do aluno.

Porém, com a pesquisa pode-se compreender que a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação se faz no contexto da identificação, avaliação e intervenção para que seja elaborado um plano de ações colaborativas entre o professor da classe regular com o professor do AEE para que possam desenvolver atividades que contemplem as vocações do aluno e atuem para a superação de possíveis dificuldades enfrentadas no processo escolar. Na prática, nota-se a falta de preparo dos profissionais que, por falta de informação e capacitação não identificam os alunos com altas habilidades/superdotação, além da falta de incentivo das políticas públicas para que a escola se adapte para o atendimento desses alunos.

A definitiva mudança na educação para que o processo de inclusão ocorra parte de um conjunto de atores que saem do âmbito escolar, as políticas públicas precisam suprir com as requisições das escolas para que sejam feitas mudanças adaptativas, reposição e aquisição de ferramentas necessárias para que os alunos possam se desenvolver. A sociedade precisa estar aberta a uma nova concepção sobre as pessoas em suas multiplicidades, encarar o deficiente como um ser possível de sociabilização e também atividade econômica. Os pais dos alunos especiais, professores, amigos e familiares precisam tratar o indivíduo como um sujeito em plena capacidade de progresso e aprendizagem, gerando motivação para que ele se sinta encorajado a vivenciar toda a inclusão escolar aproveitando cada recurso que soma pontos para o seu desenvolvimento, os professores e todos os profissionais que lidam diretamente com a educação precisam realmente ver sentido nas metodologias e ações aplicadas, bem como estar em constante reflexão sobre suas práticas e exercer a administração sobre sua formação continuada, capacitando-se assim constantemente para lidar com os novos desafios da educação.

REFERÊNCIAS

BRANCHER, Roberto Vantoir; FREITAS, Soraia Napoleão de. **Altas habilidades/superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n.3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1999.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: **Diário oficial da União**, 2002.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: **Diário Oficial da União**, 2015.

CAMPOS, Carolina Rosa et al. Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019 – Santa Maria.

FERREIRA, José Adnilton Oliveira. **Inclusão Escolar?** O aluno com altas habilidades/superdotação em escola Ribeirinha na Amazônia. Dissertação, 170f. [Mestre em Educação Escolar]. Araraquara-SP: Universidade Estadual Paulista, 2018.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão Escolar do aluno com necessidades especiais:** contribuições ao professor do ensino regular. Paranavaí: Secretaria de estado da Educação, 2009.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n,1793, de dezembro de 1994. **Ministério da Educação**, 1994.

OLIVEIRA, Fernanda Souza de. **É inteligente, mas...perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação.** Dissertação, 135f [Mestre em Educação: Formação de Formadores]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2018.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, Luzia Félix da. **A inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho:** Desafios e Superações no Ambiente de Trabalho. Trabalho de Conclusão de Curso do Serviço Social: Universidade Estácio de Sá, 2015.

VIRGOLIM, Angela MR; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (org.). **Altas Habilidades/superdotação, inteligência, criatividade:** uma visão multidisciplinar. São Paulo: Papirus, 2018.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lucilene Martins

Profa. Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos

RESUMO

A criança com Altas Habilidades/Superdotação matriculada na educação básica é classificada como público-alvo da educação inclusiva. Entretanto, nota-se que barreiras como a incapacitação de professores e manutenção de estereótipos vem causando obstáculos para a plena inclusão e desenvolvimento destes alunos. O objetivo geral da pesquisa é analisar quais as estratégias pedagógicas que potencialize o processo de ensino- aprendizagem dos estudantes com AH/SD. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, qualitativa. Os dados foram coletados a partir de um levantamento em busca de artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2014 e 2024 (últimos 10 anos) pelos repositórios digitais Scientific Electronic Library Online – Scielo, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Os resultados indicaram que as Altas Habilidades/Superdotação requerem olhar atento do professor, para que possa identificar suas particularidades, elaborando planejamento personalizados, junto aos demais profissionais que contribuem para a inclusão. As estratégias evidenciadas pela literatura foram pautadas no lúdico, jogos, atividades de Robótica, enriquecimento curricular e atividades práticas.

Palavras-chave: práticas pedagógicas; inclusão; enriquecimento curricular.

ABSTRACT

Children with High Abilities/Giftedness enrolled in basic education are classified as the target audience for inclusive education. However, it is noted that barriers such as the incapacitation of teachers and the maintenance of stereotypes have been causing obstacles to the full inclusion and development of these students. The general objective of the research is to analyze which pedagogical strategies enhance the teaching-learning process of students with HA/DS. This is a bibliographical, descriptive, qualitative research. The data was collected from a survey in search of scientific articles, dissertations and theses published between the years 2014 and 2024 (last 10 years) by the digital repositories Scientific Electronic Library Online – Scielo, Capes and Biblioteca Digital Brasileira de Theses and Dissertations – BDTD. The results indicated that High Skills/Giftedness requires a careful look from the teacher, so that they can identify their particularities, developing personalized planning, together with other professionals who contribute to inclusion. The strategies evidenced in the literature were based on entertainment, games, Robotics activities, curriculum enrichment and practical activities.

Keywords: pedagogical practices; inclusion; curricular enrichment.

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira, em sua afirmação da inclusão, enuncia que os alunos com necessidades específicas devem ser acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado. Este acompanhamento direcionado, especificamente para a criança com AH/SD tem como escopo a oferta de estratégias pedagógicas para a promoção de seu desenvolvimento integral (Brasil, 1996).

Pode-se mencionar, nesse rol, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforça a necessidade da construção de espaços e práticas educativas para contemplar as reais necessidades do educando. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), também, afirma que pelo AEE, o aluno com AH/SD deve ter acesso às estratégias que contemplem suas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Apesar das previsões legais, a efetivação das práticas inclusivas perpassa por desafios como a falta de capacitação docente (Oliveira, 2022), a resistência de disseminação dos estereótipos, fazendo com que o aluno com AH/SD não receba suporte necessário (Oliveira, 2017) e a carência de materiais pedagógicos que tornem o aprendizado significativo para o aluno com AH/SD (Neves; Rahme; Ferreira, 2019). Diante disso, se tem o seguinte questionamento: quais as possibilidades pedagógicas para o desenvolvimento e inclusão do indivíduo com AH/SD?

A Educação Inclusiva foi a pauta principal dos estudos selecionados. Ressalta-se que incluir vai muito além de inserir o estudante com NEE's em sala de aula, mas a partir da ótica de que para sua aprendizagem e pleno desenvolvimento é necessário providenciar recursos, promover acessibilidade, flexibilizar o currículo e inovar pedagogicamente. Nesse rol, Ataíde (2021) atenta que se a escola pretende atuar por práticas inclusivas, deve compreender o conhecimento como algo construído, compartilhado entre todos os envolvidos no processo educacional.

Ataíde (2021) explica, ainda, que a educação inclusiva deve garantir a todos os estudantes, a inserção nas salas de aula regular, bem como, a aprendizagem e desenvolvimento para que alcance os níveis mais elevados de ensino. Isto é, na educação básica, o(a) aluno(a) deve atingir o potencial almejado para prosseguir com os estudos na educação superior. A educação deve ser garantida, considerando as particularidades individuais e as necessidades, gerando equidade de oportunidade para todos(as).

Um dos desafios mais significativos é ampliar a compreensão da sociedade sobre o que significa ser superdotado. A superdotação envolve não apenas habilidades cognitivas diferenciadas, mas também necessidades especiais que precisam ser atendidas para que esses indivíduos alcancem seu potencial pleno (Ataíde, 2021).

Estudantes com AH/SD muitas vezes enfrentam desafios emocionais e sociais, como isolamento de seus pares ou ansiedade, que podem impactar seu desenvolvimento se não forem devidamente atendidos. A ideia equivocada de que superdotados podem se desenvolver sozinhos, sem apoio adicional, é um mito prejudicial.

Diante disso, o objeto da pesquisa é investigar estratégias pedagógicas que podem ser utilizadas pelos docentes no processo de ensino-aprendizagem para estudantes regulares e estudantes com deficiência, tendo como objetivo geral analisar quais as estratégias pedagógicas que potencialize o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com AH/SD.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva, qualitativa. Os dados foram coletados a partir de um levantamento em busca de artigos científicos, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2014 e 2024 (últimos 10 anos) pelos repositórios digitais Scientific Electronic Library Online – Scielo, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, com os seguintes descritores de pesquisa: “Educação Inclusiva”, “Estratégias Pedagógicas”, “Necessidades Educacionais Específicas”, “Altas Habilidades/Superdotação”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”.

Os critérios de inclusão foram estudos publicados entre os anos de 2014 e 2024, completos, em língua portuguesa, que abordassem desafios e estratégias pedagógicas para a inclusão da criança com deficiência na sala de aula regular. Foram critérios de exclusão: capítulos de livros, trabalhos de conclusão de curso, revisões de literatura, estudos duplicados e que não correspondem ao tema do estudo.

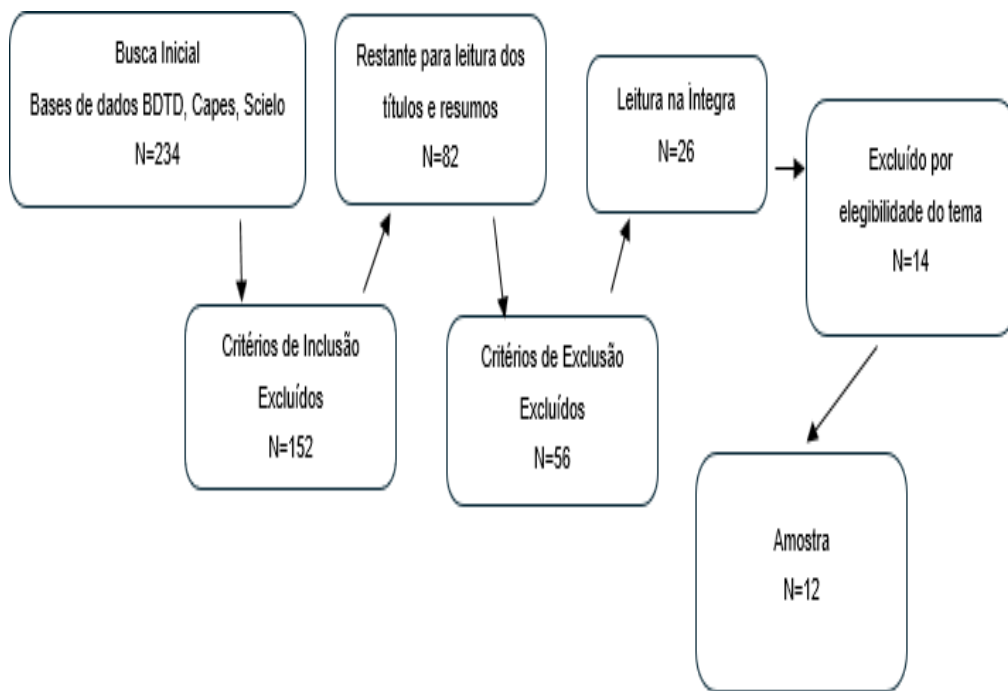
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a inserção das palavras-chave “Educação Inclusiva”, “Estratégias Pedagógicas”, “Necessidades Educacionais Específicas”, “Altas Habilidades/Superdotação”, “Aprendizagem e Desenvolvimento”. nos repositórios digitais selecionados, foram encontrados 234 resultados iniciais. Após a aplicação dos critérios de inclusão, foram excluídos 137 resultados fora da

delimitação temporal e 15 em língua estrangeira, restando 82 resultados para a análise. Foi feita a leitura dos títulos e resumos e aplicados os critérios de exclusão. Foram excluídas 46 monografias, capítulos de livros e trabalhos de conclusão de curso e 10 resultados duplicados ou com acesso restrito, restando 26 resultados.

Foi feita a leitura completa, excluindo 14 resultados que não tinha relação com o objeto de pesquisa, restando 12 resultados para análise. Os caminhos para a seleção dos estudos foram apresentados na figura 1:

FIGURA 1: FLUXOGRAMA DOS CAMINHOS DA SELEÇÃO DOS ESTUDOS



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir dos resultados alcançados, foram trazidas as estratégias evidenciadas pela literatura para a inclusão, aprendizagem e desenvolvimento da criança que apresenta NEE's, principalmente as AH/SD. No quadro 1 há a síntese das estratégias propostas ou observadas pelos estudos selecionados e suas características:

QUADRO 1 – ESTRATÉGIAS EVIDENCIADAS PELA LITERATURA

Autor	Propostas pedagógicas	Características
Freitas; Rech (2015)	Enriquecimento curricular	Atividades extraídas do livro Toc Toc... Plim Plim! Lidando com as Emoções, Brincando com o Pensamento Através da Criatividade
Pereira (2016)	Robótica Educacional	Construção e Programação de Robôs por Kits ou sucatas
Oliveira (2017)	Jogos Pedagógicos	Jogos de tabuleiro, jogos montessorianos, cubo sensorial
Magioni (2018)	HQ (quadrinhos)	Técnicas específicas de construção como desenho de personagens, construção de cenário, divisão de quadros, adaptações de falas para balões, uso de onomatopeias, e distribuição de funções específicas por habilidades dos alunos.
Machado (2019)	Intervenção estético-artística	Contemplação, reflexão e produção artística
Dantas (2019)	Robótica de baixo custo	Uso de sucatas, materiais recicláveis e lixo eletrônico
Ataíde (2021)	Jogo de tabuleiro	Atividades exploratórias, Atividades de treino individual ou em grupo e Investigação de Problemas reais individual ou em pequenos grupos
Costa (2020)	Brincadeiras de rua	Caderno pedagógico de brincadeiras antigas de rua para ser utilizado como estratégia de ensino para o Atendimento Educacional Especializado
Lippert (2021)	Monitoria de Matemática com a Ferramenta QR Code, Monitoria e Jogos	Liderança, engajamento, interesse, facilidade de aquisição dos conceitos da

	Matemáticos no Recreio Escolar, Monitoria de Matemática Usando o Aplicativo Kahoo, Grupo de Discussões sobre Assuntos Contemporâneos, visita a laboratórios universitários	matemática, motivação e interação social
Silva (2022)	RPG	Teoria da Zona do Desenvolvimento Proximal de Vigotsky no jogo
Oliveira (2022)	Atividades NAAH/S	Atividades diversas institucional
Rodrigues (2023)	Atividades circenses	Atividades de circo nas aulas de Educação Física

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A intervenção de Ataíde foi realizada a partir do jogo “Talentos em Ação”. O jogo é composto por 3 tabuleiros, 1 dado, 4 peões de cores diferentes, 60 cartas com enriquecimento curricular do tipo I (Atividades exploratórias), 20 cartas com enriquecimento do tipo II (Atividades de treino individual ou em grupo) e 10 cartas com atividades do tipo III (Investigação de Problemas reais individual ou em pequenos grupos), 1 bloco de notas e 1 portfólio do professor (Ataíde, 2021).

O jogo dos talentos é fundamentado no Modelo Triádico de Enriquecimento de Renzulli e Reis (1986), com a proposta de 3 tipos de atividades que contribuem com o favorecimento do aprimoramento e desenvolvimento do(a) estudante com AH/SD (Ataíde, 2021).

O objetivo do jogo do tipo I é estimular a curiosidade do(a) estudante para diferentes tópicos, promovendo maior criatividade autodirecionada. O jogo inicia com o lançamento dos dados, o jogador que tirar o número mais alto inicia. O(A) jogador(a) deve andar o número de casas correspondente ao dado e retirar uma carta do monte. O jogador deve responder a pergunta da carta e aguardar sua vez de jogar. As casas 17 e 46 contêm perguntas e desafios, que podem beneficiar o jogador pulando casas, ou em caso de erro, retornando no tabuleiro. O jogador que chegar primeiro ao final, escolhe sua premiação entre as cartas propostas (Ataíde, 2021).

O tabuleiro de enriquecimento do Tipo II objetiva aperfeiçoar áreas que são do interesse do(a) aluno(a), desenvolvendo a liderança, comunicação, autonomia, originalidade e criatividade. O diferencial deste tabuleiro em relação ao anterior é que as respostas das questões

exigem pesquisa e seleção de materiais. O tabuleiro do tipo III objetiva desenvolver a tomada de decisão e o protagonismo do(a) estudante como promotor do conhecimento. O tabuleiro é em formato de plano de ação, em que o jogador deve escolher como coletar os dados e o produto final (Ataíde, 2021).

Os jogos e as brincadeiras contribuem para a aprendizagem, pois, insere os conhecimentos ao universo, além de atuar em aspectos emocionais que são relacionados ao desenvolvimento cognitivo. Na proposta de Costa (2020) as brincadeiras de rua foram indicadas como recursos de inclusão dos alunos com NEE's. Brincadeiras como pega-pega, esconde-esconde, roda, passa anel foram indicadas para potencializar as práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado no ensino regular.

Na pesquisa de Freitas e Rech (2015) foi evidenciada uma proposta de enriquecimento curricular a partir da sequência de atividades, envolvendo alunos(as) com AH/SD, gerando maior possibilidade de explorar seus potenciais. A primeira atividade realizada consistiu em um inventário em que as crianças deveriam enunciar seus pontos fortes. Depois, na segunda atividade, os(as) alunos(as) deveriam produzir um texto a partir de duas figuras (Freitas; Rech, 2015).

Outra atividade realizada foi a produção de uma camiseta feita de cartolina com base no texto “Em perigo de Extinção”, de Martha Medeiros. Os(as) alunos(as) usaram figuras, escrever mensagens, desenhos e colagens. Nas atividades realizadas foi possível realizar propostas diferentes das vivenciadas em sala de aula, permitindo que os(as) alunos(as) refletissem sobre temas de seu interesse e atuassem pela criatividade (Freitas; Rech, 2015).

A intervenção de Magioni (2018) ocorreu a partir da proposta artística com 7 estudantes na construção de HQ (quadrinhos). A proposta foi embasada no Grups Módulo Básico, de Steven Jackson (1991) (Generic Universal RolePlaying System - traduzido livremente como Sistema de Roleplaying Genérico e Universal).

A intervenção teve início com a separação dos(as) alunos(as) em grupos, eram 3 ilustradores, 2 escritores e dramaturgos da narrativa e 2 contextualizador/cenógrafo/produtor. A revisão e finalização foi realizada por todo o grupo. A pesquisa de Oliveira (2022) se deu na inserção do ambiente do NAAH/S para observação próxima da realidade do cotidiano da instituição.

Ainda no universo do RolePlaying Game – RPG, Silva (2022) fundamentou sua intervenção com estudantes que apresentam as AH/SD a partir dos fundamentos da Zona do Desenvolvimento Proximal de Vigotsky. Vigotsky aponta uma predileção da perspectiva social sobre o viés naturalista e ou genético, quanto ao processo de desenvolvimento humano. Dessa

forma, o teórico não nega a intervenção biológica, porém, evidencia o aspecto social no engrandecimento das funções psicológicas.

De acordo com essa proposição, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) concebida também como Zona de Desenvolvimento Iminente de acordo com traduções de Prestes (2016), representa a diferença entre o que uma pessoa pode fazer independentemente e o que ela pode realizar com apoio e a orientação de indivíduos mais experientes. É nessa zona que ocorre a aprendizagem guiada, na qual os indivíduos são desafiados a alcançar um nível mais avançado de conhecimento em um determinado domínio.

Logo, a abordagem de periodização do desenvolvimento estabelece uma análise temporal das transformações que ocorrem ao longo da vida humana. A proposta vigotskiana considera o desenvolvimento como um processo fortemente influenciado pelas interações sociais e pelas experiências culturais vividas pelos indivíduos em cada etapa.

Corroborando com essa concepção Pasqualini, (2009, p.34) afirma que, “[...] em cada idade, a multiplicidade dos processos parciais que integram o processo de desenvolvimento constitui um todo único e possui uma determinada estrutura. A estrutura de cada idade é específica, única e irrepetível [...]”

O NAAH/S de Manaus é composto por professores(as), coordenadores(as) e psicólogos(as), sendo as práticas e recursos adaptados para atender a criança com AH/SD. Na percepção dos estudantes, a partir das atividades desenvolvidas no NAAH/S eles(as) podem ampliar seus horizontes, explorar habilidades e trabalhar temas que fazem parte do seu interesse (Oliveira, 2022).

Nesses ambientes específicos para o desenvolvimento da criança AH/SD, são consideradas as dimensões cognitivas, sociais e emocionais. No contexto escolar, os(as) profissionais do Atendimento Educacional Especializado, nas Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvem estratégias que facilitam aprendizagem do(a) estudante e o acompanhamento da turma regular, na qual está matriculado(a) (Machado, 2019).

Com Machado (2019) foram apresentadas intervenções realizadas com crianças que apresentam AH/SD por atividades artísticas estéticas sensíveis, considerando a importância da emoção no processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a). Já Pereira (2016) atuou pela interdisciplinaridade dos conceitos da matemática, programação e artes, com alunos(as) que apresentam as AH/SD, em atividades de Robótica Educacional. Pereira (2016) defende que a Robótica Educacional é capaz de desenvolver as potencialidades dos estudantes com AH/SD pois, proporciona o contato com materiais concretos e estimula a resolução de problemas e a criatividade.

Dantas (2019) também evidenciou a potencialidade das atividades em Robótica Educacional para o desenvolvimento do(a) aluno(a) com AH/SD. Sua proposta foi efetivada por meio de uma oficina pedagógica. Os(as) estudantes(as) puderam conhecer toda a história das tecnologias desde a pré-história. Depois, trabalharam com pedras, galhos de árvores construindo lanças pré-históricas. Também, fizeram pinturas com carvão e objetos de argila e massa de modelar.

Nas atividades, ainda, houve atividades de bricolagem e visita ao museu local para conhecer diferentes objetos antigos e modernos. Em uma das oficinas teve início a construção dos objetos de robótica, a partir de sucatas, permitindo que construíssem miniaturas de objetos utilizados no dia a dia. Nestas construções foram instalados led, motores, hélices de plástico, ventoinhas, conexão de fios, rodas e botão liga e desliga (Dantas, 2019).

Já Lippert (2021) realizou diferentes atividades de enriquecimento curricular com estudantes com AH/SD. A primeira atividade realizada foi o monitoramento de Matemática com QRCode. A atividade "Monitoria de Matemática com a Ferramenta QR Code" foi implementada com o objetivo de promover a aprendizagem de Matemática para alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental, focando especialmente nos conteúdos de cálculo algébrico.

Utilizando o QR Code como uma ferramenta inovadora, a intervenção de Lippert (2021) incentivou a aprendizagem móvel e atendimento criativo às dificuldades matemáticas dos estudantes, incluindo aqueles com AH/SD. A metodologia aplicada envolveu a monitoria, na qual os alunos com AH/SD, sob supervisão de uma professora-pesquisadora, assumiram um papel ativo, preparando e aplicando a atividade em etapas de planejamento, execução e avaliação (Lippert, 2021).

A iniciativa objetivou melhorar o desempenho matemático dos(as) alunos(as) e promover interações sociais positivas entre estudantes com AH/SD e seus pares. Para além, pretendeu-se, ainda, estimular o uso pedagógico de tecnologias digitais e fomentar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e inclusivo. A atividade mostrou-se eficaz, proporcionando um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, raciocínio lógico e espírito investigativo dos(as) alunos(as), favorecendo a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe (Lippert, 2021).

A segunda atividade realizada envolveu o lúdico associado à aprendizagem da matemática. O projeto "Recreio com Jogos Matemáticos" fundamenta-se na concepção de que os jogos são uma estratégia eficaz para o desenvolvimento cognitivo e social, bem como para a construção do conhecimento matemático. Os jogos foram selecionados e construídos com o intuito de abordar conteúdos de Números e Álgebra, envolvendo temas como sistemas de

numeração, números naturais, racionais e inteiros, além da utilização da reta numérica. O objetivo foi reforçar habilidades matemáticas específicas, incentivar maior autonomia dos(as) alunos(as) com AH/SD e a interação e socialização entre todos os participantes (Lippert, 2021).

Os materiais para os jogos foram construídos utilizando recursos alternativos e de baixo custo, incluindo cartolina, papelão, tinta guache, entre outros. Dois jogos se destacaram: o Jogo Tabuleiro de Números Positivos e Negativos, que promove o entendimento de operações com inteiros através da representação visual e física, e o Jogo da Velha com Bambolês, que estimula o raciocínio lógico e estratégico. A prática mostrou-se bem-sucedida, proporcionando um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, onde a Matemática foi abordada de maneira divertida e contextualizada. Além de reforçar conteúdos matemáticos, os jogos promoveram a interação social e o desenvolvimento de habilidades como liderança e colaboração entre os(as) alunos(as) (Lippert, 2021).

A terceira prática, também, no contexto inclusivo da matemática, os pesquisadores se propuseram a gamificação no ensino, usando o jogo digital Kahoot! A metodologia incluiu aulas expositivas e práticas, exercícios de fixação, e a explanação sobre o conteúdo. O uso do Kahoot, uma ferramenta digital que permite a criação de quizzes interativos, facilitou a aplicação de exercícios de fixação de maneira divertida, promovendo a participação ativa dos(as) alunos(as). A estratégia pedagógica adotada adaptou as atividades às necessidades dos(as) alunos(as), incentivando a aprendizagem móvel e a interação com a tecnologia (Lippert, 2021).

O planejamento e execução da prática envolveram etapas de preparação e organização metodológica, elaboração de autorizações para o uso de celulares em sala, escolha e adaptação dos conteúdos na plataforma Kahoot, e a organização do espaço escolar. Os(as) alunos(as) com AH/SD atuaram como monitores, sob a supervisão de uma professora-pesquisadora, contribuindo para a integração e o compartilhamento do conhecimento matemático com os demais alunos (Lippert, 2021).

A prática 4 foi um grupo de discussão de temas contemporâneos. A execução da prática envolveu pesquisa sobre os temas selecionados, organização de materiais e adaptação do espaço escolar para os encontros. Com a colaboração voluntária de professores de História e a participação ativa dos(as) estudantes, foram realizados três encontros entre outubro e dezembro de 2019, promovendo um espaço de diálogo enriquecedor sobre assuntos contemporâneos no período noturno, escolhido para acomodar as agendas dos participantes (Lippert, 2021).

A prática 5 foi intitulada “Aluno-Monitor” tendo como objetivo destacar a importância do atendimento educacional especializado para alunos(as) com Altas Habilidades/Superdotação

(AH/SD), promovendo uma reflexão sobre as concepções, anseios, e atitudes que facilitam o desenvolvimento e potencial destes alunos(as), especialmente no contexto do ensino de Matemática. Esta iniciativa ocorreu no segundo semestre de 2019 e nos primeiros meses de 2020, objetivando a integração entre alunos(as) da Sala de Recursos Multifuncionais para AH/SD (SRM-AH/SD) como monitores e alunos do ensino regular do 6º ao 9º ano como participantes, com o suporte de professores(as) e da equipe pedagógica (Lippert, 2021).

Desenvolvido a partir de um convite da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Cascavel/PR, o programa buscava promover um rendimento escolar significativo em Matemática, utilizando a monitoria como estratégia. O planejamento e execução do programa envolveram 40 horas/aula focadas em números inteiros e a reta numérica, adotando metodologias que incluíram aulas expositivas, teóricas, práticas, exercícios de fixação, e o uso de jogos pedagógicos (Lippert, 2021).

A prática 6 foi visitas a laboratórios universitários, objetivando não só apresentar aos estudantes a estrutura acadêmica e as possibilidades profissionais oferecidas pela universidade, mas também atender à curiosidade intrínseca e aos variados interesses dos(as) alunos(as) identificados com AH/SD. Além disso, considerou-se a importância da preparação para os vestibulares e o futuro planejamento de carreira dos estudantes. As visitas, programadas mensalmente de agosto a dezembro de 2019, abordaram temas específicos a cada curso, buscando ampliar a visão dos(as) alunos(as) sobre as oportunidades profissionais e acadêmicas disponíveis (Lippert, 2019).

Pela pesquisa de Rodrigues et al. (2023) foram expostas práticas inclusivas na disciplina de Educação Física com temática circense. Os(as) alunos(as) realizaram atividades de acrobacias, malabarismo, teatro e corda bamba, com o foco no desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA e Síndrome de Down.

Por fim, ao entrevistar professores(as) que atuam com crianças que apresentam deficiência intelectual, Oliveira (2017) constatou que os(as) docentes(as) notam nos jogos estratégias benéficas ao desenvolvimento e inclusão do(a) aluno(a). Os jogos tornam o ambiente mais atraente, leve, convidativo a participação de todos(as), facilitando o acolhimento e aprendizagem da criança.

As oficinas com Arduino representam a experiência prática nos estudos da programação e eletrônica, cujos conhecimentos são importantes na contemporaneidade. Foram alcançados resultados no desenvolvimento do raciocínio lógico e habilidades técnicas, preparando os(as) alunos(as) para desafios futuros em áreas de ciência, tecnologia, artes engenharia e matemática.

A participação do(a) aluno(a) em mostras culturais promove a autoestima e o desenvolvimento de habilidades de comunicação. Relaciona-se, ainda, a maior socialização e protagonismo que reflete na construção identitária e confiança. O uso do AVA gera maior autonomia, gerenciamento do próprio aprendizado e protagonismo. Nota-se que muitas atividades auxiliaram no desenvolvimento e exploração da criatividade. Dantas (2019) explica que estimular a criatividade dos estudantes é romper com a estrutura organizacional e pedagógica tradicional do ambiente escolar.

As dificuldades enfrentadas pelos(as) alunos(as) não podem ser atribuídos somente aos seus aspectos intrínsecos. Mantoan (2015) defende a verdadeira transformação que conduz a mudança na sociedade, com a criação de um ambiente educacional, promotor da cooperação, do diálogo, da solidariedade e da criatividade, reconhecendo e valorizando peculiaridades de cada aluno(a).

A atenção as necessidades de cada estudante, parte da ressignificação cultural da prática docente. A partir das táticas desenvolvidas pelos jovens para transgredir as estratégias, é possível notar que tanto a escola os produz como são produtores da escola, a partir de suas vivências culturais inscritas no cotidiano da sala de aula. Nota-se, assim, que mesmo diante das regressões das políticas educacionais e avanço de movimentos conservadores, educadores exercem suas táticas em ambiente escolar para que haja resistência a partir do debate para que haja criatividade, respeito e colaboração na construção do conhecimento escolar.

Ainda, é relevante notar que as atividades sugeridas pelos estudos que tiveram como pauta a robótica, estimularam a integração social e o desenvolvimento da autonomia, habilidades de suma importância para a atuação eficaz na sociedade contemporânea. Uma parcela dos estudos trataram das metodologias inovadoras pelos jogos e lúdico.

Pelo uso de jogos e práticas lúdicas, foram alcançados resultados satisfatórios no desenvolvimento emocional e social dos(as) estudantes. Na prática demonstrada no quadro, criação de um jogo de tabuleiro, os(as) alunos(as) com AH/SD junto aos estudantes típicos tiveram oportunidade de desenvolver a criatividade e interagir colaborativamente. O desenvolvimento da atividade envolveu toda a turma, gerando uma prática inclusiva, que leva experiências novas e motivadoras individuais e coletivas.

Na criação da HQ, também, foi visto que a interação social pode ser desenvolvida pelas práticas e recursos lúdicos. Os(as) estudantes, envolvendo-se nas discussões e produções dos materiais das atividades, puderam observar as diferenças do grupo e as valorizar, fortalecendo a turma de intervenção.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi analisar quais as estratégias pedagógicas que potencialize o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com AH/SD. Para tanto foi visto que apesar das legislações que afirmam a inclusão da criança com AH/SD, o desconhecimento sobre suas particularidades e manutenção de estereótipos representam desafios para a integralidade de seu desenvolvimento.

Com o levantamento da literatura foram evidenciadas estratégias de enriquecimento curricular, uso de jogos, produção de HQ, jogos de RPG, práticas de Robótica, práticas inclusivas circenses e demais atividades que potencializam a aprendizagem da criança com NEE's no contexto da inclusão no ensino regular. Para a criança com AH/SD estas práticas permite haver a exploração de sua potencialidade, evitando o desinteresse e evasão escolar.

Nesse movimento, é que houve a exposição das estratégias e seus impactos na criança com AH/SD contemplando o terceiro objetivo específico da pesquisa “analisar de que forma as novas abordagens metodológicas aparecem nos referenciais teóricos analisados, que possa contribuir para a inclusão e permanência de estudantes com AH/SD, no ensino regular”. Foi visto que a literatura consultada afirma as estratégias pedagógicas como caminhos da inclusão pelo desenvolvimento integral do(a) aluno(a).

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, M.A.A.T. **Jogo de tabuleiro promovendo enriquecimento curricular para estudantes com altas habilidades/superdotação**. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2021.

COSTA, Valéria Menezes Rodrigues da. **Brincadeiras de rua como estratégia para o atendimento educacional especializado**. Dissertação. 219f. (Mestre em Diversidade e Inclusão). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2020.

DANTAS, Scheila Aparecida Leal. **Robótica de baixo custo como objeto de aprendizagem para estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Dissertação. 165f. (Mestre em Educação). Curitiba: Centro Universitário Internacional Uninter, 2019.

FREITAS, S.N.; RECH, A.J.D. Atividades de Enriquecimento Escolar Como Estratégia Para Contribuir com a Inclusão Escolar dos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.23, n.30, p.1-23, 2015. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1639/1563>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LIPPERT, V.F.T. **Práticas educativas de enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação**. 141 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino) -

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

MACHADO, Cristiana Lopes. **Educação estética pela arte para o desenvolvimento das altas habilidades/superdotação (AH/SD) no contexto inclusivo**. Dissertação. 180f. (Mestre em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.

MAGIONI, Danielli Cristina Pimenta. **Aprendizagem cooperativa na prática artística em crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação**. Dissertação de Mestrado. 132f. (Psicologia da Educação). Marília – SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2018.

NEVES, Libéria Rodrigues; RAHME, Mônica Maria Farid; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Política de Educação Especial e os Desafios de uma Perspectiva Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, D.C.N. **Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação da cidade de Manaus (NAAH/S): desafios e perspectivas**. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

OLIVEIRA, A. S. **Jogos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.

PEREIRA, Wilson Roberto Francisco. **Altas habilidades/superdotação e robótica: relato de uma experiência de aprendizagem a partir de Vygotsky**. Dissertação. 222f. (Mestre em Educação e Novas Tecnologias). Curitiba: Centro Universitário Internacional Uninter, 2016.

RODRIGUES, A. et al. O picadeiro, a Educação Física e a inclusão: estratégias pedagógicas para ensino das atividades circenses para crianças com síndrome de down, TEA e TDAH/hiperatividade. **Motrivivência**, v. 35, n. 66, p. 1–18, 2023.

SILVA, Wesley Kozlik. **Desenvolvimento da imaginação e atividade criadora pela mediação do RPG juntamente a alunos com altas habilidades/ superdotação**. Tese de Doutorado. 326f. (Doutor em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2022.

A ESCOLARIZAÇÃO DO(A) SURDO(A) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA/SC: *UMA ANÁLISE DOCUMENTAL*¹

Profa. Ma. Daniela Rosso Miranda Santos²

Profa. Dra. Dafiana do Socorro Soares Vicente Carlos³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar o processo de escolarização dos(as) estudantes surdos(as) matriculados na rede municipal de ensino de Criciúma/SC, traçando um paralelo entre ordenamento jurídico referente à educação inclusiva e descrever as nuances das práticas de escolarização dos(as) surdos(as). A metodologia de pesquisa é qualitativa, de cunho documental e nasceu de estudos e análises durante a implantação do Projeto Escola Polo de Surdos da rede municipal de Criciúma/SC, se configurando um grande desafio para a educação. No ordenamento jurídico em torno da educação de surdos foram analisados documentos no âmbito federal, estadual e municipal que tratam das políticas públicas em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, entre eles: Decreto nº 5.626/2005, Lei nº 10.436/2002, Lei nº 13.146/2015, Lei nº 14.191/2015, Resolução Municipal nº 030/2019, etc. O estudo indicou que, de modo geral, a instituição promove a inclusão dos estudantes com surdez, mas é necessário destacar que esse processo desenha-se num contexto real, com suas nuances de falhas, acertos e recomeços. Conclui-se pois, que o acolhimento, estudo e atendimento especializado de todos os estudantes surdos em uma única instituição proporciona aos mesmos além da inclusão no ensino regular, que lhes é garantida por direito, a interação com seus pares, a convivência com outros estudantes que têm a mesma deficiência, e dessa forma, uma troca de vivências e um aprendizado muito mais significativo, contribuindo assim para construção de sua identidade surda.

Palavras-chave: educação; inclusão; surdez; legislação.

ABSTRACT

This article aims to analyze the schooling process of deaf students enrolled in the municipal education network of Criciúma/SC, drawing a parallel between the legal system regarding

¹ Este artigo é resultado da pesquisa dissertativa ‘O processo de escolarização do sujeito surdo na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Criciúma/SC: uma análise documental’, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação (PPGCE), na Ivy Enber Christian University (2024)

² Mestra em Ciência da Educação, pela Ivy Enber Christian University (2024). Licenciada em Pedagogia, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2000). Gestora da Escola Municipal Prof. Maria de Lourdes Carneiro, em Santa Catarina. E-mail: danirosso123@gmail.com

³ Doutora em educação, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB (2019); Mestre (2015) em Ciências das Religiões, pelo Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR), da UFPB; Especialista em Educação de Jovens e Adultos (2012) e Licenciada em Pedagogia (2011), com área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos, pela mesma universidade. E-mail: daffyanna@gmail.com

inclusive education and describing the nuances of the schooling practices of deaf people. The research methodology is qualitative, of a documentary nature and was born from studies and analyzes during the implementation of the Escola Polo de Surdos Project of the municipal network of Criciúma/SC, configuring a great challenge for education. In the legal system surrounding the education of the deaf, documents were analyzed at the federal, state and municipal levels that deal with public policies around special education from the perspective of inclusive education, including: Decree nº 5,626/2005, Law nº 10,436/2002, Law No. 13,146/2015, Law No. 14,191/2015, Municipal Resolution No. 030/2019, etc. The study indicated that, in general, the institution promotes the inclusion of deaf students, but it is necessary to highlight that this process takes place in a real context, with its nuances of failures, successes and new beginnings. It is concluded, therefore, that the reception, study and specialized care of all deaf students in a single institution provides them, in addition to inclusion in regular education, which is guaranteed by right, interaction with their peers, coexistence with other students who have the same disability, and in this way, an exchange of experiences and much more significant learning, thus contributing to the construction of their deaf identity.

Keywords: education; inclusion; deafness; legislation.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação Especial numa perspectiva inclusiva enfrenta grandes desafios. Muitos já foram superados, porém existe ainda uma longa jornada a ser percorrida para que tenhamos uma educação de qualidade, onde todos(as) tenham os seus direitos respeitados na totalidade, desafio esse devido a anos de exclusão vivenciados na educação formal e na sociedade. Por um longo período, as crianças que possuíam alguma deficiência eram segregadas, escondidas, excluídas da escola e muitas vezes do convívio social, sendo consideradas incapazes.

Com os(as) surdos(as) não foi diferente, pois em um longo período da história, acreditou-se que o pensamento não se desenvolvia sem a linguagem, portanto quem não ouvia e não falava era incapaz de pensar. Desde os anos 1970, a Comunidade Surda se organiza e almeja ser reconhecida e valorizada, para tanto, foram necessários movimentos sociais, estudos acadêmicos de campo e mudanças na legislação para que hoje possam ocupar um lugar na sociedade e sejam reconhecidos como um grupo que tem sua própria identidade, história e cultura, sendo considerados de igual valor perante a sociedade.

Acompanhando o movimento nacional e seguindo a legislação vigente no que se refere a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, a Secretaria de Educação do município de Criciúma no ano de 2018 escolheu uma de suas unidades de ensino para implantar a escola polo

de surdos, visando acolher numa única unidade de ensino, todos(as) os(as) estudantes surdos(as) matriculados(as) no ensino regular das escolas municipais.

Na Unidade de Ensino em questão, a maioria dos(as) estudantes surdos(as) são oriundos de famílias de ouvintes e nunca tiveram contato com a Libras até serem matriculados(as) na escola. Esse cenário torna-se ainda mais inebriante quando se percebe que a maioria das crianças surdas atendidas, chegam sem ter muito conhecimento de sua língua materna, produzindo apenas sinais caseiros, utilizados no ambiente familiar como atalho para a comunicação doméstica. Diante deste e de outros fatores enredantes que se revelam no cotidiano escolar, entende-se que a aprendizagem de crianças surdas é um desafio, uma constante busca de melhores estratégias pedagógicas, de ações políticas específicas, de gestão democrática escolar e outros fatores que integram a educação e que precisam constantemente serem reavaliados.

2 PERCURSO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A trajetória metodológica é fundamental em um trabalho científico, pois assegura que a pesquisa seja realizada de maneira sistemática e objetiva, promovendo a integridade, a reprodutibilidade e a evolução do conhecimento científico. Para o presente estudo, optou-se pela abordagem qualitativa, pois ao contrário da pesquisa quantitativa, que se dedica a mensurar e contabilizar variáveis, a pesquisa qualitativa se empenha em entender as vivências, impressões e significados que os indivíduos atribuem aos eventos investigados. Utilizou-se para o desenvolvimento do presente trabalho científico a pesquisa documental, que segundo Gil (2008), pode ser realizada por meio de documentos, entre os mais utilizados estão: publicações parlamentares e administrativas (ordenamento jurídico), cartas e diários, textos oficiais, entre outros. Tais documentos serviram como aporte documental possibilitando construir um panorama histórico com os principais ordenamentos jurídico normativo da educação especial no país, bem como a legislação municipal que dá o respaldo para a educação inclusiva de Criciúma e os documentos norteadores do trabalho realizado na Unidade de ensino polo de surdos. Fotos e relatos também foram objetos de estudo, porém não foram relevantes na construção deste trabalho de pesquisa.

Após a coleta dos dados e a definição dos objetivos, decidiu-se utilizar a Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Laurence Bardin (1977), que segundo a autora, permite a partir de elementos que podem ser quantitativos ou qualitativos, fazer inferências e interpretar os resultados obtidos. Essa análise busca compreender variáveis de natureza psicológica,

sociológica, histórica, entre outras, utilizando um método dedutivo fundamentado em indicadores que são reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens específicas e consiste em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados por meio da inferência e da interpretação.

Na primeira etapa é realizada a organização do material que será analisado pelo(a) pesquisador(a) levando em consideração os objetivos e questões de estudos, é quando o(a) pesquisador(a) tem o primeiro contato com o material por meio da chamada “leitura flutuante” que é aquela repleta de intuição, aberta a todas as ideias, hipóteses e reflexões; parcialmente organizada e pouco sistematizada. (Bardin, 1977)

Em seguida, inicia-se a segunda etapa que costuma ser a fase mais longa e intensa; corresponde sobretudo na ação de codificação. Para tanto, o material de pesquisa foi dividido em unidades de análise e agrupadas em categorias utilizando os seguintes descritores: ordenamento jurídico nacional, municipal, educação especial e educação de surdos.

Por fim, a última etapa refere-se ao tratamento dos dados, quando são realizadas a inferência e a interpretação, cujo objetivo é tornar os dados válidos e significativos. Segundo Bardin (1977), o processo de inferência deve considerar o contexto no qual o discurso ou material analisado foi produzido, ou seja, é necessário que o(a) pesquisador(a) interprete os dados considerando o contexto histórico, social ou institucional e não como algo isolado. Pode-se dizer que a inferência ocorre a partir do momento que o(a) pesquisador(a) dá sentido ao que foi encontrado nos dados, significa ir além das informações explícitas e confrontar os dados com a teoria, hipóteses ou contexto da pesquisa cujo objetivo é extrair conclusões acerca dos significados implícitos que advém da análise.

3 A ESCOLA POLO DE SURDOS DO MUNICÍPIO DE CRICIÚMA/SC: LEGISLANDO E CONCRETIZANDO

Acredita-se que antes de discorrermos sobre o processo inclusivo municipal é importante apresentar para os(as) leitores(as) o município de Criciúma, cidade que sedia a Escola Polo de Surdos; porquanto entendemos que, para compreender o contexto escolar e suas tramas, é necessário conhecer as características da localidade na qual a unidade de ensino está inserida.

Criciúma é um município brasileiro situado no extremo sul do estado de Santa Catarina, Região Sul do país. Localizada a cerca de 200 km da capital Florianópolis, sua área é de 235,6

km² e segundo as estatísticas do IBGE⁴ de 2024, conta com 225.281(duzentos e vinte e cinco mil, duzentos e oitenta e um) habitantes, sendo a principal cidade da Região Carbonífera e ter a oitava maior população do estado de Santa Catarina. Atualmente Criciúma se configura como uma das melhores cidades do Brasil para se fazer negócios, despontando como polo regional que está em constante crescimento.

Quanto à educação, as escolas da Rede Municipal obtiveram resultado importante no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, nos primeiros anos do ensino fundamental passou de 6,2 (2021) para 6,5 permanecendo acima da média nacional e superando a média estadual, ocupando assim, a 4^a posição entre as dez cidades catarinenses com mais de 180 mil habitantes; também foi a que apresenta maior taxa de crescimento em relação ao IDEB de 2021. Nas séries finais, nos últimos anos o município cresceu de 5,2 para 5,4 superando também a média nacional e estadual, respectivamente, ficando em 5º lugar entre os municípios catarinenses com população superior a 180 mil habitantes.

No que se refere a Educação Especial é destaque regional e estadual, já que tem muitos anos de conquistas, que abrangem desde os sonhos e o envolvimento dos(as) profissionais da área, até as necessidades das pessoas com deficiência e suas famílias, assim como a implementação dos documentos legais que norteiam a educação inclusiva no município, pautadas na legislação federal. Entre tais conquistas e avanços, na área da Educação Especial do município, é primordial destacar como experiência exitosa, a idealização e concretização da Escola Polo de Surdos, principal instrumento deste estudo.

A educação inclusiva não é algo passageiro ou que possa ser “resolvido” em um curto e determinado período, é o resultado de muitas discussões, estudos teóricos, pesquisas e práticas que tiveram a participação da sociedade e o apoio de organizações de pessoas com deficiência e educadores(as), no Brasil e no mundo. De modo que, as conquistas hoje alcançadas nessa área, advêm de uma construção sócio-histórica de décadas, que desenhou uma ressignificação do paradigma de humanidade, e, consequentemente, levou a escola a ser vista como como lugar do exercício da cidadania e equidade de direitos.

Sabemos que as mudanças nas práticas educacionais, com objetivo de promoção da inclusão, foram, e ainda são pautadas em legislações tornando-se estes, marcos norteadores. Por conseguinte, faz-se necessário discorrermos brevemente sobre as mesmas para elucidar tais transformações no âmbito educacional.

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

3.1 PRINCIPAIS ORDENAMENTOS JURÍDICOS NO BRASIL E NO MUNDO

A importante Declaração de Salamanca, que em 1994, torna-se um divisor de águas, por trazer a educação especial em sua pauta e traçar princípios para a mesma. No princípio 4, em sua introdução, o documento sugere a necessidade da escola ajustar-se às diferenças humanas e não mais, o(a) estudante adequar-se a um modelo engessado de ensino:

[...] A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo[...] (UNESCO, 1994).

Desse modo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propõe em nível mundial, que a pedagogia seja repensada e direcionada no sentido de evitar o fracasso escolar, a evasão, a exclusão que tornam o processo educacional moroso, caro e fracassado. A pauta do documento sugere uma educação centrada na criança/estudante, considerando suas necessidades e suas potencialidades, como caminho para uma sociedade que respeita as diferenças e que imprime ações de dignidade e equidade para todos(as).

Ainda em 2001, a **Resolução CNE/CEB nº 2**, atua de forma específica e direta na implementação e regulamentação da educação especial no Brasil, uma vez que, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Trata-se de um documento que traçou normativas e orientações claras e diretas para a organização da Educação Especial, nas escolas de educação básica, em todas as suas modalidades. A resolução reforçou a obrigatoriedade de atendimento às demandas de matrícula desse público, assim como a organização das escolas para o atendimento aos estudantes com deficiência, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Foram fixadas diretrizes para a implementação do atendimento educacional especializado, que serviria de suporte para a aplicabilidade dos atendimentos propostos.

Na **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas Portadoras de Deficiência**, que aconteceu na Guatemala em 1999 e foi promulgada no Brasil em 2001, por meio do Decreto nº 3.956. A Convenção destaca-se por definir pontualmente o conceito de deficiência e estabelecer critérios para identificação de atos discriminatórios contra pessoas com deficiência. A Convenção Interamericana reafirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas. Pontuando assim, que além de cumprir esses

direitos, os estados devem garantir que as mesmas não sejam submetidas a discriminação devido a sua deficiência, gozando de igualdade e dignidade, que devem ser inerentes a todos os seres humanos.

Diante do contexto que estava sendo desenhado, observamos que os movimentos mundiais e nacionais, que envolvem convenções, leis e decretos, contribuíram para a visibilidade das pessoas com deficiência, para que fossem reconhecidas em sua humanidade, garantidas em seu direito, recebendo os recursos necessários para conviverem, atuarem, interagirem e aprenderem em igualdade de condições com os demais membros da sociedade.

Dando seguimento a tessitura de eventos que favoreceram o fortalecimento da Educação Especial e da inclusão, em nível nacional, a **Lei nº 10.436/2002** e o **Decreto nº 5.626/2005**, por exemplo, são dois marcos na garantia de direitos das pessoas com deficiência auditiva. Posto que, ambos definem ações para garantir o acesso das pessoas com surdez à comunicação em sua língua, por meio da implantação e oficialização da Língua brasileira de sinais. A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, recomendando sua divulgação e utilização em setores públicos, privados, e em alguns cursos de graduação e ensino médio. Em parágrafo único define-a como “[...] sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...]” (Brasil, 2002).

Para arrematar, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta e complementa a lei da Libras anteriormente citada, por conseguinte, o mesmo traz em seu texto capítulos com orientações para as seguintes ações: inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras; do uso e da difusão da Libras e da Língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras. Ações essas que permitem ao poder público e privado atuar de forma assertiva na inclusão das pessoas com deficiência auditiva e/ou surdez.

Objetivando estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, o **Decreto nº 5.296/2004**, delibera que os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Atualmente sabemos que as barreiras atitudinais, que dependem da mudança de comportamento das pessoas, da derrubada do preconceito, da

aceitação e respeito às diferenças, são o grande desafio para a promoção da educação. Todavia, as barreiras físicas continuam sendo um impedimento para o pleno exercício da cidadania e liberdade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Daí a relevância do decreto, que apesar de ter sido promulgado em 2004 e muitas ações terem sido destinadas a diminuição e eliminação dessas barreiras, sabemos que muito ainda precisa ser feito, para o cumprimento total de suas determinações.

A **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, que aconteceu em Nova Iorque, é um marco para a luta por justiça e equidade social para seu público destinatário. Dentre as asserções acordadas na Convenção (2006), podemos destacar: “a defesa das mulheres com deficiência”, incentivando o empoderamento e pleno exercício de direitos das mesmas; “conscientização”, fundamentada em combater estereótipos, fomentar o respeito às pessoas com deficiência, destacando suas potencialidades perante a sociedade; “situações de risco”, que trata da prioridade de atendimento e socorro que deve ser destinada a esse público nas situações de risco, como por exemplo: conflitos armados, desastres naturais e emergências humanitárias em geral. Ações essas, que evidenciam o avanço em relação ao trato dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que são abordadas temáticas mais amplas e assertivas, por proporem ações no campo da vida social, saúde e perante a lei, trabalho, educação, lazer, entre outros, preocupando-se com a integralidade desse público.

A **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, regulamentada no Brasil em 2008, desenvolveu-se alicerçada no movimento pela inclusão, que aconteceu mundialmente com ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, no qual os países envolvidos uniram-se em defesa do direito de todos(as) os(as) estudantes com deficiência de estarem juntos com todos(as), estudando, aprendendo e participando, com a oferta dos recursos necessários e sem discriminação de nenhum tipo, pretendendo:

[...] Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Com tais objetivos e com a relevância e amplitude de suas diretrizes essa proposta inclusiva do MEC para a Educação Especial, tornou-se um divisor de águas no sistema educacional brasileiro, em virtude de definir com clareza ações para garantir o acesso, a permanência e a inclusão dos(as) estudantes(as) com deficiência em todas as modalidades de ensino. Trata-se de esperar, construir uma educação inclusiva fundamentada na concepção de direito, que busca superar as desigualdades históricas da produção de exclusão e que se pauta no conceito de equidade, ideia essa que conjuga igualdade e diferença como indissociáveis.

Estando entre os documentos mais importantes, a **Resolução CNE/CEB nº 4** de 2009, foi promulgada logo após a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, justamente com vistas a regulamentar uma de suas principais diretrizes, o Atendimento Educacional Especializado, instituindo diretrizes operacionais e esclarecendo como devem acontecer os atendimentos, que profissionais atuam nesse segmento, quais os recursos a serem disponibilizados, entre outros detalhes.

Destaca-se também, a **Lei nº 13.146/2015** - Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)- Estatuto da Pessoa com Deficiência, por se tratar da legislação que até o momento regulamenta a inclusão no Brasil. O documento cita o modelo biopsicossocial, que considera a pessoa com deficiência, em sua integralidade, e não apenas considerando os aspectos médicos, como já foi pontuado anteriormente neste estudo. Entre outras questões conceituais, a LBI trata em seus capítulos: do direito à vida; do direito à habilitação e reabilitação; do direito à saúde, do direito à educação, do direito à moradia, do direito ao trabalho; do direito à assistência social, do direito à previdência social; do direito à cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer; do direito ao transporte e mobilidade; do direito à participação na vida pública e política, entre outros. Essa abrangência integral dos aspectos da vida humana em sua individualidade e em seu convívio na sociedade, transfigura-se na total garantia de direitos para esse público.

Cita-se também a **Lei nº 14.191/2021**, que altera a Lei nº 9.394/1996 para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos(as), estabelecendo no artigo 60 que:

[...] Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos [...] (Brasil, 2021).

Por certo, o conjunto das leis aqui citadas e de outras mais, garantiu grandes avanços para as pessoas com deficiência no cenário nacional educacional e social, proporcionando a elas direitos e garantias de acesso. Ao passo que muito se avançou em relação aos marcos normativos, é inegável que ainda existem muitos desafios a serem superados, sejam estruturais ou atitudinais para que a prática reflita a teoria, eis o objetivo mais desafiador da educação inclusiva, partindo desse pressuposto, a seguir buscou-se apresentar as principais ações voltadas para educação especial realizadas na rede municipal de ensino de Criciúma/SC, objeto deste estudo.

3.2 ÂMBITO MUNICIPAL: DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA

Criciúma possui 70 escolas municipais e atende em média 26.422 estudantes matriculados, destes, 460 frequentam a Escola Polo de Surdos que foi fundada no ano de 1984 e no ano de 2018 passou a atender todos os(as) estudantes surdos(as) da rede municipal de ensino. A Unidade de ensino atualmente possui 18 turmas, conta com 50 professores (destes, 8 bilíngues), 22 estagiários e 5 serventes. A equipe gestora é composta pela diretora, duas auxiliares de direção e um assistente educacional. No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2023, obteve a nota de 6,5 nos anos iniciais e 5,8 nos anos finais, ficando acima da média municipal e se classificando entre as dez melhores escolas da rede municipal.

Primando pela qualidade na educação, bom atendimento aos(as) estudantes com deficiência e acompanhando a ótica mundial, nacional e estadual no que diz respeito à inclusão, aos direitos das pessoas com surdez e correspondendo às exigências legais, o município de Criciúma tem buscado atualizar-se e trabalhar com o mesmo propósito. Para tanto, intentou uma legislação própria, a fim de normatizar o cenário educacional do município de Criciúma em relação a Educação Especial que iremos abordar a seguir.

As **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma**, refere-se a releitura e organização em âmbito regional feita pelo município frente a proposta norteadora do sistema educacional brasileiro - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Datada de 2020, as Diretrizes Curriculares do município de Criciúma consentem com a apreciação sobre inclusão traçada nessa pesquisa, em razão de que reitera sobre questões de acessibilidade, superação de barreiras, oferta de AEE, adaptações curriculares, avaliação diversificada, oferta de Libras, Braille e comunicação alternativa, entre outras ações que visam a garantia de direitos e a equanimidade no ensino. É digno de nota que, muito antes deste documento, o Município de Criciúma já aplicava ações educacionais inclusivas pautadas em

documentos estaduais e nacionais. O tão almejado, debatido e às vezes até polemizado, “sonho da inclusão”, vem sendo construído na região a muitos anos através da luta de profissionais da educação, famílias, instituições civis e lideranças políticas.

No tocante, destaca-se a princípio a **Resolução Municipal nº 024/2016**, que fixa as normas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no âmbito da educação municipal de Criciúma; para tanto, traça as diretrizes da inclusão em todas as escolas municipais. Dentre outras ações, a Resolução Municipal nº 024/2016, destaca a necessidade das salas de recursos multifuncionais para que ocorra o Atendimento Educacional Especializado (AEE), visto que este, tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e a aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência.

Com a aplicação da Resolução nº 024/2016, e com o intuito de garantir uma educação de qualidade e atender aos dispositivos legais nacionais, a Secretaria de Educação do Município de Criciúma, percebeu a necessidade da implementação de uma escola com todo o suporte em Libras para atender os(as) estudantes surdos(as) da rede, pois até aquele momento eram atendidos(as) em diferentes escolas, com auxílio de um(a) intérprete, ou muitas vezes, apenas com o auxílio de um(a) monitor(a) sem o conhecimento da língua de sinais e sem ter contato com seus pares. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação os principais critérios que levaram a escolha da unidade de ensino, objeto deste estudo, foram: a localização geográfica que favorece o transporte por parte do governo municipal; o trabalho de inclusão na escola que já era referência e muito bem-organizado; o fato da professora de AEE da unidade ter domínio da Libras e a boa relação entre a gestão da escola e AEE; fatores estes que facilitariam a aplicabilidade exitosa do projeto.

Assim, no ano letivo de 2018 deu-se início ao projeto piloto da Escola Polo de Surdos do Município de Criciúma, que visava assegurar aos(as) estudantes surdos(as) um ensino bilíngue (Libras/Língua Portuguesa); o convívio com seus pares e também o direito de serem respeitados(as) em sua diferença. Tal delinear exigiu ações concretas como: contratação de professores(as) bilíngues; instrutor(a) surdo(a); professora de AEE/Língua Portuguesa; oferta de transporte gratuito; alimentação gratuita; curso de Libras para toda a comunidade escolar; reforma da escola e instalação de sinal audiovisual; entre tantas outras ações realizadas pela escola.

Vejamos a seguir como foi o desenrolar de algumas dessas ações de modo que o leitor compreenda como se dá o processo de escolarização da pessoa surda na rede municipal a partir de 2018, ano de criação da escola polo.

3.2.1 Contratação de professores bilíngues

No ano de 2018 a escola atendia estudantes da Educação Infantil ao 5º ano, sendo que a partir do início do projeto, cada turma possuía de dois (2) a três (3) estudantes surdos(as). Para atender esses(as) estudantes, os(as) professores(as) interessados(as) tiveram que realizar prova escrita e prova prática de Libras, para averiguar a fluência na língua. Logo, todos(as) os(as) estudantes surdos(as) passaram a ter um(a) professor(a) bilíngue habilitado(a) em pedagogia ou letras e fluente em Libras. Na ocasião, por falta de legislação específica em nível municipal, algumas ações foram regidas com base no documento orientador do estado de Santa Catarina⁵, que em relação a formação do professor bilíngue para atuar na escola, define:

“[...] ouvinte ou surdo regente de turmas bilíngues Libras/português responsável pelo processo ensino-aprendizagem [...], preferencialmente com formação de nível superior na área da educação, fluência comprovada por meio de exame de proficiência em ambas as línguas [...]” (Santa Catarina, 2013, p.16).

É fato que, a realidade educacional da rede municipal tem algumas diferenças em relação a estadual, porém nesse primeiro momento, fazia-se necessário recorrer a quem já tinha certa experiência com o projeto polo de surdos, partindo para a ação, para os atendimentos, para as aulas, para então com o passar do ano letivo observar-se os enfrentamentos, os equívocos e acertos, buscando futuramente fazer os ajustes necessários para alinhar as ações do projeto à realidade municipal e especificamente da Escola Polo.

3.2.2 Professor(a) instrutor(a) surdo(a)

O Decreto nº 5.626/05, que trata do direito das pessoas surdas a uma educação bilíngue, da formação de professores(as) bilíngues e intérpretes de Libras, dentre outras providências; destaca que o(a) profissional instrutor(a) de Libras deve ser preferencialmente surdo(a) e ter a formação exigida na lei para poder atuar nas escolas realizando o ensino de Libras para as crianças/estudantes. Na Escola Polo de Surdos o(a) profissional instrutor(a) professor(a) surdo(a) é responsável pelo ensino de Libras para os(as) estudantes(as) surdos(as) nos atendimentos do AEE em Libras, que acontecem no contraturno, e, em momentos planejados

⁵ https://www.fcee.sc.gov.br/images/stories/Publica%20fcee/manual_intprete_web.pdf

nas salas de aula, palestras, estudos temáticos, eventos, entre outros, para promover o ensino e interação entre os(as) estudantes ouvintes e surdos(as) inseridos(as) na escola. A presença de um(a) profissional surdo(a) permite que os(as) estudantes explorem maneiras de criar narrativas em Libras, além de se reconhecerem como surdos(as), moldando sua identidade, possibilita que adotem e reconheçam papéis distintos nas interações, especialmente no que diz respeito à convivência com o(a) professor(a) surdo(a) em comparação ao(a) professor(a) ouvinte. O(a) instrutor(a) surdo(a) torna-se uma referência de profissional, adulto(a)/pessoa surdo(a), habilitado(a), formado(a), participe da comunidade surda, um exemplo, e, muitas vezes, uma inspiração para as crianças que se espelham no(a) mesmo(a), vislumbrando possibilidades de futuro, aprendizagem e vida comunitária.

3.2.3 Professor(a) de AEE Libras/ Língua portuguesa

A Escola Polo já dispunha da Sala de Recursos Multifuncionais⁶ antes mesmo da implantação da escola polo, com o novo projeto, foi essencial o envolvimento da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, que passa a ter função de extrema relevância no andamento da escola, inclusive evidenciando o que dispõe a Resolução nº 024/2016, quanto a atribuição do(a) professor(a) de AEE: "[...]Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com deficiência auditiva ou surdez; [...]" (Criciúma, 2016). Posto isso, a professora do AEE da Escola Polo atuou diretamente no processo de acolhimento das famílias e estudantes surdos(as); na mediação família/escola/professores(as); na orientação dos(as) docentes quanto às adaptações de currículo e adaptações em Libras para os(as) estudantes no ensino regular; na elaboração dos planos de ensino adaptados; na instrução quanto aos pareceres avaliativos descritivos dos estudantes; nas ações de informação e conscientização de todos(as) estudantes frente ao acolhimento, interação e inclusão dos(as) colegas surdos(as) que estavam chegando na escola e no atendimento aos(as) estudantes surdos(as) no contra turno na sala de recursos.

⁶ A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço escolar que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

3.2.4 Transporte e alimentação gratuitos

Uma das barreiras práticas encontradas no início da Escola Polo de Surdos foi o fato de que os(as) estudantes eram oriundos(as) dos diversos bairros da cidade, mas a fim de sanar esse obstáculo logístico, a Secretaria Municipal de Educação propôs fornecer transporte gratuito para todos os(as) estudantes surdos(as), independente do bairro onde residiam, no horário de aula regular e também no dia que tinham AEE no contraturno. O período extra em que os(as) estudantes(as) ficariam na escola para o AEE (uma vez por semana) abrangia o horário de almoço e descanso, para isso foi acordado, que os(as) estudantes surdos(as) receberiam alimentação e ficariam no período de descanso, pós almoço, aos cuidados de um(a) profissional da escola. Nesses dias específicos, os mesmos eram atendidos(as) no AEE para o ensino de Libras com o(a) professor(a) instrutor(a) surdo(a) e para o ensino da Língua portuguesa escrita, com a professora do AEE.

3.2.5 Curso de Libras para toda a comunidade escolar

Com a chegada dos(as) estudantes surdos(as), percebeu-se a importância que todos(as) os(as) profissionais da escola aprendessem o básico da Língua brasileira de sinais, possibilitando a comunicação. A necessidade de aprender Libras também existia por parte das famílias dos(as) estudantes surdos(as), pois na grande maioria dos lares a comunicação acontecia basicamente com a utilização de gestos caseiros. Para que a alfabetização da criança surda em Libras acontecesse com mais eficiência e rapidez era essencial a propagação desta entre as famílias e profissionais, cientes, a Secretaria Municipal de Educação ofertou gratuitamente Curso de Libras Básico, aos profissionais da escola, familiares e estudantes surdos(as), e, caso houvesse disponibilidade de vagas para a comunidade em geral. O curso acontece no período noturno, uma vez por semana, sendo ministrado por uma professora bilíngue ouvinte, fluente em Libras, e, por uma instrutora de Libras surda, ambas devidamente habilitadas e professoras da escola.

Cabe destacar aqui, que a grande maioria dos(as) profissionais da unidade de ensino se propuseram a participarem do curso entendendo a necessidade de aprender noções básicas de Libras para comunicarem-se com os(as) estudantes surdos(as), mesmo tendo a disposição os(as) professores(as) bilíngues para realizar essa mediação, tornando as práticas pedagógicas ainda mais eficazes.

3.2.6 Reforma, ampliação e sinal audiovisual

Inúmeras adaptações foram realizadas na escola para melhor receber, atender e ensinar os(as) estudantes(as) surdos(as), entre elas: adaptação dos espaços, identificação em Libras, construção de novas salas de aula para atender estudantes do sexto ao nono ano, entre outras. Mas uma que merece destaque nessa lista de adequações, refere-se a instalação do sinal luminoso, localizado à frente de todas as salas de aula e também nos ambientes externos da escola (banheiros, quadra, pátio, cozinha); pensando em garantir a autonomia dos(as) estudantes surdos(as) nas trocas de tempos, intervalo, início e final das aulas, assim, cada vez que soa o sinal sonoro simultaneamente há o sinal luminoso, permitindo que os(as) estudantes consigam se orientar e se organizar quanto a rotina escolar do mesmo modo que os(as) ouvintes.

O ano de 2018, ano da implementação da Escola Polo de Surdos, caracterizou-se como um período de muito trabalho e muitas mudanças, porém exitoso; logo, o projeto foi regulamentado em 2019 pela Resolução nº 030 de 20 de agosto que contou em sua construção com a participação de profissionais da escola, fixando normas para seu funcionamento e dando outras providências. Destaca em seu artigo nono: “[...] A Rede Municipal de Educação de Criciúma reconhece o direito dos estudantes com deficiência auditiva e surdez à educação. Para efetivar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, assegurará sistema educacional inclusivo, mais precisamente escola com proposta bilíngue [...]” (Criciúma, 2019).

Para a assegurar a oferta do sistema inclusivo para os(as) estudantes surdos(as) conforme sugere a resolução, ações pedagógicas e administrativas mencionadas anteriormente e que já aconteciam na escola, foram continuadas e intensificadas nos anos subsequentes. Com isso, a Escola Polo de Surdos do município de Criciúma, passou a ter ainda mais visibilidade e relevância no cenário educacional e comunitário do município e região.

O que a poucos anos simbolizava um sonho, um projeto, tornou-se realidade, e, com a concretização da Escola Polo, a resolução não era mais suficiente para garantir legalmente a continuidade da mesma. Então em 2022, no quarto ano de funcionamento da Escola Polo de Surdos foi sancionada a Lei Municipal nº 8.187, de 24 de agosto, que entre outras providências, destaca importantes ações para continuidade do trabalho realizado, entre elas cita-se:

[...] a Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos (EMEBPS) contará com os seguintes profissionais: I - professores regentes de classe; II - professores bilíngues para o exercício da Língua portuguesa e Libras no ensino regular; III - professores Instrutores surdos para o ensino de Libras; IV - professores intérpretes para o exercício

da interpretação nas salas de aula de Ensino Regular. V - Professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE com domínio em LIBRAS [...] (Criciúma, 2022).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o projeto da escola Polo de Surdos de Criciúma tornou-se uma ação pioneira, com grandes avanços desde que foi implementado. Resguardados pela lei, os envolvidos defendem que a tendência é o avanço do projeto, lapidando as ações em prol de estreitar os laços entre comunidade surda e ouvinte, promovendo uma interação e troca que favorecem e potencializam a aprendizagem de todos(as).

Atualmente a escola segue oferecendo aos(as) estudantes surdos(as) o ensino regular numa proposta bilíngue, sendo a Libras, considerada a primeira língua e a Língua portuguesa como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita, com aulas traduzidas, flexibilizadas em relação ao currículo e adaptadas em Libras, objetivando levar o(a) estudante a alcançar competência de escrita. Os(as) estudantes surdos(as) relacionam-se diariamente com seus pares e com professores(as) com fluência na língua para construir sua identidade surda, além de trocarem conhecimento em relação à língua com os demais estudantes e profissionais da escola. No cotidiano da escola, tudo é pensado para promover o ensino de Libras e a aprendizagem e inclusão dos(as) estudantes surdos(as). Há histórias e literaturas adaptadas, teatro, música entre outros elementos que permitem a valorização da Língua de sinais; assim como a acessibilidade visual nos comunicados e placas, uso das tecnologias assistivas, adequação de todos os ambientes da escola, tudo isso visando favorecer a comunicação e convivência entre pessoas surdas e ouvintes.

Por conseguinte, o reconhecimento da cultura surda através da difusão da Língua de sinais é uma das principais características da Escola Polo. Devido a todas essas ações e por sua trajetória admirável, a Escola Polo de Surdos conquistou espaço e destaque como escola inclusiva, tornando-se referência para outras escolas e modelo para outros municípios, sendo tema de matérias municipais, estaduais e nacionais devido as suas práticas exitosas.⁷

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, em grande parte das redes educacionais do país, a maioria dos profissionais acredita que o processo de inclusão tem uma amplitude que vai além da inserção de estudantes com deficiência ou altas habilidades na classe regular e de adaptações pontuais na estrutura

⁷ <https://globoplay.globo.com/v/10961694/> , https://www.youtube.com/watch?v=eDLmOCpu_1Y , https://www.librasol.com.br/educacao-bilingue-para-surdos-e-lei-em-criciuma/#google_vignette, <https://www.youtube.com/watch?v=EMhUnHxLdHQ>

curricular. Conforme discorrido ao longo dessa pesquisa, a Inclusão implica não só no envolvimento de toda a escola, mas, depende ainda, de uma trama de fatores, que, se não estiverem entrelaçados com destreza, refletem negativamente no resultado do processo de escolarização dos(as) crianças/estudantes com deficiência.

A participação da família na vida escolar dos(as) estudantes, estabelecendo uma parceria, de forma a auxiliar os(as) estudantes em seus estudos, tarefas escolares e fornecendo aos(as) estudantes os suportes que necessitam para complementar os estudos dos mesmos. Como por exemplo administração das medicações, quando prescritas, a frequência nas terapias, etc. Tais condições, desviam-se totalmente do controle da escola, entendemos que influenciam grandemente no processo de escolarização dos estudantes com deficiência. Contudo, para analisar práticas escolares inclusivas de estudantes com deficiência, esta pesquisa considerou tais aspectos subjetivamente, para além deles, direcionar seu olhar para os processos pedagógicos aos quais a escola consegue conduzir e tem o mando de intervenção direta.

Dessa maneira, observou-se nesta pesquisa documental que a inclusão só é possível mediante esforços coletivos, com a participação dos poderes públicos, sociedade civil organizada e agentes envolvidos no processo. Os caminhos de ensinar e aprender da pessoa surda, foi e ainda é tema de muitas pesquisas sendo que o bilinguismo e a pedagogia surda, na maioria dos estudos, demonstram ser as metodologias mais eficazes, sendo essa adotada principalmente a partir das reivindicações dos próprios surdos.

Conclui-se pois, que o acolhimento, estudo e atendimento especializado de todos(as) os(as) estudantes surdos(as) da rede municipal de Criciúma, em uma única instituição, proporcionam aos estudantes além da inclusão no ensino regular, que lhes é garantida por direito, à permanência, à interação com seus pares, à convivência com estudantes que têm a mesma deficiência, e dessa forma, desenvolverem troca de vivências e um aprendizado muito mais significativo, contribuindo assim para construção de sua identidade com a cultura surda.

Sabemos que tal caminhar ainda tem um longo trajeto a ser trilhado, muitos desafios em diferentes instâncias a serem superados. Todavia, buscamos aqui, focar em práticas exitosas, em avanços, para alimentar nos profissionais da educação e população surda a esperança de que é possível, sim! Precisamos trabalhar com vistas a dar visibilidade e continuidade ao que vem funcionando, no campo educacional em relação à inclusão, tendo como caminho ajustar as metodologias, ouvir as pessoas com deficiências, dialogar, lutar pela garantia dos direitos e da equidade, sem perder de vista as limitações, mas acima de tudo acreditando nas potencialidades e na riqueza da diversidade quando vivida com respeito, justiça e dignidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Ed. 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: SEE, 2010.

Disponível em:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Marcos%20Pol%C3%ADtico%20Legais%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf Acesso em: 15 dez. 2024.

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). Diário Oficial da União.

Brasília, 2015. Disponível em:

<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=07/07/2015&jornal=1&pagina=2&totalArquivos=72> . Acesso em: 13 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Brasília, 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm Acesso em: 12 out. 2024.

CRICIÚMA. **Resolução nº 024, de 01 de dezembro de 2016**. Institui diretrizes para o funcionamento da educação especial no município de Criciúma. Diário oficial do município, Criciúma: 2016. Disponível em:

<https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/148095956406-12-20161636.pdf> Acesso em: 12 out. 2024.

CRICIÚMA. **Resolução nº 030, de 2019**. Institui diretrizes para o funcionamento da educação bilíngue e escola polo para surdos no município de Criciúma. Criciúma: 2019. Disponível em: <https://www.criciuma.sc.gov.br/pmc/webroot/upload/ckfinder/files/30-RESOLUCAO-030-2019.pdf> Acesso em: 26 mai. 2022.

CRICIÚMA. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Criciúma. Criciúma, Secretaria Municipal de Educação, 2020**. Disponível em:

https://www.criciuma.sc.gov.br/site/pdfs_gravados/diretriz_ensino_fundamental.pdf Acesso em: 05 fev. 2023.

CRICIÚMA. **Lei nº 8.187, de 2022**. Institui a Escola Municipal de Educação Básica Polo de Surdos Professora Maria de Lourdes Carneiro (EMEBPS) e dá outras providências. Criciúma, 2022. Disponível em: <https://www.camaracriciuma.sc.gov.br/lei-municipal/lei-ordinaria-28/lei-no-8187-de-24-de-agosto-de-2022-8187> Acesso em: 26 mai. 2024.

CRICIÚMA. **Projeto Político Pedagógico EMEBPS Professora Maria de Lourdes Carneiro**. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Dispõe sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área

das Necessidades Educativas Especiais. Espanha. 1994.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 24 out. 2024.

AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELOS PROFESSORES E ALUNOS NO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS: REFLEXÕES SOBRE O MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

Neci Sousa Tapajós⁸

Miriam Espíndula dos Santos Freire⁹

RESUMO

O presente artigo é um recorte da minha dissertação e tem como tema: as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos: reflexões sobre o município de Santarém/PA. Tendo como objetivo geral: refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica durante a pandemia do Covid-19 no município de Santarém-PA. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa de cunho documental. E para nortear esta pesquisa utilizou-se vários autores, mas destacamos estes: Bettega (2010) que destaca a importância do uso das tecnologias tanto para alunos quanto para professores no processo ensino-aprendizagem. Freire e Amora, (2011) enfatizam que os alunos da geração dos nativos digitais estão cada vez mais aptos a utilizar e lidar com as mídias. Moran, (2012) que ressalta o avanço da comunicação virtual e a alteração no conceito de presencialidade. Este trabalho foi desenvolvido em três etapas, na primeira foram realizadas pesquisas bibliográficas as quais serviram de embasamento teórico. A segunda etapa foi buscar documentos junto ao núcleo tecnológico municipal-NTM e secretaria municipal de educação-SEMED, a terceira etapa constituiu-se em um momento de análise sobre a referida pesquisa. De acordo com os resultados, o referido trabalho trouxe conhecimentos sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos, destacando a aprendizagem e o desenvolvimento das aulas e das atividades escolares no período pandêmico do Covid-19. Além de mostrar a realidade vivenciada pelos alunos e professores, mostrou também os avanços e as adaptações do uso das TDICs nas escolas da rede pública no município de Santarém/PA.

Palavras-chave: educação; tecnologia e ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

This article is an excerpt from my dissertation and its theme is: the difficulties encountered by teachers and students in the use of technological resources: reflections on the municipality of Santarém/PA. Having as its general objective: to reflect on the difficulties encountered by teachers and students in the use of technological resources in pedagogical practice during COVID-19 pandemic in the municipality of Santarém-PA. The methodology used was the qualitative research of documentary nature. And to guide this research, several authors were used, but we highlight these: Bettega (2010) that highlights the importance of the use of

⁸ Aluna do Curso de Mestrado em Educação do Ivy Enber Christian University. E-mail: tj12791@gmail.com

⁹ Professora Dra. Orientadora do Curso de Mestrado em Educação do Ivy Enber Christian University.

technologies for both students and teachers in the teaching-learning process. Freire and Amora, (2011) emphasize that students of digital natives are increasingly able to use and deal with media. MORAN, (2012) that emphasizes the advance of virtual communication and the change in the concept of presence. This work was developed in three stages, the first was conducted bibliographic research which served as theoretical basis. The second stage was to seek documents from the Municipal Technological Center-Intm and Municipal Secretariat of Education-Semed, the third stage is a moment of analysis on the referred research. According to the results, this work brought knowledge about the difficulties encountered by teachers and students in the use of technological resources, highlighting the learning and development of classes and school activities in the pandemic period of COVID-19. In addition to showing the reality experienced by students and teachers, it also showed the advances and adaptations of the use of TDICs in public schools in the municipality of Santarém/PA.

Keywords: education; technology and teaching; learning.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia do Covid-19 foi um problema de saúde pública causada por um vírus que levou inúmeras pessoas a óbito em diversos países, incluindo o Brasil e trouxe inúmeras consequências, bem como mudanças radicais principalmente no contexto escolar, isso demandou adaptações, tendo em vista que as aulas não podiam ser presenciais. As mudanças foram impactantes, transformaram o modo de ensinar e o cotidiano das pessoas em todo o país.

Nesse contexto propõe-se a desenvolver um trabalho de pesquisa sobre “as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos: reflexões sobre o município de Santarém/PA”. Uma vez que entre o período de 2020 e 2021, o uso das tecnologias teve um crescimento sem tamanho tanto pelos discentes quanto pelos docentes. E mediante observações realizadas nas escolas públicas de Santarém em nível de município durante esse período, constatou-se que a utilização de inúmeros recursos midiáticos foram essenciais para a realização das atividades escolares em toda a rede de ensino. Desta forma questiona-se: Como as escolas da rede municipal de Santarém desenvolveram suas atividades escolares durante o período pandêmico? Quais tecnologias foram utilizadas no período pandêmico? Mediante tais questionamentos emerge o seguinte objetivo geral: refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica durante a pandemia do Covid-19 no município de Santarém-PA.

Para fundamentação teórica foram consultadas obras diversas, mas podemos dar especial destaque para Bettega (2010) que destaca a importância do uso das tecnologias tanto para alunos quanto para professores no processo ensino-aprendizagem. Freire e Amora, (2011)

ênfatizam que os alunos da geração dos nativos digitais estão cada vez mais aptos a utilizar e lidar com as mídias e, tais atitudes exigem uma nova sala de aula. Moran, (2012) que ressalta o avanço da comunicação virtual e a alteração no conceito de presencialidade. Tais mudanças trazem para a realidade do cotidiano das escolas novas perspectivas de aprendizagens.

Os instrumentos tecnológicos de comunicação se desenvolvem e se diversificam sem parar. Eles se impõem a todos na vida diária e não podem ser ignorados nem considerados com desprezo. Podemos ensinar e aprender sem eles, porém sua apropriação é importante tanto ao estudante como aos professores, mas a este, pois os computadores com seus aplicativos podem ser “próteses” maravilhosas para o cérebro humano em suas funções tanto de aprendizagem como de produção. (Bettega, 2010.p.17).

A metodologia adotada para realização desta foi à pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo a qual foi fundamentada em alguns autores como Bardin, 1977 e Franco, 2008, entre outros com objetivo de refletir sobre as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos na prática pedagógica durante a pandemia do Covid-19 no município de Santarém-PA, utilizando como método fontes bibliográficas e documentais.

A referida pesquisa além de ter cunho qualitativo terá também análise documental, utilizando a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2008) a qual buscará em documentos informações precisas que ajudarão reorganizar os dados coletados objetivando construir o corpus da pesquisa e assim, esclarecer situações a respeito do tema em questão. Desta feita, o corpus da nossa investigação, enquanto “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 1977, p. 96). Além de servir de base para o desenvolvimento desta, servirá também de dados conteudistas a respeito do assunto investigado, assim como de fontes para outras que porventura vierem a surgir. Acerca desse assunto, destaca Bardin que,

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 1977, p. 31).

Para Franco (2008, p. 20) “toda análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas”. A autora ainda ressalta que “Os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (Franco, 2008, p. 27).

Tal apoio documental trará grandes contribuições necessárias para que a referida pesquisa possa ter cunho científico e, assim contribuir para o desenvolvimento de outras que

virão além de ajudar esclarecer o assunto que ora se faz importante, pois trata-se de um tema que faz parte do dia a dia das pessoas e que já está sendo bastante usado na educação que é o uso das tecnologias, esta já é uma realidade vivenciada pelas pessoas.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No município de Santarém inúmeras mudanças aconteceram na educação entre os anos de 2020 e 2021 nesse período, escolas fecharam as portas, professores tiveram que aprender rapidamente a usar as tecnologias, alunos precisaram ficar em suas casas e transformá-los como espaços escolares por um longo período, pais tiveram que trabalhar *home-office*, muitas mudanças aconteceram que mobilizou grande parte das pessoas a alterarem seus costumes, rotinas e seus modos de viver.

As dificuldades de acesso ao aparelho de celular e *internet* eram visíveis entre as famílias com mais de três filhos estudantes. Algumas destas possuíam até três aparelhos, outras nenhum. Mesmo as que possuíam os aparelhos, muitas não tinham acesso à *internet*. As famílias que não tinham celulares, dirigiam-se até a escola para receber as atividades impressas. Muitos alunos e alunas não tinham acesso a um celular ou dividiam o celular dos pais com outros irmãos, tanto para assistir as aulas quanto para fazer as atividades propostas. Além disso, algumas famílias não tinham *internet*, nem como pagar ou na área onde moravam não tinha conexão, dificultando assim o acompanhamento das atividades escolares.

Outro fator importante que merece destaque foi à distância das escolas na zona rural, pois Santarém possui uma extensão territorial muito grande e isso dificultou o acesso às escolas. Além disso, as comunidades das regiões do Planalto, Várzea e Rios como Tapajós, Arapiuns e Lago Grande possuem uma distância muito grande, cujo acesso é possível apenas por via terrestre e fluvial. Existem ainda vários obstáculos que para se chegar até às escolas mais longínquas, em algumas localidades são necessários outros meios de transportes como ônibus, motos, bicicletas, canoas entre outros. Outro aspecto que merece destaque é a cheia dos rios e a chuva. A Pandemia do Covid-19 eclodiu e se intensificou no nosso período do inverno, entre os meses de fevereiro e março de 2020, recebendo os primeiros alertas da OMS em dezembro de 2019.

Como argumentado até então, observa-se rápidas e profundas transformações que, de certa forma, trouxeram graves consequências humanitárias, ao passo que também impulsionou significativas mudanças no campo da educação. Ademais, também promoveu alterações didático-pedagógicas para os professores.

A paralisação das aulas e atividades presenciais foram amparadas por Decretos, Portarias e Parecer. O Decreto 095/2020 de 18 de março de 2020 determinou a suspensão das aulas no âmbito da Rede Municipal de Ensino. O Decreto 296/2021 GAP/PMS de 22 de janeiro de 2021, nesse mesmo direcionamento, determinou em seu art. 6º a suspensão das aulas enquanto perdurar a classificação do bandeiramento vermelho nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino.

Nesse sentido, às aulas presenciais foram paralisadas, passando a ser realizadas de forma remota sem tantos prejuízos aos alunos, uma vez que todos os materiais das aulas foram disponibilizados através do uso do *whatsApp*, *e-mails*. Foram gravados vídeos das aulas e enviados por meio do *whatsApp*, para que isso acontecesse contou-se com apoio da *internet* o que para alguns foi uma das grandes dificuldades, visto que muitas famílias não tinham acesso em casa e alguns nem celular se quer possuíam. Tal fato dificultou muito o processo educativo no município, pois sem comunicação ficou impossível trabalhar remotamente.

Entretanto, tudo isso trouxe um aumento de consumo e aquisição de equipamentos tecnológicos pelos professores, uma grande parte dos docentes tiveram que adquirir um *notebook*, computador, assim como os pais tiveram que comprar celular e outros equipamentos para seus filhos, tudo para facilitar o ensino, uma transformação sem tamanho.

Transformar é estar aberto para receber as mudanças é inserir o novo, o desconhecido e compartilhar tais conhecimentos de forma que todos possam ter acesso, visando à transformação não só do cidadão, mas da sociedade de modo geral. Comprometer-se com esse novo modelo de educação requer antes de tudo uma apropriação aos novos recursos para que assim possa proporcionar a comunidade escolar o acesso não somente a alunos e professores, mas a todos que fazem parte do processo educativo cuja responsabilidade é de todos e, assim possibilitar e utilizar novas metodologias e práticas pedagógicas que venham de fato contribuir para a qualidade da educação as quais discutiremos a seguir.

2.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO DO CURRÍCULO COM A TECNOLOGIA

Com relação à integração das tecnologias com os currículos, “significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes [...] de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo” (Almeida; Silva, 2011, p. 8). Nessa apropriação do uso das TDICs, os alunos que já tem contato com esse mundo tecnológico desde cedo, pois já nasceram na era digital, apresentam vantagens.

As crianças e os jovens são capazes de assimilar com facilidade o manuseio de equipamentos, já para o adulto ainda encontra entraves.

Na opinião de Freire e Amora (2011, p. 82),

Os alunos da geração digital, também conhecidos como “nativos digitais”, estão cada vez menos passivos perante a mensagem fechada à intervenção, pois aprenderam com o controle remoto da televisão, com o joystick do vídeo game e agora com o mouse. Eles evitam acompanhar argumentos lineares que não permitem a sua interferência e lidam facilmente com o hipertexto. Eles modificam, produzem partilham. Essa atitude diante da mensagem é sua exigência de uma nova sala de aula, seja na educação básica e na universidade, seja na educação presencial e online.

Diante desse contexto tecnológico e moderno que se encontra a educação, já é possível aprender com o apoio das diversas tecnologias seja nas salas de aulas ou fora delas, com o apoio do professor ou não o aprendizado acontece e esse tempo já se vivencia, sendo bastante promissor, sendo possível o uso das TIC's, em diferentes espaços educativos com uma abrangência sem tamanho e, tem se disseminado na educação não só como uma forte aliada, mas como um recurso importantíssimo que por hora já faz parte integrante do processo educativo. A integração das TDIC na educação, pode ocorrer em três níveis: aprendizagem, uso ou integração, sendo que o 1º nível trata de aprender sobre as TDIC; o segundo se refere ao uso no âmbito de alguma atividade pedagógica, mas sem uma intencionalidade clara do que se pretende com esse uso para a aprendizagem; no 3º nível é que se enquadra o uso das TDIC integradas ao currículo com clareza das intenções pedagógicas e das contribuições que se espera para a aprendizagem, sendo as TDIC consideradas invisíveis (Almeida; Silva, 2011, p. 9).

Na prática pedagógica, a aprendizagem deve ser motivada por situações concretas do contexto do aluno, que através do diálogo são analisadas criticamente no sentido de se construir um novo conhecimento e transformar a realidade. Numa relação educador e educando horizontal, todos podem pensar, expor suas ideias, contradizer e justificar, ninguém é detentor do saber absoluto e nem da absoluta ignorância, todos são aprendentes que ensinam. “O saber tem um preço. O conhecimento novo é resultado de lento, rigoroso e cansativo esforço de busca, que pressupõe não só uma vontade decidida de ir até o fim do processo, mas igualmente, de voltar a retornar os passos que já foram dados” (Gadotti, 1995. p. 63).

Sendo o professor o agente, mediador da aprendizagem, deve desenvolver suas aulas com criatividade, dinamicidade, planejando e buscando métodos e formas que viabilize a aprendizagem do aluno, pois esses currículos diversificados constituem uma base importante na aplicação dos conhecimentos, e, foi esse trabalho desenvolvido com os alunos durante a pandemia que possibilitou novas formas de uso das TIC's, trouxe inumeras possibilidades para

transmitirem os conteúdos aos alunos com a utilização das mídias, além de romper as barreiras antes encontradas pelos educadores.

O uso das tecnologias na sala de aula, sem dúvida podem trazer inovação e resultados positivos se utilizados com um objetivo pré-estabelecido. O educador deve ter mente os objetivos que deseja alcançar com o uso da tecnologia que irá utilizar, deve ainda delimitar e desenvolver bem as metodologias utilizadas para que consiga alcançar os objetivos traçados e gerar resultados satisfatórios (Jorge, 2021, p. 11).

Após o impacto causado pela pandemia do Covid-19, em que os professores sentiram a necessidade de apropriar-se das TDIC's para ensinar os conteúdos, houve uma grande busca por parte dos educadores em adquirir conhecimentos da área da informática e investir em equipamentos tecnológicos que até então, alguns professores não achavam essenciais, porém a partir do momento que sentiram a necessidade de acompanhar o processo tecnológico que ora se faz presente no cotidiano das escolas não se pode retroceder, Grispun afirma que:

A Lei n. 9.394/96 (Lei da Diretrizes e Bases da Educação Nacional) traz referências explícitas e implícitas sobre tecnologia, como o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (art. 35), como o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científico, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia (Grinspun, 2009. p. 38).

Nesse sentido, faz-se necessário trabalhar utilizando essas ferramentas digitais, que já fazem parte do cotidiano dos alunos e, são essenciais para promover o conhecimento, uma vez que através dessas TDICs o professor é capaz de ensinar e aprender ao mesmo tempo com os alunos, trocando experiências já vivenciadas por eles todos os dias. Cabe ao professor entender que o ensinar hoje, já não se restringe apenas ao professor como detentor do conhecimento e, sim como um facilitador, mediador e, para que haja um compartilhamento de conhecimentos, é importante que o educador se coloque também como um verdadeiro aprendiz.

O ensino ganha novas alternativas, bem como surgem diversos meios para levar o conhecimento aos alunos e essa inovação tem contribuído cada vez mais com a educação, tendo em vista que o professor é capaz de dar suas aulas com o apoio de diferentes meios de comunicação e tudo isso graças ao avanço das tecnologias as quais tem se demonstrado favorável em todos os contextos da sociedade se fazendo indispensável na construção do conhecimento de alunos, professores e comunidade escolar. A interatividade acontece em todos os ambientes virtuais favorecendo desde o compartilhamento de conteúdos como também uma diversidade de conhecimentos que vão além das paredes da escola.

Conforme Moran (2012, p 58),

À medida que avançam as tecnologias de comunicação virtual, o conceito de *presencialidade* também se altera. Podemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, e um professor de fora “entrando” por videoconferência na minha aula. Haverá um intercâmbio muito maior de professores, por meio do qual cada um colaborará em algum ponto específico, muitas vezes a distância, (Moran, 2012, p 58).

Sendo a escola uma instituição formadora de conhecimentos deve contribuir de várias formas buscando e oferecendo o melhor aos alunos, dialogando e vislumbrando um melhor aprendizado possível, a fim de proporcionar aos educandos conhecimentos que vão além da sala de aula. Desta forma, a educação se concretiza a partir do momento que a escola passa a fazer parte do cotidiano do aluno, buscando junto à sociedade um ensino de qualidade, através da participação da comunidade escolar.

Em uma sociedade aberta as mudanças a escola têm papel fundamental em proporcionar ideias inovadoras que vão além da sala de aula. Nesse contexto, busca-se integrar as tecnologias de modo que favoreçam o conhecimento e que esta possa atraí-los a partir do seu uso. Os professores são responsáveis por formar cidadãos aptos e capazes não para competir, mas para agir em determinadas situações e demandas que a sociedade lhes impõe. Neste sentido,

O trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelos quais os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social. A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e ao funcionamento de todas as sociedades. (...). Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. (Libâneo, 2013. p.14-15)

As velhas práticas pedagógicas ultrapassadas, cujas metodologias já não fazem parte do cenário atual, e por que não dizer não estão adequadas ao perfil contemporâneo do aprendizado dos alunos, nesse novo modelo de ensino já não se permitem mais pensamentos retrógrados é preciso que a escola além de proporcionar uma educação pautada no compromisso, deve também ter a responsabilidade de manter sua equipe escolar sempre atualizada com objetivo de aprimorar suas práticas pedagógicas a fim de proporcionar ao alunado condições necessárias a sua formação social, intelectual, cultural, política entre outras. Mediante tais reflexões,

A educação tecnológica nunca foi tão valorizada como agora, quando tem, ao mesmo tempo, de enfrentar um dos mais formidáveis desafios. Os conceitos de “escola” como local de aprendizado, “mestre” como fonte do saber, “aluno” como objeto do aprendizado “disciplinas” nunca foram tão questionados. Por esse motivo, o enfoque da educação tecnológica tem que contemplar a capacitação tecnológica e a valorização do ser humano no processo (Grispun, 2009. p. 235)

Um dos grandes desafios das escolas no município de Santarém em meio a Pandemia do Covid-19 foi justamente o fato de que mesmo que a tecnologia estivesse ao alcance de todos.

O fato é que alguns professores não tinham conhecimento suficiente para utilizá-las. Desta forma, buscou-se formação através de parcerias com professores dos laboratórios de informática, equipe do NTM, objetivando a apropriação dos recursos tecnológicos, principalmente dos que estão presentes nas escolas. Refletindo sobre estas questões Mercado informa que,

A resistência de muitos professores em usar as novas tecnologias na pesquisa pessoal e na sala de aula tem muito a ver com a insegurança derivada do falso receio de estar sendo superado, no plano cognitivo, pelos recursos instrumentais da informática. Nesse sentido, o mero treinamento para o manejo de aparelhos, por mais importante que seja, não resolve o problema. Por isso, é sumamente importante mostrar que a função do professor competente só não está ameaçada, mas aumenta em importância. Seu novo papel já não será o da transmissão de saberes supostamente prontos, mas o de mentores e instigadores ativos de uma nova dinâmica de pesquisa-aprendizagem. (Mercado, 2004, p. 13)

Com a pandemia do Covid-19, observa-se de modo geral no contexto escolar muitas dificuldades na utilização das mídias, bem como a falta de uma *internet* de boa qualidade para preparar o material midiático para as aulas. Além disso, muitos professores não tinham computadores em casa. Porém, com a pandemia, esse cenário mudou, mesmo que ainda hajam alguns professores que desculpam-se pela questão do tempo para planejarem suas aulas, estes podem utilizar a hora atividade que todos tem para planejar utilizando os recursos existentes nas escolas, uma vez que na própria escola, existem os profissionais que dominam as tecnologias e podem colaborar uns com os outros. Contudo, acredita-se que o uso das TDICs vem se tornando um dos avanços na educação. Aquela essa velha prática de aulas com a utilização apenas do pincel e lousa, vem mudando aos poucos, com o uso das TDIC's, a vida tanto de alunos quanto de professores vem transformando a maneira de ensinar e aprender. Assim,

A educação tecnológica, acredito, deve ser vivenciada em todos os seguimentos do ensino, guardando em cada um deles as peculiaridades que o currículo e o desenvolvimento do aluno proporciona. Dentro dessa percepção, a educação tanto pode estar comprometida com a formação de profissionais que vão ou estão atuando no campo da tecnologia, como pode estar direcionada para a discussão e reflexão de seus aspectos singulares (Grispun, 2009. p. 92).

Outra questão interessante é que geralmente na escola o papel do orientador educacional as vezes se confunde com um profissional que está só para cobrar o trabalho dos professores, em vez de ajudar. Contudo, a sua função é colaborar com o ensino, apresentando ideias novas, metodologias que possam ajudar os docentes a inovarem suas práticas pedagógicas. Entretanto, em muitas escolas isso não acontece o que acaba por desestimular os docentes que sem terem

a quem recorrer, continuam a desenvolver suas atividades da maneira que estão acostumados. Sobre o papel do pedagogo, Libâneo ressalta que,

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula (Libâneo, 2010, p. 61).

Na verdade, o que se vê na teoria não é a mesma coisa que se tem na prática. São tantas as necessidades da escola que é preciso que esta esteja engajada em buscar e oferecer o que de melhor tem em relação à formação dos discentes, assim como dos docentes. Destacamos que a formação continuada, que visa contribuir para uma prática pedagógica de qualidade, possibilitando o desenvolvimento de novas metodologias de trabalho.

A parceria entre educadores, pedagogos e gestores é muito importante para a educação, pois se todos sentirem-se responsáveis em ultrapassar as dificuldades, estiverem empenhados em oferecer o melhor aos discentes e irem além, buscando o melhor para assim colocar sempre o educando como prioridade, a educação só tem a ganhar. A exemplo desse processo inovador na prática pedagógica e que contribui para o processo de ensino aprendizagem são os jogos pedagógicos digitais, muitas escolas dispõem nos laboratórios de informática e são importantes para o professor trabalhar, levando as crianças a interagirem com os conteúdos abordando-os de forma transversal. Além dos jogos, as pesquisas, há inúmeros livros eletrônicos disponíveis na *internet*, vídeos de histórias infantis que estão disponíveis para todas as idades.

A educação está inserida num contexto mais amplo, no qual existem vários envolvidos no processo de aprendizagem além do conteúdo, professor e aluno. O estímulo do ensino está na formação integral do estudante. [...]. Já em relação a pesquisa, [...] cabe ao professor a busca pela melhoria de suas ações pedagógicas. Mesmo consideradas e apresentadas como independentes entre si, educação, ensino e pesquisa estão presentes e são necessárias na formação e prática docente (Justino, 2011, p.14).

Na própria sala de aula, já se pode usar a lousa digital. Na rede municipal de Santarém apenas em sete escolas possuem lousa digital, porém em algumas ainda falta atualizar os *softwares*, mas usa-se como datashow, mesmo sendo em pouca quantidade, mas já é uma inovação tecnológica que está à disposição dos professores que ao em vez de utilizarem quadro branco e pincel, podem contar com o apoio dessa tecnologia. Além do uso do próprio celular na sala de aula de forma pedagógica. O professor tem inúmeras possibilidades para trabalhar com os alunos, basta estar aberto a realizar a integração da tecnologia e currículo de forma que venha beneficiar o processo ensino aprendizagem. Neste sentido,

O professor passa a ser um estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem e não mais um mero transmissor de um conhecimento fragmentado em disciplinas. O currículo não mais pode ser uma camisa de força, na qual o professor se sinta atrelado a um programa específico, na qual o programa é o centro do processo pedagógico, sendo ele o determinante de tudo, permanecendo fechado e alheio às contribuições que podem chegar ao processo pedagógico via aluno (Freire; Amora, 2011, p.72).

Todos sabem que o currículo é o conjunto de definições que norteiam a educação básica, assim Cordioli (2011, p. 186) ressalta que “as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) correspondem a principal legislação curricular brasileira”. Nesse sentido, quando falamos da integração do currículo às tecnologias, pensamos na articulação de aprendizagens de alunos e professores, visto que esta integração acontecerá ao passo que fizer parte do currículo escolar, tendo objetivos claros e proporcionando práticas inovadoras que correspondam aos anseios dos alunos que vivem em uma sociedade globalizada e tecnologicamente digital, pois o currículo tem função primordial no contexto escolar.

A função educativa do currículo escolar não pode ser considerada como mera reprodutora de conteúdos [...]. Precisamos oferecer ao educando a condição de descobrir e entender o valor e o sentido dos aprendizados que estão ocorrendo em seu desenvolvimento (Lima, 2012, p.107).

Freire, diz que o uso das tecnologias “Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê” (Freire, 1995, p.98). Entende-se que ao integrar tecnologia ao currículo temos que levar em consideração sua proporcionalidade e totalidade uma vez que seu uso está presente em todos os contextos da sociedade, então a escola deve integrar em seus conteúdos didáticos programáticos não só apenas ditar o que o professor vai utilizar como ferramenta para transmitir o ensino, mas sim fazer parte do Projeto Político Pedagógico-PPP da escola, especificando seus objetivos visando potencializar as mudanças no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Inovação e projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final não é só um processo consolidado de inovação metodológica no interior de um projeto político-pedagógico construído, desenvolvido e avaliado coletivamente, mas é um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. (Veiga, 2003, p. 275).

Daí a importância de estar explícito no Projeto Político Pedagógico de forma contextualizada de que maneira irá integrar tecnologia e currículo, não somente propor neste metodologias, mas expor na prática como esta será utilizada em favor do aprendizado do aluno.

Outro fator interessante é a prática pedagógica que há muito tempo foi vista e considerada como a única verdade ditada pelos docentes e, cuja figura do professor era de um ser detentor de conhecimentos. Porém, hoje, essa visão perde força e ganha novos aliados com

o uso das novas tecnologias, pois a integração do currículo e tecnologia deve, portanto ser planejada, devendo ter estratégias de ensino que possa envolver tanto as disciplinas quanto os conteúdos, bem como a formação dos educadores os quais necessitam compreender que a tecnologia é uma forte aliada para que o ensino aconteça de forma contextualizada e, seja de fato usada em favor da educação e possam somar-se a outras práticas pedagógicas a fim de transformar e causar mudanças constantes na educação.

No universo da educação, a utilização de recursos didáticos e da tecnologia inovadora, somados a prática pedagógica adequada, busca despertar o interesse para o aprendizado, pois oferecem um conjunto de recursos importantes e ferramentas de comunicações e informações, tornando-se assim, um componente essencial de pesquisa e um potente instrumento de ensino-aprendizagem (Justino, 2011, p.73).

Nesse sentido, muitas conquistas através do uso das novas tecnologias, trabalhadas em favor da educação trouxeram para a escola uma nova roupagem, na qual os professores já não se colocam como detentores do conhecimento, mas sim facilitadores. Com esse objetivo de facilitar o aprendizado, já se vislumbra a educação sendo desenvolvida de forma diferenciada. Em tão pouco tempo as escolas do município de Santarém já dispõe dessas TDICs as quais ainda que a passos lentos, mas precisam ser trabalhadas em favor da educação. Os professores munidos de conhecimentos e recursos pedagógicos, podem através das tecnologias promover o conhecimento com apoio dessas mídias que estão cada vez mais tomando a espaço na vida dos seres humanos e, principalmente dessa geração que já nasceu na era digital. Sobre o uso desses recursos pedagógicos abordaremos no capítulo a seguir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização das tecnologias trouxe novos meios de ensino que hoje são utilizados por toda sociedade, já não são inacessíveis, estão à disposição de todo cidadão que queira utilizá-los, seja para estudar ou para um entretenimento ou qualquer que seja atividade. O uso das TDICs trouxe uma praticidade que permite com que o usuário tendo domínio ou não possa interagir de qualquer parte do mundo e, isso é interessante visto que encurtou-se a distância entre as pessoas, trouxe novas metodologias, quebrou paradigmas, atravessou-se as fronteiras do conhecimento e desenvolveu-se uma melhor educação.

Nesse sentido, o tema abordado nesta pesquisa foi “as dificuldades encontradas pelos professores e alunos no uso dos recursos tecnológicos: reflexões sobre o município de Santarém/PA”. Uma vez que entre o período de 2020 e 2021, o uso das tecnologias teve um

crescimento sem tamanho tanto pelos discentes quanto pelos docentes e apresentou conhecimentos que contribuíram com a educação, bem como reflexão das dificuldades encontradas pelos docentes, quanto ao uso das tecnologias na prática pedagógica, assim como o difícil acesso a *internet* e aos aparelhos celulares, dilema esse vivenciado pelas famílias que muitas destas não tinham condições financeiras para adquirir o que acabava dificultando o acesso dos alunos às aulas e a comunicação entre pais x escola.

Buscamos mostrar, ainda que forma parcial e limitada, a realidade do uso das tecnologias no município de Santarém, apresentando as reais dificuldades encontradas pelos alunos e professores. Analisando o trabalho em si, percebe-se que o resultado responde os seguintes questionamentos: Como as escolas da rede municipal de Santarém desenvolveram suas atividades escolares durante o período pandêmico? Quais tecnologias foram utilizadas no período pandêmico? Trazendo o debate de maneira clara e objetiva, mesmo tendo sido um período difícil que foi a pandemia do Covid-19, a educação santarena sobreviveu às inúmeras mudanças que atingiu o contexto escolar, demandando o fechamento das escolas, professores tiveram que aprender em caráter de urgência como usar as TDICs, adaptações às aulas, a frequência dos alunos, envio de atividades escolares, dificuldades financeira das famílias para aquisição de acesso ao aparelho celular, *internet*, falta de luz elétrica nas comunidades mais distantes do município e tantas outras que apareceram. Uma variedade de tecnologias foi utilizada transformando o modo de ensinar e aprender do colegiado em todo município de Santarém.

Este trabalho possui duas contribuições teóricas, a primeira é a forma como a rede municipal de ensino do município de Santarém se sobressaiu a esse caos que foi a Pandemia do Covid-19 no que tange a educação. A segunda é a documentação teórica coletada nesta pesquisa, o qual servirá como acervo a toda a comunidade santarena e as demais.

As contribuições práticas desta pesquisa mudaram a forma como era visto uso das TDICs antes da pandemia e como ela é vista e utilizada após a pandemia. As principais limitações que dificultarem este trabalho foram à falta de bibliografia escrita que falasse sobre o tema, a dificuldade de acesso a Proposta Pedagógica do Nucleo Tecnológico Municipal, as dificuldades de obter informações junto a Secretaria Municipal de Educação, entre outras que surgiram no decorrer do processo.

Como pesquisadora sugiro para as futuras pesquisas o uso das tecnologias não como apoio pedagógico como esta apresentou, mas que atinja os objetivos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e na BNCC, que sejam de fato utilizadas como parte integrante dos currículos escolares e que priorise o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Pesquisar sobre o assunto em questão, foi interessante, porém muito difícil por se tratar de um tema sem muito material escrito o que dificultou o processo de obtenção de dados que viessem possibilitar uma facilidade melhor para discorrer sobre o tema. Tal fato, causou-me certa inquietação. Contudo, também aumentou a curiosidade em saber mais e assim poder ajudar outras pessoas, tornando fonte de outras pesquisas que virão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, v.7, n.1, abr/2011, p.1-19. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/5676/4002>. Acesso em: 04 jun. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70. Lisboa: 1977, 225p.
- BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2ª ed, São Paulo: Cortez, 2010.
- CORDIOLLI, Marcos Antonio. **Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil**. Curitiba: Ibepex, 2011.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- FREIRE, Wendel; AMORA, (Org.). **Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente**. [et.al]. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2011.
- GRINSPUN, Miriam P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3 ed. Ver.ampl. São Paulo: Cortez, 2009.
- JORGE, Wellington Junior.Org. **Tecnologias e mídias digitais na educação: Conceitos práticos e teóricos**. Maringá PR: Uniedsul, 2021.
- JUSTINO, Marinice Natal. **Pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docentes**. Curitiba: Ibepex, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LIMA, Michelle Fernandes. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Org. **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1349/1/Tend%C3%A2ncias%20na%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20tecnologias%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20>

20comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

MORAN, Jose´Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico**: uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

A METODOLOGIA INVERTIDA: ANÁLISE DE IMPACTOS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Guilherme Jungierech Berger¹⁰

Katia dos Santos Beltrame¹¹

Sawana Araújo Lopes de Souza¹²

RESUMO

Este artigo aborda a Metodologia Invertida, também conhecida como Sala de Aula Invertida (SAI), que inverte a lógica do ensino tradicional ao delegar aos alunos a responsabilidade de estudar conteúdos teóricos em casa e destinar o tempo em sala para práticas colaborativas. Este artigo tem como objetivo explorar a Metodologia Invertida, ou Sala de Aula Invertida (SAI), destacando suas bases teóricas, práticas pedagógicas e benefícios para o ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo. Essa abordagem envolve a análise e síntese de estudos teóricos e empíricos previamente publicados sobre a Metodologia Invertida, incluindo obras de referência, como as de Paulo Freire e os trabalhos de Bergmann e Sams. A revisão bibliográfica permite compreender o estado da arte sobre o tema, identificar lacunas na literatura e fundamentar a discussão com base em dados e argumentos sólidos extraídos de múltiplas fontes confiáveis. Inspirada por Paulo Freire e pelos estudos de Bergmann e Sams, a SAI permite que o professor atue como facilitador, promovendo um ambiente mais dinâmico e interativo. Estruturada em três etapas — pré-aula, com acesso ao conteúdo teórico; aula presencial, com foco em atividades práticas; e pós-aula, para consolidar o aprendizado —, essa metodologia busca desenvolver autonomia, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas, essenciais para os desafios do século XXI. No entanto, sua implementação exige não apenas infraestrutura tecnológica adequada, mas também capacitação e apoio contínuo aos professores. O estudo revela que, quando aplicada com suporte institucional e políticas de incentivo, a SAI contribui para maior engajamento dos estudantes e melhores resultados acadêmicos, alinhando-se às exigências educacionais atuais e promovendo uma aprendizagem ativa.

Palavras-chave: metodologia invertida; ensino-aprendizagem; inovação pedagógica; educação participativa.

ABSTRACT

This article discusses the Flipped Methodology, also known as the Flipped Classroom (FSS), which inverts the logic of traditional teaching by delegating to students the responsibility of

¹⁰ Pós-graduado em Educação (Santa Rita) e Graduado em Letras – Português e Inglês e suas respectivas Literaturas (Unochapeco). E-mail: guilherme.berger@edu.sesisc.org.br

¹¹ Mestranda em Educação do programa (PPGCE) pela Ivy Enber Christian University. Pós-graduada em Docência no Ensino Superior (Uniasselvi) e Graduada em Letras – Português e Inglês e suas respectivas Literaturas (Unochapeco). E-mail: katia.beltrame@unochapeco.edu.br

¹² Doutora em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora orientadora do Programa De Pós-Graduação em Ciências da Educação (PPGCE) da Ivy Enber Christian University. E-mail: sawana.lopes@gmail.com

studying theoretical content at home and allocating time in class for collaborative practices. This article aims to explore the Flipped Methodology, or Flipped Classroom (FSS), highlighting its theoretical bases, pedagogical practices and benefits for teaching and learning in the contemporary context. This approach involves the analysis and synthesis of previously published theoretical and empirical studies on the Flipped Methodology, including reference works, such as those by Paulo Freire and the works of Bergmann and Sams. The bibliographic review allows us to understand the state of the art on the subject, identify gaps in the literature and base the discussion on solid data and arguments extracted from multiple reliable sources. Inspired by Paulo Freire and the studies of Bergmann and Sams, the FSS allows the teacher to act as a facilitator, promoting a more dynamic and interactive environment. Structured in three stages — pre-class, with access to theoretical content; in-person class, with a focus on practical activities; and post-class, to consolidate learning — this methodology seeks to develop autonomy, critical thinking, and problem-solving skills, which are essential for the challenges of the 21st century. However, its implementation requires not only adequate technological infrastructure, but also training and ongoing support for teachers. The study reveals that, when applied with institutional support and incentive policies, SAI contributes to greater student engagement and better academic results, aligning with current educational requirements and promoting active learning.

Keywords: flipped methodology; teaching-learning; pedagogical innovation; participatory education.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de tecnologias digitais na educação tem impulsionado novas formas de ensinar e aprender. A Metodologia Invertida, conhecida também como “sala de aula invertida,” ou pelo termo SAI propõe uma mudança significativa: em vez do modelo tradicional, em que o professor explica o conteúdo em aula e os alunos realizam atividades de fixação em casa, aqui, o aluno estuda o material teórico por conta própria, reservando o tempo de aula para atividades práticas. Essa ideia, promovida principalmente por Bergmann e Sams (2012), fortalece o protagonismo do aluno, algo essencial segundo a pedagogia de Paulo Freire, que defendia uma educação que promovesse o pensamento crítico e a autonomia. A metodologia Invertida pode apresentar desafios, especialmente em contextos em que o acesso às tecnologias digitais é limitado. Nem todos os alunos dispõem de dispositivos eletrônicos adequados ou de uma conexão de internet estável para realizar o estudo prévio, o que pode criar barreiras e desigualdades no processo de ensino. Além disso, o sucesso da metodologia depende de uma mudança de postura tanto dos professores quanto dos alunos, o que exige treinamento e adaptação. Professores acostumados ao modelo tradicional podem encontrar dificuldades em se transformar em facilitadores e orientadores, enquanto alguns alunos podem se sentir

desmotivados ao não encontrarem apoio suficiente no ambiente doméstico para o estudo autônomo.

Para a construção deste artigo, adotou-se a revisão bibliográfica como metodologia principal. Esse método consistiu na análise e síntese de estudos teóricos e empíricos previamente publicados sobre a Metodologia Invertida, incluindo contribuições de autores renomados, como Paulo Freire, que enfatiza a aprendizagem dialógica e ativa, e Bergmann e Sams, pioneiros na sistematização da Sala de Aula Invertida. A revisão permitiu identificar e compreender o estado atual das pesquisas sobre o tema, fundamentando as discussões deste estudo em argumentos sólidos e dados consistentes. Além disso, essa abordagem possibilitou mapear as lacunas existentes na literatura, fornecendo subsídios para a análise crítica e a proposição de reflexões sobre os desafios e as potencialidades dessa metodologia no contexto educacional contemporâneo.

O presente artigo tem como objetivo explorar a Metodologia Invertida, ou Sala de Aula Invertida (SAI), destacando suas bases teóricas, práticas pedagógicas e benefícios para o ensino-aprendizagem no contexto contemporâneo. Com foco em suas bases teóricas, práticas pedagógicas e nos benefícios que ela oferece para o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa busca aprofundar a compreensão dessa abordagem inovadora, evidenciando seu potencial para transformar a dinâmica do ensino tradicional e promover uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Dessa forma, ao destacar os fundamentos teóricos, as estratégias práticas e os benefícios proporcionados pela Metodologia Invertida, este artigo visa contribuir para a compreensão e disseminação dessa abordagem como uma alternativa eficaz para o enfrentamento dos desafios educacionais contemporâneos. Através de uma análise crítica e fundamentada, busca-se não apenas evidenciar o potencial transformador da Sala de Aula Invertida, mas também estimular reflexões sobre sua aplicação prática e seu papel na construção de um ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e alinhado às demandas do século XXI, como será exposto ao longo desta pesquisa nas próximas páginas.

2 FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA INVERTIDA (SAI)

A ideia do aprendizado invertido é mais eficaz quando o aluno assume um papel ativo e autônomo no processo educativo. Inspirada em teorias construtivistas e na pedagogia ativa, essa metodologia propõe uma inversão da lógica tradicional: em vez de receberem o conteúdo de forma passiva em sala de aula, os alunos estudam os conceitos teóricos previamente,

reservando o tempo de aula para atividades práticas, debates e resolução de problemas com a mediação do professor.

Essa abordagem pode promover um aprendizado personalizado e colaborativo, permitindo que o aluno construa o conhecimento de forma mais profunda e reflexiva. Logo, os princípios da SAI ressaltam a importância de desenvolver habilidades essenciais, como a responsabilidade, o pensamento crítico e a capacidade de resolver problemas, competências cada vez mais valorizadas em contextos acadêmicos e profissionais.

Estruturada em três etapas — pré-aula, aula presencial e pós-aula —, a metodologia transfere a responsabilidade do aprendizado inicial para o aluno, incentivando a autonomia e a proatividade, que pode ser descrita da seguinte maneira:

Pré-aula: O aluno acessa os conteúdos (vídeos, leituras ou outros materiais online) antes de se reunir com o professor e os colegas, assumindo o papel de pesquisador e autônomo em sua aprendizagem.

A fase de pré-aula, na qual o aluno acessa conteúdos teóricos de forma autônoma, apresenta vantagens e desafios que merecem análise crítica. Por um lado, ela permite que o estudante adote uma postura ativa em relação ao próprio aprendizado, desenvolvendo habilidades de pesquisa e gestão do tempo, fundamentais para a autonomia. No entanto, esse formato pode sobrecarregar alunos que não possuem uma base sólida de autorregulação e disciplina, ou que não contam com suporte adequado no ambiente doméstico. Estudos apontam que, sem o acompanhamento estruturado, parte dos alunos negligencia o estudo prévio, chegando às aulas sem a preparação necessária para aproveitar o momento prático e colaborativo.

Além disso, a pré-aula depende de acesso estável a dispositivos e internet, o que pode criar desigualdades no processo de aprendizagem, uma vez que nem todos os estudantes dispõem de tais recursos. Assim, para que a pré-aula seja realmente eficaz, é fundamental que as instituições ofereçam infraestrutura adequada e que os professores orientem os alunos na construção de hábitos de estudo autônomo e consistente.

Aula presencial: Com o conteúdo básico já estudado, a aula se torna um espaço para aplicação prática, discussão e resolução de problemas, com o professor atuando como facilitador.

A transformação da aula presencial em um espaço dedicado à aplicação prática e à discussão ativa, após o estudo prévio do conteúdo, pode ser vista como um avanço significativo no processo educacional. No entanto, essa mudança exige uma preparação cuidadosa por parte dos professores e uma dinâmica de sala que favoreça a participação efetiva de todos os alunos.

Embora a ideia de que o professor atue como facilitador possa potencializar a aprendizagem colaborativa, essa nova abordagem pode gerar desafios, como a resistência de alunos que ainda estão acostumados ao modelo tradicional de ensino, onde a instrução é direta e a participação é mínima.

Além do mais, a eficácia dessa dinâmica depende da capacidade do professor em gerenciar diferentes níveis de conhecimento e engajamento entre os alunos, o que pode ser uma tarefa complexa. Se não houver uma orientação adequada, algumas vozes podem dominar as discussões, enquanto outros alunos mais tímidos ou desmotivados podem se sentir excluídos. Assim, é essencial que os educadores desenvolvam estratégias que garantam que todos os alunos se sintam confortáveis e encorajados a contribuir, assegurando que o ambiente de aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e produtivo.

Pós-aula: É o momento em que o aluno pode reforçar o que aprendeu, realizando atividades complementares para consolidar os conhecimentos.

A fase de pós-aula, que permite ao aluno reforçar e consolidar o aprendizado por meio de atividades complementares, é crucial para a efetividade da Metodologia Invertida. Contudo, sua eficácia depende de diversos fatores que merecem atenção crítica. Em primeiro lugar, a motivação e a autodisciplina dos alunos desempenham um papel fundamental; se o estudante não estiver suficientemente engajado, pode negligenciar essas atividades, prejudicando a consolidação do conhecimento.

Por outro lado, a qualidade e a relevância das atividades propostas são determinantes para o sucesso desta fase; atividades mal elaboradas podem resultar em superficialidade na compreensão, em vez de um aprofundamento significativo. Ademais, a sobrecarga de atividades complementares pode gerar estresse e desmotivação, levando os alunos a uma percepção negativa do aprendizado. Para que a fase de pós-aula cumpra seu propósito, é fundamental que os educadores ofereçam atividades que sejam não apenas desafiadoras, mas também significativas e conectadas aos interesses dos alunos, além de proporcionar feedback adequado que ajude os alunos a refletirem sobre seu desempenho e progresso.

A função do professor passa de transmissor de conhecimento para facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a troca de ideias e o aprofundamento dos conceitos.

A estrutura da Metodologia Invertida, dividida nas etapas de pré-aula, aula presencial e pós-aula, representa um avanço significativo na forma de organizar o ensino, promovendo uma aprendizagem mais ativa e autônoma. Durante a fase de pré-aula, o aluno acessa materiais teóricos, como vídeos e leituras, o que lhe permite estudar no próprio ritmo e preparar-se para atividades práticas. Estudos mostram que esse método é eficaz para melhorar o desempenho

acadêmico. Em pesquisa realizada por Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015), alunos de disciplinas que utilizavam a metodologia apresentaram desempenho até 20% superior em avaliações práticas e mais participação em discussões. A estrutura descentralizada permite que os estudantes dominem conceitos teóricos com antecedência, promovendo uma aula mais produtiva e colaborativa.

Sob a perspectiva de Paulo Freire, a Metodologia Invertida promove uma educação mais dialógica e emancipatória, valores centrais em sua pedagogia. Freire (1987) defendia que o ensino deveria ser uma prática de liberdade, na qual os alunos participam ativamente da construção do conhecimento, ao invés de serem meros receptores passivos. Na metodologia invertida, o aluno se envolve criticamente com os conteúdos desde a fase de pré-aula, agindo como pesquisador e agente do próprio aprendizado, o que favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma. Freire (1987) argumenta que "não há docência sem discência", ressaltando a importância de um ambiente educacional em que o professor e o aluno aprendam em conjunto, refletindo e construindo saberes. A Metodologia Invertida, ao transformar o papel do professor em facilitador, promove esse tipo de interação dialógica, estimulando a reflexão e a troca de ideias como parte fundamental do aprendizado, aproximando-se da visão freireana de um ensino voltado para a autonomia e a criticidade dos estudantes.

3 IMPACTOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A adoção da Metodologia Invertida provoca impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem, transformando tanto a dinâmica da sala de aula quanto as responsabilidades de professores e alunos. Ao estimular que os alunos realizem o estudo teórico de forma autônoma e cheguem à aula preparados para discutir e aplicar os conteúdos, essa metodologia fomenta o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a autonomia, a autogestão e o pensamento crítico. Estudos indicam que, ao participar ativamente da construção do conhecimento, os alunos demonstram maior retenção e compreensão do conteúdo, além de um engajamento mais profundo nas atividades práticas (Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia, 2015).

Para o professor, esse novo formato implica em uma mudança de papel, passando de um transmissor de informações para um facilitador do aprendizado, o que requer habilidades de mediação e criação de um ambiente dialógico e colaborativo. Esse impacto estrutural também demanda uma infraestrutura adequada e uma preparação contínua para lidar com as ferramentas digitais e as dinâmicas de ensino invertido, especialmente em contextos de ensino remoto, onde o engajamento pode ser um desafio adicional.

A pesquisa indica que a Metodologia Invertida pode trazer benefícios para o aprendizado dos alunos. Em um estudo conduzido por O’Flaherty e Phillips (2015), os alunos que participaram de aulas invertidas apresentaram melhores resultados em provas e avaliações em comparação com aqueles que seguiram o modelo tradicional. No Brasil, os estudos de Moran (2015) e Mazur (2013) reforçam essa ideia, demonstrando que o engajamento dos alunos aumenta, assim como a compreensão e aplicação prática do conteúdo.

Para Freire (1987), uma educação eficaz é aquela que coloca o aluno no centro do processo, como um sujeito ativo na construção do conhecimento. A Metodologia Invertida promove essa autonomia, permitindo que os alunos aprendam no seu ritmo e tenham uma relação mais significativa com o conteúdo. Além disso, a interação em atividades colaborativas em sala desenvolve habilidades socioemocionais, como comunicação e trabalho em equipe, importantes para a formação integral do estudante.

Gilboy, Heinerichs e Pazzaglia (2015) destacam que a metodologia pode ser especialmente eficaz em áreas de ensino que exigem prática intensiva, como ciências e saúde. No Brasil, essa metodologia tem sido aplicada com sucesso em disciplinas de exatas e biológicas, onde a prática e a discussão são fundamentais para a compreensão do conteúdo.

Em síntese, a Metodologia Invertida representa uma inovação pedagógica que, embora exija uma adaptação significativa tanto de alunos quanto de professores, oferece benefícios consideráveis para o processo de ensino-aprendizagem. Ao privilegiar a aprendizagem ativa e promover um ambiente mais colaborativo, ela responde a demandas educacionais contemporâneas, preparando os alunos para os desafios da sociedade atual, onde habilidades como pensamento crítico, autogestão e colaboração são cada vez mais valorizadas. No entanto, o sucesso desta metodologia depende de um compromisso institucional em fornecer as condições necessárias para sua implementação, como acesso a recursos tecnológicos, formação docente contínua e desenvolvimento de estratégias para engajar os alunos em todas as fases do processo.

Dessa forma, embora a Metodologia Invertida traga desafios, principalmente na adaptação inicial e na superação de desigualdades de acesso, ela se revela uma abordagem promissora para transformar a educação. Com o suporte adequado, é possível construir um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo, onde alunos e professores compartilham o protagonismo na construção do conhecimento. Com uma implementação criteriosa e o engajamento de todos os envolvidos, a sala de aula invertida pode se consolidar como uma metodologia eficaz, impulsionando o desenvolvimento integral dos estudantes e contribuindo para uma educação mais significativa e relevante.

4 DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA METODOLOGIA INVERTIDA

Apesar dos benefícios, a Metodologia Invertida apresenta alguns desafios para implementação. A falta de acesso a tecnologias e a necessidade de preparo tanto dos professores quanto dos alunos são questões que podem limitar a eficácia da metodologia. Em regiões onde o acesso à internet e a dispositivos é restrito, é necessário um suporte adicional para que todos possam acompanhar as atividades. Além disso, professores e alunos precisam de adaptação e treinamento, pois ambos assumem novos papéis na dinâmica de ensino.

Estudos de Strayer (2012) e Moran (2015) apontam a necessidade de infraestrutura adequada e de uma preparação diferenciada dos professores. A pesquisa de Torrezani e Fernandez (2021) sobre o uso da sala de aula invertida em ambientes remotos observa que, embora essa metodologia tenha vantagens, o formato remoto exige ainda mais adaptação e preparação para manter o engajamento dos alunos, pois a falta de interação física pode limitar os benefícios.

Estudos de Strayer (2012) e Moran (2015) reforçam que a eficácia da Metodologia Invertida depende não apenas de sua estrutura teórica, mas também de uma infraestrutura adequada e de uma preparação específica dos professores para atuarem como facilitadores. Quando aplicada em ambientes remotos, como discutem Torrezani e Fernandez (2021), essa necessidade de adaptação se torna ainda mais crítica, pois o formato online impõe desafios adicionais ao engajamento dos alunos. Sem a interação física, essencial para o fortalecimento de vínculos e a promoção de debates dinâmicos, é preciso explorar novos recursos e estratégias para motivar e envolver os estudantes.

A pesquisa de Torrezani e Fernandez (2021) destaca que, sem a presença física, o professor precisa adotar métodos que favoreçam a interação ativa, o que requer maior flexibilidade e domínio das ferramentas digitais. Dessa forma, a infraestrutura tecnológica e a capacitação docente são elementos essenciais para que o ensino remoto com sala de aula invertida alcance seu potencial de promover uma aprendizagem autônoma e colaborativa, especialmente em contextos onde a ausência do ambiente presencial pode comprometer o engajamento.

A mudança no papel do professor, que deixa de ser o foco central para se tornar um mediador, exige habilidades específicas e uma mentalidade de facilitação. Segundo Freire (1987), esse é um dos desafios mais profundos, pois demanda uma mudança cultural no ensino, que requer flexibilidade e abertura para diálogos.

A transformação do professor de figura central do conhecimento para mediador no processo de aprendizagem representa uma mudança significativa, que demanda habilidades específicas e uma mentalidade voltada à facilitação. Para Paulo Freire (1987), esse é um dos desafios mais profundos da educação, pois não se trata apenas de uma alteração de função, mas de uma mudança cultural que exige dos professores flexibilidade, abertura ao diálogo e disposição para abandonar práticas tradicionais. Esse novo papel desafia o professor a construir um ambiente dialógico e participativo, onde ele e os alunos compartilhem o protagonismo e co-criem o conhecimento. No entanto, essa mudança exige uma preparação diferenciada, pois atuar como facilitador demanda competências como a escuta ativa, a capacidade de estimular o pensamento crítico e a habilidade de gerenciar dinâmicas de grupo para assegurar uma participação inclusiva e equilibrada.

5 CRÍTICAS E REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA INVERTIDA

Apesar de amplamente discutida como inovadora, a Metodologia Invertida também recebe críticas. Alguns autores apontam que o modelo não é aplicável a todos os contextos e que, para muitos alunos, a autonomia exigida pode ser um obstáculo. Torrezani e Fernandez (2021) observam que o sucesso da metodologia depende de uma preparação prévia dos alunos para lidarem com a autogestão. Moran (2015) ressalta que é necessário o desenvolvimento de uma cultura de mediação, para que o modelo invertido realmente funcione de forma eficaz, especialmente em contextos remotos ou híbridos.

Além disso, em contextos onde o acesso à internet ou dispositivos eletrônicos não é universal, o método pode acentuar desigualdades. Moran (2015) argumenta que, sem uma adaptação à realidade de cada escola e turma, a metodologia pode se tornar uma barreira em vez de um facilitador da aprendizagem.

Uma crítica positiva à inserção da Metodologia Invertida no ambiente educacional é que ela promove um aprendizado mais ativo e personalizado, permitindo que o aluno assuma o papel de protagonista de sua própria educação. Ao possibilitar que o conteúdo seja revisado quantas vezes forem necessárias antes das atividades práticas em sala, a metodologia ajuda a acomodar diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Com isso, o aluno chega à aula mais preparado para interagir, discutir e aplicar os conhecimentos adquiridos, fortalecendo habilidades como a colaboração e o pensamento crítico. Esse método também atende aos princípios defendidos por Paulo Freire, como a valorização da autonomia e o incentivo à

construção de conhecimento de maneira ativa, pois o aluno passa a se envolver mais profundamente com os conteúdos e seu próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, a implementação da Metodologia Invertida exige atenção a possíveis desafios, especialmente na fase de pré-aula. A falta de acesso a dispositivos e internet de qualidade pode limitar o acesso de alguns alunos aos materiais necessários, criando uma lacuna no aprendizado. Além disso, essa abordagem demanda que os professores assumam um papel de facilitador e estejam preparados para mediar discussões e orientar a aplicação prática dos conceitos. De acordo com Strayer (2012), a adaptação ao papel de facilitador requer treinamento específico, pois muitos docentes ainda se sentem mais confortáveis no papel tradicional de transmissores de conhecimento. Ademais, sem o monitoramento adequado, alguns alunos podem negligenciar a fase de pré-aula, chegando às atividades práticas sem o preparo necessário, o que pode comprometer a eficácia da metodologia.

A SAI, ao propor uma inversão na lógica tradicional de ensino, exige que o professor assuma um papel menos expositivo e mais mediador, o que demanda um treinamento específico. Diferente do modelo tradicional, em que o professor atua como o centro do processo de aprendizagem, a SAI depende da habilidade docente de facilitar discussões, mediar atividades práticas e incentivar o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes. Nesse contexto, o treinamento dos professores torna-se essencial para garantir que estejam preparados para essa nova abordagem, que requer técnicas de mediação, domínio das ferramentas digitais e flexibilidade para lidar com diferentes níveis de engajamento e participação dos alunos.

No entanto, proporcionar esse tipo de formação continuada aos professores pode ser um grande desafio, especialmente em regiões com menor infraestrutura e menos recursos disponíveis. Muitos profissionais de educação carecem de acesso regular a programas de capacitação, e, em alguns casos, falta até mesmo o suporte tecnológico necessário para colocar a metodologia em prática. Sem um treinamento adequado e contínuo, há o risco de que os benefícios da SAI sejam minimizados, prejudicando o envolvimento e a aprendizagem dos alunos. Assim, é fundamental que políticas públicas e investimentos sejam direcionados para o desenvolvimento de programas de formação de professores, além da melhoria da infraestrutura escolar, garantindo que os educadores possam explorar plenamente as vantagens da Metodologia da Sala de Aula Invertida.

Para que a SAI alcance seu potencial transformador, é crucial que professores estejam bem-preparados e que escolas e instituições ofereçam as condições necessárias para a aplicação da metodologia. Investir em formação continuada e em infraestrutura tecnológica não é apenas uma questão de adaptação às tendências educacionais, mas uma necessidade para assegurar que

todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo e inclusivo. Sem essas medidas, as vantagens da SAI podem ser limitadas, sobretudo em regiões com menos recursos, onde o acesso a tecnologias e a capacitação docente é escasso. Dessa forma, a integração de uma metodologia como a SAI deve ser acompanhada de políticas educacionais que garantam equidade e suporte constante, promovendo uma educação mais dinâmica e adaptada às necessidades contemporâneas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Metodologia Invertida é uma ferramenta poderosa para a educação, proporcionando aos alunos uma aprendizagem mais ativa e colaborativa, alinhada às exigências do mundo contemporâneo. No entanto, sua implementação requer planejamento, infraestrutura e preparação tanto de professores quanto de alunos. A capacitação docente e o apoio técnico são essenciais para que a metodologia se adapte ao contexto brasileiro, onde a desigualdade no acesso a recursos tecnológicos é um fator limitante.

Para que a metodologia se popularize de maneira efetiva, é fundamental que políticas públicas promovam o acesso a recursos e apoiem a formação continuada de professores. Pesquisas futuras podem explorar ainda mais o impacto dessa metodologia no ensino público brasileiro, assim como em contextos híbridos, onde a Metodologia Invertida pode trazer inovações significativas para a educação.

Adicionalmente, o sucesso da Metodologia Invertida no contexto brasileiro depende da criação de ambientes de aprendizagem que sejam acessíveis e inclusivos para estudantes de diferentes realidades socioeconômicas. Instituições de ensino, especialmente nas regiões mais vulneráveis, enfrentam desafios como a falta de equipamentos tecnológicos e acesso limitado à internet, o que dificulta a implementação da SAI. Para superar esses obstáculos, é necessário que as políticas públicas não apenas invistam na formação de professores, mas também em infraestrutura e tecnologias que possibilitem a todos os estudantes o engajamento necessário para usufruir plenamente da metodologia. Em contextos de desigualdade, a adaptação da SAI deve considerar formas criativas e alternativas de implementação, de modo que a metodologia contribua para reduzir, e não ampliar, as disparidades educacionais.

Assim, a popularização da Metodologia Invertida no Brasil exige um esforço conjunto de instituições, governos e sociedade para que o ensino se torne mais dinâmico e participativo. A formação de professores e o investimento em tecnologias educacionais são passos importantes, mas é igualmente essencial que haja uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e

as adaptações que respeitem as especificidades culturais e sociais de cada região. Dessa maneira, ao integrar a SAI de forma adaptada e inclusiva, é possível vislumbrar uma educação que não apenas responde às demandas do mundo contemporâneo, mas que também promove um desenvolvimento integral e equitativo para os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day**. International Society for Technology in Education, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILBOY, M. B.; HEINERICH, S.; PAZZAGLIA, G. **Enhancing student engagement using the flipped classroom**. Journal of Nutrition Education and Behavior, v. 47, n. 1, p. 109-114, 2015.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: Um movimento em construção. Educação online, v. 13, n. 5, p. 45-56, 2015.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. **The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review**. The Internet and Higher Education, v. 25, p. 85-95, 2015.

STRAYER, J. F. **How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation, and task orientation**. Learning Environments Research, v. 15, p. 171-193, 2012.

TORREZANI, D. F.; FERNANDEZ, M. E. **Sala de aula invertida em ambiente remoto: um estudo exploratório**. Repositório CAPES, 2021.

ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Rita de Cássia Martins Moreira Pinto¹³

Thayza Wanessa Silva Souza Felipe¹⁴

RESUMO

O presente estudo discute a alfabetização discursiva enquanto prática pedagógica que transcende a mera decodificação do sistema alfabético, integrando-a ao letramento como instrumento de formação crítica e cidadã. Com base em uma revisão bibliográfica fundamentada em autores como Vigotski, Soares e Kleiman, investiga-se o potencial da escrita como ferramenta cultural, histórica e social, indispensável à mediação das relações entre sujeito e ambiente. Evidencia-se que as abordagens mecanicistas, centradas exclusivamente no domínio técnico do código alfabético, limitam a função emancipatória da educação e perpetuam desigualdades no contexto escolar. A alfabetização discursiva é apresentada como processo que articula práticas sociais da linguagem, possibilitando aos educandos compreender e produzir textos que dialoguem com suas vivências culturais e sociais. Ressalta-se que a escola deve atuar como espaço central na promoção de práticas pedagógicas que estimulem o diálogo, a criticidade e a interação social, tornando a escrita um instrumento efetivo de transformação social. Os resultados indicam que a integração entre alfabetização e letramento, em uma perspectiva discursiva, contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira significativa nos diversos contextos da sociedade contemporânea. Conclui-se que a alfabetização, quando integrada ao letramento, assume papel essencial na construção de uma educação inclusiva e equitativa. Essa abordagem valoriza a escrita como prática significativa e funcional, ampliando a participação social dos sujeitos e fomentando sua autonomia e cidadania plena.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study discusses discursive literacy as a pedagogical practice that transcends the mere decoding of the alphabetic system, integrating it with literacy as an instrument of critical and civic formation. Based on a bibliographical review based on authors such as Vygotsky, Soares and Kleiman, the article investigates the potential of writing as a cultural, historical and social tool, indispensable for mediating the relationships between subject and environment. It is evident that mechanistic approaches, focused exclusively on the technical mastery of the alphabetical code, limit the emancipatory function of education and perpetuate inequalities in the school context. Discursive literacy is presented as a process that articulates social practices of language, enabling students to understand and produce texts that dialogue with

¹³ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Anber Christian University; E-mail: ritacmmpinto@hotmail.com

¹⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM); E-mail: thayzafelipe@gmail.com

their cultural and social experiences. It is emphasized that the school must act as a central space in the promotion of pedagogical practices that stimulate dialogue, critical thinking and social interaction, making writing an effective instrument of social transformation. The results indicate that the integration of literacy and literacy, from a discursive perspective, contributes to the formation of individuals capable of acting meaningfully in the various contexts of contemporary society. It is concluded that literacy, when integrated with literacy, plays an essential role in the construction of an inclusive and equitable education. This approach values writing as a meaningful and functional practice, expanding the social participation of individuals and fostering their autonomy and full citizenship.

Keywords: literacy; literacy; pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento desempenham papéis fundamentais na formação de sujeitos críticos e participativos, transcendendo a mera decodificação de símbolos gráficos. Esses processos são essenciais para a compreensão e o uso da linguagem escrita em práticas sociais, permitindo que os indivíduos interajam com a cultura letrada e desenvolvam competências para atuar em contextos diversos. No entanto, a abordagem tradicional da alfabetização, centrada na memorização e no domínio técnico do código alfabético, ainda prevalece em muitos sistemas educacionais, limitando o alcance emancipatório da escrita.

Estudos como os de Soares (2004) e Kleiman (2008) destacam que alfabetização e letramento devem ser entendidos como ações interdependentes. Enquanto a alfabetização refere-se à aquisição do sistema de escrita, o letramento abrange as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, enfatizando a função cultural e social da linguagem. Nesse sentido, a escola, como espaço privilegiado de formação, tem a responsabilidade de promover uma alfabetização que vá além do aspecto técnico, integrando práticas que estimulem a reflexão crítica e a interação social.

Apesar dos avanços teóricos, o contexto educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos na implementação de uma alfabetização efetivamente discursiva. A ênfase em resultados quantitativos e metodologias mecanicistas, como apontam Gontijo e Schwartz (2009), muitas vezes restringe a capacidade dos educandos de compreenderem a escrita como ferramenta de transformação social. Essa abordagem limitada perpetua desigualdades e dificulta o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e democrática.

A escrita, enquanto prática social e cultural, é uma construção histórica que reflete as dinâmicas sociais e econômicas do contexto em que está inserida. Vigotski (2007) enfatiza que

a escrita é uma função cultural de alta complexidade, sendo um instrumento indispensável para a organização do pensamento e a mediação das relações entre os sujeitos e o ambiente. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a alfabetização e o letramento sejam trabalhados de forma integrada, promovendo o acesso ao conhecimento e à participação social.

Este artigo propõe discutir as contribuições da alfabetização discursiva para a formação de sujeitos críticos, bem como sua relação com a escrita como prática cultural e histórica. A partir de uma revisão bibliográfica, busca-se problematizar os desafios enfrentados pelo contexto educacional contemporâneo e destacar a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a interação, o diálogo e a criticidade como fundamentos para a formação cidadã.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota a abordagem de revisão bibliográfica como estratégia metodológica central, com o objetivo de analisar e sintetizar o conhecimento já produzido acerca do tema em questão. Segundo Gil (2008), a revisão bibliográfica permite identificar, selecionar e interpretar estudos prévios, contribuindo para a construção de um panorama consolidado sobre o objeto de estudo. Essa metodologia baseia-se na coleta, análise e crítica de fontes teóricas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, assegurando o rigor acadêmico e a fundamentação teórica do trabalho.

O processo de levantamento bibliográfico foi realizado por meio de consultas a bases de dados reconhecidas, para localizar estudos relevantes publicados sobre a temática. Os critérios de inclusão consideraram trabalhos que apresentassem relação direta com o tema abordado, enquanto os critérios de exclusão descartaram publicações com baixa qualidade metodológica ou que não correspondessem aos objetivos do estudo. Segundo Lakatos e Marconi (2010), a seleção criteriosa das fontes garante a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos na análise.

Essa metodologia permitiu a sistematização dos resultados de forma crítica, possibilitando uma discussão fundamentada e coerente. Assim, a revisão bibliográfica desempenhou um papel essencial na construção do arcabouço teórico do estudo, estabelecendo conexões entre diferentes perspectivas e fornecendo subsídios para conclusões robustas e fundamentadas.

3 ALFABETIZAÇÃO DISCURSIVA

A aprendizagem do sistema alfabético não consiste apenas em adquirir um código, mas em compreender como os grafemas representam os fonemas de forma arbitrária e convencional (Soares, 2020). Aprender o sistema alfabético vai além de memorizar correspondências entre letras e sons; trata-se de entender o que a escrita simboliza e como os sons da fala são representados graficamente (Soares, 2020).

Soares (2007) define "alfabetização" como a codificação e decodificação do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. A alfabetização é, portanto, a conquista do código alfabético/ortográfico, desenvolvendo as aptidões de leitura e escrita. Soares (2020, p.17) complementa que "alfabetização é o processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)", de forma que crianças em idade escolar, ao transferirem a oralidade para a escrita e ao lerem o que escrevem, estão alfabetizadas.

Historicamente, no Brasil, a alfabetização se intensificou após a Proclamação da República, quando a escola foi institucionalizada como ferramenta para capacitar as novas gerações conforme a nova ordem política e social. Nesse contexto, como destaca Mortatti (2006), escolarizar a população e promover a alfabetização tornou-se um instrumento de modernização e progresso do país. No entanto, nesse período, a alfabetização era vista como a simples decodificação dos códigos alfanuméricos. Soares (2004) amplia esse conceito ao afirmar que alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura, permitindo ao indivíduo usar a escrita adequadamente como instrumento de cidadania plena.

A leitura envolve a decodificação dos signos linguísticos e a construção de significados, enquanto a escrita emerge como a codificação. Lemos e Araújo (2021) ressaltam que a alfabetização deve superar as habilidades mecânicas, promovendo mudanças nas formas de interação e ampliando as possibilidades de lidar com níveis superiores de linguagem.

Nas salas de aula, as crianças produzem textos e se inserem no processo de edificação da linguagem, testando hipóteses sobre a escrita convencional (Smolka, 2012). Segundo Bakhtin (2011), "por trás de cada texto está o sistema da linguagem", um conjunto de signos apreendidos pelos indivíduos através do processo dialógico e cultural. Assim, as crianças, por meio do diálogo com outros, se posicionam em relação ao mundo que as cerca.

Gontijo e Schwartz (2009) afirmam que o texto articula as dimensões oral e escrita da língua materna, sendo gerado em espaços de interação, como a sala de aula, e constituído por enunciados históricos, discursivos, culturais e sociais. Bakhtin (2011) considera que esses

enunciados fazem parte de um acontecimento discursivo, que é moldado por balizas históricas e sociais.

3.1 DISCURSIVIDADE E ALFABETIZAÇÃO: UMA INTERFACE

A escola é um espaço multifacetado, com diversas finalidades, uma das quais é a socialização de saberes. Nesse contexto, ela permite que os educandos descubram categorias essenciais para conhecer, pensar, agir, debater, avaliar e desvendar, transformando o saber em uma ferramenta para que se realizem profissionalmente e assumam seu papel na sociedade.

Maesta (2011) pontua que a educação, entre seus diversos objetivos, visa o desenvolvimento da cidadania, promovendo a igualdade social por meio do processo de ensino-aprendizagem, que se estende ao longo da vida. Assim, a escola surge como um locus fundamental nas políticas públicas para garantir acesso universal a um ensino de qualidade. Libâneo, Oliveira e Toshi (2017, p. 309) afirmam que o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e que a organização escolar deve buscar a melhoria da qualidade dessa aprendizagem. Portanto, cabe à escola revisar sua prática, promovendo a produção de saberes científicos e tecnológicos, preparando os cidadãos para enfrentar as novas demandas do mercado de trabalho com um ensino igualitário e de qualidade.

A alfabetização é o primeiro passo desse processo. Trata-se do momento inicial em que o indivíduo entra em contato com as letras e dá início à sua formação educacional. Caso esse processo seja inadequado, pode trazer sérias consequências ao desenvolvimento do educando nas etapas seguintes.

A alfabetização discursiva, conforme Kleiman (2008) vai além da simples decodificação de palavras. Ela envolve o aprendizado do uso social da linguagem em diferentes contextos comunicativos, capacitando os educandos a compreenderem e produzir textos adequados às práticas sociais, considerando os gêneros discursivos, as finalidades e os interlocutores envolvidos. Soares e Rojo (2013) explicam que, para a alfabetização discursiva, não basta aprender a ler e escrever; é preciso compreender como os textos se articulam com as práticas sociais e como posicionam os sujeitos no discurso. Assim, ela contribui para a formação de cidadãos participativos, capazes de atuar de forma significativa e transformadora na sociedade.

Lemos e Araújo (2021) destacam que ao priorizar a discursividade na alfabetização, a escola oferece às crianças a oportunidade de expressar, por meio da escrita, o que desejam comunicar. Os autores afirmam que a principal tarefa dos professores é ensinar a criança a ler

e a ser autora de seu próprio texto, favorecendo a expressão da compreensão de mundo do aluno e promovendo a interação entre oralidade, leitura e produção de textos na sala de aula.

Smolka (2012) acrescenta que, muitas vezes, o que se considera um erro na língua é, na verdade, uma tentativa do aluno de compreender o processo da escrita. A autora defende que, no campo da alfabetização discursiva, o educando experimenta diferentes formas de escrever, buscando formas de se comunicar com o outro e, por meio dessa experiência, se aproxima da escrita convencional. Esse processo de tentativas é crucial para o aprendizado da língua, já que o aluno, ao tentar usar a escrita, passa a formar suas próprias proposições linguísticas.

O espaço educacional deve proporcionar às crianças um contato amplo com múltiplas formas de leitura e escrita, desenvolvendo as capacidades necessárias para a alfabetização. Nesse processo, a literatura se torna um caminho de evolução para as crianças e adolescentes ao longo de suas vidas (Gontijo & Schwartz, 2009).

Para os educadores, a metodologia da leitura e escrita é um grande desafio, especialmente diante das rápidas transformações da sociedade causadas pela globalização. Essas mudanças exigem uma nova abordagem sobre as competências linguísticas. Soares (2020) afirma que a alfabetização é o processo que permite aos sujeitos aprenderem os códigos escritos, ou seja, a capacidade de ler e escrever.

Kenski (2013) argumenta que as demandas da sociedade moderna e do mercado informacional exigem sujeitos mais qualificados, capazes de agir de forma crítica e ativa. A alfabetização, nesse contexto, deve ser vista como um processo reflexivo, que não visa apenas os indivíduos, mas também a sociedade como um todo.

Ademais, Ferreiro (2013, p. 23) reforça a ideia de que a alfabetização é um processo contínuo, que se inicia desde cedo e se estende por toda a vida. Ela considera que a alfabetização transcende o ensino inicial de ler e escrever, sendo uma jornada que se desenvolve ao longo de mudanças históricas, sociais, econômicas e políticas.

Soares (2004a) destaca que alfabetização e letramento são fundamentais para a vida escolar, pois é a partir deles que os educandos se constroem como cidadãos autônomos. Ao longo do século XX, a concepção de alfabetização evoluiu, considerando que o sujeito alfabetizado não é apenas o que domina a escrita, mas aquele que sabe utilizar a linguagem escrita de forma significativa em práticas sociais (Soares e Batista, 2005).

Nesse sentido, Soares (2004b) aponta que a origem do letramento está na necessidade de adaptar e expandir as práticas sociais de leitura e escrita, que passaram a ser centrais nas

atividades profissionais e sociais. O letramento vai além do simples domínio do sistema de escrita, incorporando a compreensão de como a língua escrita é utilizada na sociedade.

Soares (2004b) afirma que, embora alfabetização e letramento sejam distintas, elas são interdependentes e indissociáveis. A alfabetização só faz sentido quando ocorre no contexto de práticas sociais de leitura e escrita, enquanto o letramento só pode se desenvolver por meio da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, as duas ações são complementares e se fortalecem mutuamente.

Em síntese letramento consiste no “[...] conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessárias para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (Soares & Batista, 2005, p. 50).

Gontijo (2002) argumenta que o desenvolvimento da linguagem escrita não é um processo mecanicista. O ensino de leitura e escrita envolve uma ressignificação e reconstrução das operações cognitivas, que devem estar alinhadas ao uso social da escrita, proporcionando aos educandos a assimilação de operações intelectuais e ações motoras. Além disso, a alfabetização não deve ser vista como um processo mecânico, mas como uma ação que pode transformar as configurações individuais e coletivas, ampliando as possibilidades de ação dos alunos na sociedade.

3.2 CONCEPÇÃO DE LEITURA

A leitura é uma ação abrangente de compreensão, envolvendo aspectos naturais, neurológicos, financeiros e políticos. A equivalência entre sons e sinais gráficos, por meio da interpretação do código e do entendimento do conceito ou ideia, representa uma busca pelo significado do que o texto apresenta. Assim como ocorre com a linguagem falada, a compreensão pelo leitor exige o entendimento dos significantes (símbolos) e de seus significados (o que simbolizam).

Aprender a ler apresenta uma complexidade que exige um trabalho sistemático do educador e, simultaneamente, empenho e prática do aprendiz. Nesse contexto, Sim-Sim (2001) enfatiza que a leitura é uma habilidade que se aperfeiçoa ao longo da vida, não se limitando ao momento em que se domina a relação entre sons e letras. Segundo a autora, saber ler significa ser capaz de extrair informações de materiais escritos em diferentes suportes e contextos, transformando essas informações em conhecimento.

Chartier e Hebrard (1995) destacam que, em um momento histórico, a leitura se restringia à enunciação em voz alta das letras escritas. Contudo, Kleiman (2013) observa que as teorias evoluíram para compreender a leitura como uma atribuição voluntária de sentido à escrita, considerando-a uma prática social. De forma semelhante, Freire (2011) afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a compreensão crítica de um texto requer a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Outros pesquisadores, como Foucambert (1994), corroboram essa visão, argumentando que a leitura consiste na construção de reflexões sobre a escrita, promovendo uma postura crítica diante do contexto em que os sujeitos estão inseridos. Nesse sentido, Foucambert ressalta que a leitura implica questionar o mundo e a si mesmo, identificar respostas na escrita e integrar novas informações ao que já se é.

Kleiman (2013) reforça que a leitura envolve não apenas o entendimento do leitor imerso em uma cultura letrada, mas também uma interação entre aspectos sociais e culturais que influenciam a atividade intelectual. Já Resende (2007) argumenta que a leitura é um ato de abertura para o mundo, possibilitando ao leitor um aprofundamento em relação a si mesmo e ao universo que o cerca, promovendo novas dimensões de compreensão.

Rebello (1990) propõe que a leitura ocorre em duas etapas: a inicial, marcada pelo reconhecimento dos símbolos pela criança, e a posterior, caracterizada pela transição para conceitos intelectuais. Essa mudança demanda um elevado esforço cognitivo, que se torna progressivamente complexo à medida que as ideias são organizadas em frases e, posteriormente, em estruturas linguísticas mais extensas.

A leitura é considerada uma ação social, como destacado por Freire (2011), Foucambert (1994), Resende (2007) e outros autores, sendo evidenciada na interação com o outro, o interlocutor do leitor. Panichella (2015) sustenta que o significado não reside apenas no leitor ou no texto, mas nos ajustes de interação social que ocorrem no processo de leitura.

Nesse cenário, Coracini (2005) apresenta três concepções de leitura que atendem às demandas contemporâneas: tradicional (decodificação), interacionista (autor-texto-leitor) e discursiva. No modelo tradicional, a leitura é baseada no texto, sem a participação ativa do leitor, que se limita a decodificar informações de forma linear. A autora critica essa abordagem mecanicista, que distingue apenas significados literais e metafóricos ou denotativos e conotativos, privilegiando a interpretação do educador e do livro didático.

No modelo interacionista, Coracini (2005) propõe que o texto possui uma essência oculta que o leitor deve desvendar. Esse modelo concebe a leitura como um processo que

combina informações textuais e conhecimentos prévios do leitor, com o significado emergindo da interação entre autor, texto e leitor. Por fim, na perspectiva discursiva, Coracini (2005) argumenta que os textos são sempre interpretações situadas em um determinado contexto histórico e social. Segundo a autora, os sentidos gerados dependem das especificações históricas e das condições de produção dos discursos, enfatizando a necessidade de considerar as circunstâncias que autorizam a produção de certos significados

Como observa-se, a leitura ultrapassa a simples decodificação de textos, sendo um fenômeno complexo que abrange interações sociais, históricas e culturais. Seu entendimento demanda a articulação entre as diversas perspectivas teóricas, considerando as especificidades do leitor, do texto e do contexto. Assim, compreender a leitura como prática social e discursiva não apenas amplia sua definição, mas também reforça sua relevância para a formação crítica e cidadã do indivíduo.

3.3 CONCEPÇÃO DE ESCRITA

A ação de aprendizagem da escrita, como uma maneira nova de conhecer, ler, e escrever o mundo é parte integrante da ação global de desenvolvimento do homem, pois gera novos questionamentos, nas áreas sociais, discursivas e linguísticas direcionados para um entendimento da realidade. Esses novos questionamentos sociais, com a inserção da escrita na vida do humano, são explicados por Goulart & Gonçalves (2021, p. 49): “E por que desafios sociais? Porque adentrar o mundo da escrita, da cultura escrita, transforma nossa identidade e nossa presença na sociedade”.

André e Bufren (2012) nessa direção, da escrita como agente transformador da identidade humana nos dizem que,

Tradicionalmente pensava-se que a língua escrita era meramente um código que materializava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Enxergar somente isso é fechar os olhos às funções que a leitura e a escrita exercem num contexto social onde tais manifestações são imprescindíveis para a participação efetiva do indivíduo nesse contexto (André & Bufren, 2012, p. 25).

Continuando, os autores mencionados explanam que tal fato ocorreu em decorrência da observação de que os papéis exercidos pela língua extrapolavam o que se pensava, e que as capacidades de ler/escrever tinham elevado valor no cumprimento dos papéis sociais, empregando a afirmação de Garcez (2002, p. 87) para corroborar essa colocação: “a escrita é

uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Desse modo, pode-se inferir que a *práxis* dos sujeitos dependem e tem como base a função do outro no decorrer da vida. O sujeito, inserido em um cenário que é normatizado pela escrita, adota a importância e a obrigação em ser um ator nessa *práxis*, visando seu aprendizado e desenvolvimento para se tornar um sujeito influente e participativo.

Com base na teoria histórico-cultural, André e Bufren (2012) afirmam que devemos compreender ser a escrita um código de instrumentos, já que se materializam de modo externo, por meio dos seus papéis sociais, como comunicar, divulgar e outros. Além disso, consiste em um código de signos, alterando a própria relação dos sujeitos com eles mesmos, quando eles empregam a escrita na organização/sistematização de ideias, visando alcançar saberes ou ainda, como uma solução para a memória.

Vigotski (2007) ensina que a escrita é um sistema simbólico de signos/ferramentas, uma função cultural de alta complexidade, além de ser uma função psíquica superior. Com base nesses conceitos Pino (2005) postula que na ocorrência da escrita como mediadora da relação do sujeito consigo, evoluindo no mesmo as funções superiores de abstração, memorização mediada e raciocínio lógico, é um sistema de signos; já como mediadora da relação sujeito-ambiente, como ferramenta de comunicação e expressão, a escrita é um sistema de instrumentos. Igualmente, a escrita é uma edificação histórica, que no decorrer da história social, assumiu múltiplos papéis, o que a tornou uma função cultural intrincada e uma linguagem distinta, apesar de sua inter-relação com a fala.

Assim sendo, com base nas teorias de Vigotski pode-se deduzir que é por meio das ações que englobam leitura/escrita que as crianças vão dominar a escrita como função cultural complexa. Vygotsky (2021) afirma que, as crianças para se alfabetizarem, necessitam sentir a importância de ler/escrever, o que nos leva a concluir a relevância de que a escola reporte-se aos empregos culturais da leitura e da escrita, pois nas palavras de André e Bufren (2012, p. 29): “A escrita medeia a relação com a cultura pelo significado que adquire. Da mesma forma, a apropriação da escrita pela criança requer mediações de qualidade, que remetam o aluno às práticas sociais da leitura e da escrita”.

Nessa direção, Oliveira (2004) nos diz que a escrita de uma carta, a leitura de um anúncio, fazer uma receita culinária, exemplifica as ações que abrangem a escrita como função cultural, induzindo as crianças a compreenderem que a escrita não é apenas decodificar, mas, antes, um imperativo e interação humana. Finalizando essa conceituação, a proposição de André e Bufren (2012),

O nexó intermediário entre a escrita e o que ela representa são as relações grafemas e fonemas. Este nexó precisa desaparecer para que a escrita se torne um simbolismo de primeira ordem, ou seja, representação direta da realidade. Mas é aconselhável que, antes de iniciar a aprendizagem dessas relações entre letras e sons, a criança já reconheça as funções culturais da escrita em nossa sociedade. Ou seja, que já saiba que lemos e escrevemos para informar, comunicar e obter conhecimento e prazer, dentre outras finalidades (André & Bufren, 2012, p. 30).

Segundo Meurer e Motta-Roth (2002, p. 57) a escrita na contemporaneidade assume relevância como uma *práxis* social, executando papéis que abordam o estabelecimento de “relações sociais e identitárias” para os sujeitos. Porém, enfatizam que a escola, *lócus* primeiro onde os sujeitos exercitam essa *práxis*, a ação de escrever ainda não é encarada de maneira a proporcionar as crianças a escrita como ferramenta cultural e de interação social, sendo ainda vista com resistência.

A alfabetização é a primeira porta para que os sujeitos se apoderem da escrita como função histórico/social/cultural e, quatro teorias de Vygotsky (2021) compendiam as contribuições da teoria histórico-cultural para a alfabetização. Na primeira teoria Vygotsky informa que a escrita pode ser ensinada para crianças desde a idade mais tenra, baseando esse enunciado na observação de que as crianças pré-escolares compreendem a função simbólica e, desse modo, apresentam as qualidades de ler/escrever. Para ele, ao desenhar, a criança o faz para imaginar ideias, percebendo o emprego da escrita para representar a fala.

Na segunda teoria, Vygotsky preleciona o ensinamento da escrita como uma linguagem, uma atividade cultural complexa, bem como uma obrigação. A criança tem a precisão da necessidade de ler/escrever, acontecendo na estimulação de empregar a escrita como instrumento cultural, que convém para comunicar, interagir, conhecer e outros. Portanto, para que isso ocorra, é fundamental que a escrita seja empregada nas instituições escolares como é empregada na sociedade.

A terceira tória preconiza que a escrita pode ser aprendida naturalmente, com a escrita e a leitura integrando jogos infantis, consolidando-se paulatinamente como linguagem, nas interações entre aprendentes/educadores que estão abrangidos na ação de ensino e aprendizagem. A leitura fônica e mecanicista, sem sentido, além da prática mecânica das letras finda por travar a aprendizagem da leitura/escrita e a própria evolução cultural da criança.

Finalmente, na quarta teoria, Vygotsky ensina que desenhos e jogos consistem em ações fundamentais no desenvolvimento da escrita. O desenho leva ao desenvolvimento da escrita, pois é uma ação essencial no aprendizado de como operar signos e suas inter-relações. Contudo, alerta o autor, o desenho como representatividade, não pode ser qualquer desenho como uma

cópia ou ação decorativa, mas sim, o desenho que a criança emprega na divulgação de suas ideias.

Em suma, essas quatro teorias são o fundamento de que a língua escrita é um componente cultural e acompanhante à escola. Nesse aspecto, Oliveira (2004) concebe a cultura da escola como dialogal, ou seja, que se dá no cotidiano, *lócus* da edificação dos significados e de se expressar ideias. Por conseguinte, observar a escrita como uma ação consiste na visão que traz coerência acerca dessa ação. Contudo, na percepção da autora, as instituições educacionais transmitem a impressão de que ainda querem sintetizar o ensino da escrita ao simples. Desse modo, a percepção da linguística acerca dessa colocação nos remete ao seguinte aspecto,

A escrita é uma atividade que envolve várias tarefas, às vezes sequenciais, às vezes simultâneas. Há também idas e vindas: começa-se uma tarefa e é preciso voltar a uma etapa anterior ou avançar para um aspecto que seria posterior [...] Embora seja uma das tarefas mais complexas que as pessoas chegam a executar na vida, principalmente porque exige envolvimento pessoal e revelação de características do sujeito, todos podem escrever bem (Garcez, 2002, p. 14).

A escrita, enquanto prática cultural, social e histórica, transcende a mera decodificação de símbolos gráficos, sendo uma ferramenta indispensável para a construção de significados, a interação social e a formação de identidades. A partir das contribuições teóricas de Vygotsky e outros estudiosos, é evidente que o processo de alfabetização deve ser compreendido como um fenômeno multifacetado, que integra aspectos simbólicos, cognitivos e culturais. Assim, cabe às instituições escolares promoverem uma abordagem que valorize a escrita como uma prática significativa e funcional, conectada às necessidades culturais e sociais dos sujeitos, possibilitando seu pleno desenvolvimento e participação efetiva na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e a escrita, enquanto práticas sociais e culturais são fundamentais para o desenvolvimento humano e para a integração dos indivíduos na sociedade contemporânea. Este estudo, ao recorrer à revisão bibliográfica, destacou a importância de superar métodos mecanicistas, promovendo abordagens que valorizem as dimensões discursivas e simbólicas do processo de alfabetização. Nesse contexto, a escola desempenha um papel essencial ao possibilitar que os aprendentes compreendam a escrita como uma ferramenta de expressão cultural e transformação social.

Além disso, evidencia-se que alfabetização e letramento são processos complementares e interdependentes. A escrita, entendida como função cultural complexa, contribui para a formação de identidades e para a construção de significados em diferentes contextos. Assim, torna-se indispensável que práticas pedagógicas considerem o uso da leitura e da escrita como instrumentos para a participação ativa dos sujeitos na sociedade, promovendo uma educação inclusiva e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, T. C.; BUFREN, L. S. **O conceito de escrita segundo a teoria histórico-cultural e a alfabetização de crianças no primeiro ano do ensino fundamental.** *ETD – Educ. Tem. Dig.*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 22-42, jan./jun. 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- CHARTIER, A.-M.; HEBRARD, J. **Discurso Sobre Leitura: 1880-1980.** São Paulo: Ática, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. **Concepções de leitura na (pós) modernidade.** In: LIMA, R. C. de C. P. (Org.). São Paulo: Unifeob, 2005.
- FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2013.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GARCEZ, L. **Técnicas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.
- GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GONTIJO, C. M. M.; SCHWARTZ, C. M. **Alfabetização: teoria e prática.** Curitiba: Sol, 2009.
- GONTIJO, M.; SCHWARTZ, C. **A construção do letramento na escola.** São Paulo: Moderna, 2009.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus Editora, 2013.

KLEIMAN, Â. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

KLEIMAN, A. **Letramento e alfabetização: um diálogo com os textos de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, A. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2010.

LEMO, L. M. R.; ARAÚJO, M. M. **Alfabetização na perspectiva discursiva.** Vitória: Diálogo, Comunicação e Marketing, 2021. (E-book).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MAESTA, V. **As influências da tecnologia na educação.** Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-influencias-da-tecnologia-na-educacao/62166/>. Acesso em: 15 mai. 2024.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gênero e ensino.** In: _____. Gêneros textuais. Bauru: EDUC, 2002.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

OLIVEIRA, J. B. M. de. **Concepções de escrita, texto e gênero textual em relatos de aula de língua materna.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 2, n. 2, mar. 2004.

PANICHELLA, F. C. **Concepções de leitura: diferentes perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula.** *Revista Leitura*, v. 2, n. 56, p. 42-59, jul./dez. 2015.

REBELO, D. **Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil: vivências de leitura e expressão criadora.** Rio de Janeiro: Saraiva, 2007.

SIM-SIM, I. **A formação para o ensino de leitura.** In: SIM-SIM, I. (Org.). A formação para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Cadernos de Formação de Professores, n. 2, 2001, p. 51-64.

SMOLKA, A. L. B. **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Pátio – *Revista Pedagógica*, fev. 2004, Artmed Editora.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. *Revista Brasileira de Educação*, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, M.; BATISTA, A. A. G. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. 64 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, M.; ROJO, C. L. **Letramento como prática social**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores**. Trad.: João Pedro Fróis. Coleção Obras Escolhidas de L.S. Vygotsky. Lisboa: Relógio D'Água, 2021.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AMPLIANDO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENS NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARNALDO ARSÊNIO DE AZEVEDO EM PARELHAS- RN

Ivanilda dos Santos Morais¹⁵

Thayza Wanessa Silva Souza¹⁶

RESUMO

Este estudo aborda os desafios e as possibilidades de aprendizagens na educação em tempo integral, com foco numa escola pública de ensino Fundamental, Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo, localizada em Parelhas-RN. Fundamentado em uma metodologia qualitativa e exploratória, o artigo utiliza o estudo de caso para analisar as práticas pedagógicas, estratégias de ensino e a gestão escolar voltadas à formação integral dos estudantes. Fez-se uso de entrevistas com professores, gestores, coordenadores pedagógicos e monitores das oficinas da parte diversificada de ensino, observação do cotidiano escolar e análise documental. Os resultados destacam a implementação de um currículo integrado, ações inclusivas e lúdicas, e a valorização do protagonismo estudantil como aspectos essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos educandos. Ressalta a importância do maior tempo de permanência dos estudantes na escola, como meio aglutinador de ampliação de conhecimentos e desenvolvimento pleno. Apesar dos avanços destacados com a implementação do ensino em tempo integral, identificam-se desafios relacionados ao financiamento, infraestrutura escolar e a participação das famílias no processo educacional. A pesquisa contribui para reflexões sobre a educação integral em tempo integral e oferece subsídios para a formulação de políticas públicas que visem à ampliação dessa modalidade de ensino com qualidade e equidade.

Palavras-chave: formação estudantil; práticas pedagógicas; gestão escolar.

ABSTRACT

This study addresses the challenges and learning possibilities in full-time education, focusing on a public elementary school, Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo, located in Parelhas-RN. Based on a qualitative and exploratory methodology, the article uses a case study to analyze pedagogical practices, teaching strategies and school management aimed at the integral education of students. Interviews were made with teachers, managers, pedagogical coordinators and workshop monitors from the diverse teaching side, observation of daily school life and document analysis. The results highlight the implementation of an integrated curriculum, inclusive and playful actions, and the appreciation of student leadership

¹⁵ Mestranda em Ciências da Educação - Veni Creator Christian University; Especialista em Docência na Educação Infantil - UFRN e em Educação Inclusiva – IFRN; Graduada em Pedagogia - Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.

¹⁶ Doutora em Educação - Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Mestre em Cultura e Sociedade - Universidade Federal do Maranhão – UFMA; Graduada em Pedagogia - Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e em Relações Internacionais - Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.

as essential aspects for the cognitive, social and emotional development of students. It highlights the importance of students spending more time at school, as a means of bringing together knowledge expansion and full development. Despite the advances highlighted with the implementation of full-time education, challenges related to financing, school infrastructure and the participation of families in the educational process are identified. The research contributes to reflections on full-time comprehensive education and offers support for the formulation of public policies aimed at expanding this type of education with quality and equity.

Keywords: student training; pedagogical practices; school management.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo contínuo que transcende o ambiente escolar, abrangendo as experiências vividas em diversos contextos e momentos da vida humana. Segundo Costa Júnior et al. (2023, p. 3), "o aprendizado ocorre desde o nascimento e se estende a todas as fases do desenvolvimento humano, descrito como um processo permanente". Nesse sentido, a educação permeia múltiplos espaços, como a família, a escola e a comunidade, sendo essencial para a formação integral do ser humano.

Enquanto prática social, a educação se manifesta nos valores, ações e interações que moldam as relações sociais, configurando-se como um direito fundamental e indispensável em uma sociedade democrática. Souza, Miliane e Ribeiro (2020) destacam que a educação, ao garantir o acesso a bens e serviços sociais, constitui um requisito essencial para a promoção da cidadania e do desenvolvimento humano.

A busca por uma educação integral, capaz de promover a formação plena e multidimensional do indivíduo, remonta a debates históricos sobre o papel da escola e das políticas públicas nesse processo. A educação integral, como aponta Moll (2013, apud Dietrich, 2013, p. 2), representa "uma mudança de paradigma" ao valorizar os saberes comunitários e integrar ações intersetoriais para assegurar os direitos sociais. Por outro lado, a educação em tempo integral, frequentemente confundida com a educação integral, está diretamente associada à ampliação da jornada escolar, conforme esclarece Giolo (2012).

Dessa forma, este estudo busca contribuir para a compreensão teórica e prática da educação integral, com foco nas estratégias e possibilidades observadas na Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo, em Parelhas-RN. A análise considera o arcabouço legal e político que sustenta essa modalidade de ensino no Brasil, destacando os desafios e avanços

necessários para sua implementação efetiva, bem como sua relevância no enfrentamento de questões sociais, como a exclusão e o trabalho infantil.

2 METODOLOGIA

O referido estudo configura-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e a metodologia que melhor se adequa aos objetivos propostos é o estudo de caso. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

De acordo com Yin (2015), em um estudo de caso, as informações podem ser coletadas por meio de fontes distintas. O autor procura agregar dados relevantes para se obter uma visão mais ampla do objeto, afastar dúvidas e possibilitar a apresentação de olhares diferentes ao problema pesquisado. Enquanto método de investigação qualitativa e descritiva o estudo de caso permite ampliar os conhecimentos sobre uma realidade complexa e subjetiva e acrescentar novos aspectos à problemática. Nesse contexto, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2015, p. 32).

A pesquisa se desenvolveu a partir da análise documental da escola, a observação sistemática ou estruturada do pesquisador e questionários com perguntas abertas foram instrumentos para a coleta de informações que permitiram analisar e estudar as informações para responder a problemática que norteia o projeto.

A metodologia escolhida tem o objetivo de verificar as relações existentes entre os documentos da escola, as respostas obtidas nos questionários e as observações in loco das práticas pedagógicas dos docentes a fim de possibilitar a análise das estratégias utilizadas pela escola no sentido de garantir uma educação integral aos seus estudantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo, com sede à Rua Lúcio Dantas, nº 1289, Bairro Maria Terceira, Parelhas- RN (Figura 1). Apresenta porte pequeno, pois a área de escala construída é de 1062 m² de uma extensão total de 2030 m². Sua clientela é advinda principalmente do bairro onde a escola está inserida e de

bairros próximos. Está localizada na zona sul da cidade, num Bairro marcado pelas desigualdades sociais, apresentando problemas de ordem social, econômica e cultural bastante considerada, advindos das condições de rendas dos chefes de família, que em sua maioria são assalariados, aposentados, e outros não têm emprego ou renda fixa, sendo também assistidos pelo programa bolsa família do governo federal.

A Escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Parelhas, além de outros recursos provenientes do MEC - Ministério da Educação e FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Atualmente, funciona em tempo integral, atendendo 189 estudantes na faixa etária de 6 a 12 anos. A referida instituição oferece ensino fundamental do 1º ao 5º ano, com garantia de alimentação escolar, lanche no turno matutino e vespertino e almoço no horário intermediário.

FIGURA 1: FACHADA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARNALDO ARSÊNIO DE AZEVEDO, MUNICÍPIO DE PARELHAS/RN, 2024.



Crédito da imagem: Pesquisadora, 2024.

Desse modo, a escola funciona atualmente da seguinte forma: As aulas regulares acontecem no turno matutino e as oficinas/ateliês acontecem no turno vespertino, após o almoço. Considerando o quantitativo de alunos existentes, a escola se organiza através de horários estabelecidos para cada ação que desenvolve, uma vez que monitores e pessoal de apoio são os atores na hora intermediária, em que acontece o almoço.

No intervalo de tempo das 11h20min às 12h50min, a escola possibilita o momento de descanso das crianças, momentos das oficinas. A escola desenvolve diferentes projetos que abrangem dimensões de formação dos estudantes conforme a concepção de educação integral. A escola defende que quanto mais as ações forem integradas, maior será o aprendizado dos sujeitos. Para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo desenvolve as seguintes estratégias e ações durante o ano letivo, as mesmas estão referenciadas no PPP da escola.

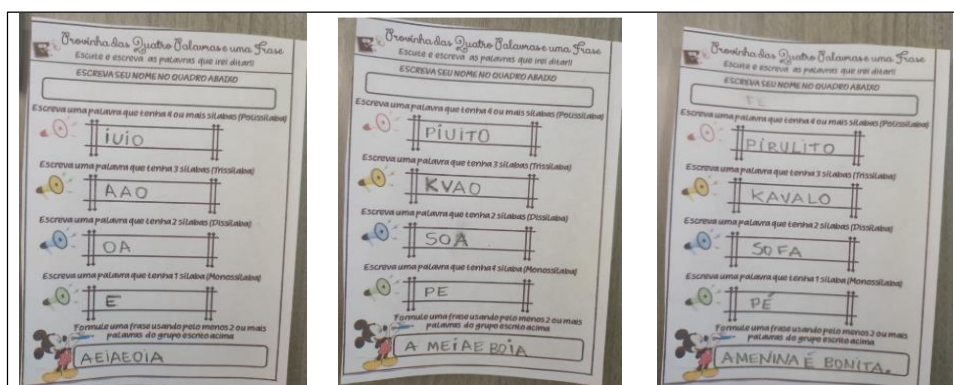
3.1 ESTRATÉGIAS E AÇÕES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA EM PROL DA FORMAÇÃO INTEGRAL

3.1.1 Atividades de diagnóstico inicial e mensal da turma

Os professores realizam atividades de diagnóstico no início do ano letivo, para conhecer os níveis de escrita dos estudantes. Conforme a teoria de Emília Ferreiro (2011) o processo de aquisição da escrita é baseado nos quatro níveis de hipótese: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Os professores também fazem testes de leitura para descobrir se os estudantes estão lendo com fluência ou de forma silabada e assim, planejar atividades de acordo com as dificuldades de cada turma. Também fazem atividades avaliativas com os conhecimentos matemáticos e demais disciplinas.

O diagnóstico mensal de escrita é feito pelo professor do ensino regular e compartilhado com as coordenadoras e monitores das oficinas e ateliês com o objetivo de planejar estratégias para que os estudantes avancem e desenvolvam as habilidades necessárias. O professor dita uma palavra polissílaba, uma trissílaba, uma dissílaba, uma monossílaba e uma frase e, logo em seguida, analisa as palavras e frases e classifica quanto aos níveis de escrita. Após essa análise as palavras e frase citadas são analisadas também pelas crianças que vão refletir sobre a escrita comparando-as com as palavras escritas na lousa, de forma convencional. Também é analisado se a criança está fazendo uso do espaçamento entre as palavras na escrita da frase. Vejamos exemplos de diagnose em diferentes meses com as mesmas palavras, dispostas na Figura 2, que mostra o inicial e em desenvolvimento.

FIGURA 2: DIAGNOSES REFERENTE AOS MESES DE MARÇO, ABRIL E MAIO DE 2024, NA TURMA DO 4º ANO A, 2024.



Crédito da imagem: Dados da pesquisa, 2024.

A estudante que fez essa tarefa de diagnose de escrita escreveu de forma espontânea, ou seja, sem intervenção do professor as palavras ditadas: PIRULITO, CAVALO, SOFÁ e PÉ. A frase ditada foi: A MENINA É BONITA. No mês de maio a estudante do 4º ano com 9 anos de idade e do sexo feminino, apresentou a hipótese silábica com valor sonoro, a mesma utilizou uma letra para cada sílaba das palavras, dando ênfase no som das vogais pronunciadas. No mês seguinte, ela avançou para a hipótese silábico-alfabética de escrita e escreveu palavras com algumas sílabas completas. No mês de maio, a estudante já se encontrava no nível de escrita alfabética, ou seja, conseguia escrever as palavras completas, sem dificuldades.

Na hipótese alfabética, os estudantes compreendem que juntando as letras das sílabas é possível formar palavras. No entanto, pode ou não inferir a "ortografia", dessa forma, como Ferreiro e Teberosky (1999) enfatizam, a partir desse momento o estudante lida apenas com as dificuldades ortográficas, mas não terá problemas relacionados à construção da escrita.

Ainda segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a alfabetização é um processo complexo e trabalhoso para todas as crianças e para que elas avancem de uma hipótese de escrita para outra, a escola precisa ofertar um ambiente alfabetizador, onde tenham familiaridade com a língua escrita, através dos diferentes gêneros textuais e também que, essa interatividade seja mediada por educadores comprometidos com o processo de alfabetização.

3.1.2 Otimização do tempo de permanência dos estudantes na escola

O tempo e as ações desenvolvidas na escola são avaliados constantemente e reprogramados à medida que não alcançam os devidos objetivos. Durante a pesquisa notamos que o horário destinado ao almoço foi mudado porque os educadores perceberam que estavam havendo muitos conflitos entre as crianças nesse momento, visto que, o espaço é considerado pequeno e o número de profissionais para atender as mesmas ainda é insuficiente. Assim, ficou dividido em dois momentos: primeiro é servido o almoço para as turmas de 1º ao 2º ano (quatro turmas) às 11h20min e logo após, às 11h40min é servido o almoço para as turmas de 3º ao 5º ano (quatro turmas).

A escola segue cronogramas previamente elaborados pelos gestores e coordenadores e os mesmos são flexíveis podendo ser mudados ou alterados de acordo com os problemas que forem surgindo. Assim, a rotina diária da escola transcorre sempre levando em consideração as diferenças, os interesses subjetivos dos estudantes, ou mesmo as aprendizagens.

3.1.3 Atendimento às crianças com NEE de forma inclusiva

A Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo tem 19 (dezenove) crianças com NEE. A escola realiza o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais através de uma equipe multidisciplinar formada por psicopedagogo, psicólogo e intérprete de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) de acordo com um cronograma. As crianças também frequentam as salas de ensino regular e ateliês. Percebe-se através das observações realizadas na escola que a mesma busca acolher as diferenças e reconhecer que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio.

Verifica-se até o momento que o trabalho desenvolvido na sala de AEE tem dado contribuições significativas para diversificação das práticas de ensino, bem como tem fornecido elementos para se pensar em estratégias que viabilizem o desenvolvimento dos estudantes. Com isso, a sala de AEE apresenta-se como mais uma possibilidade de promoção do aprendizado a partir das diversas variáveis comportamentais, limitações e competências apresentadas por estes estudantes.

A escola inclui todas as crianças nas atividades, elas participam de acordo com o interesse e potencialidades. Para isso a escola adapta as atividades de acordo com às especificidades, como por exemplo nos jogos escolares, aquelas que ainda não conseguem ou não se interessam por futebol, judô ou queimada participam de jogos e brincadeiras direcionadas. Percebe-se que os estudantes com NEE se tornam mais seguros, participativos, ativos, enfim, mais felizes e capazes de conviver com seus pares com mais autonomia.

A equipe pedagógica da escola tem o cuidado de rever as metodologias de ensino, de forma que auxiliem na motivação dos alunos com NEE; organiza os conteúdos escolares de acordo com o ritmo de aprendizagem dos diversos alunos e suas especificidades; planeja a avaliação como processo, pensado no progresso do aluno com NEE no sentido de identificar suas capacidades e limites.

Segundo a gestão, a EMPAAA se dispõe a atuar em uma prática que seja de fato inclusiva, procurando reconhecer e atender às diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Sob essa ótica, não apenas estão inclusos no processo os estudantes com NEE, mas todos os alunos que, por inúmeras causas, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Os auxiliares de desenvolvimento que acompanham as crianças com NEE participam de formações continuadas oferecidas tanto pela escola como pela Secretaria de Educação. A equipe procura unir forças no sentido de oferecer uma educação mais inclusiva.

3.1.4 A ludicidade como contribuição no processo de ensino e aprendizagem

É importante destacar que a equipe pedagógica da Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo elabora sequências didáticas e projetos pedagógicos que enfatizam o lúdico em suas atividades escolares como ferramenta de apoio e suporte para realização dos trabalhos.

Pode-se observar que os educadores da Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo utilizam a ludicidade como instrumento de suma importância para a aprendizagem significativa. Para tornar o ensino lúdico, os mesmos, juntamente com as coordenadoras pedagógicas, confeccionam materiais pedagógicos que são utilizados no ensino regular, oficinas e ateliês da parte diversificada do currículo.

Segundo a coordenadora pedagógica, “as atividades precisam ser lúdicas, diversificadas, atraentes e dinâmicas para que os estudantes não se sintam cansados e/ou entediados, até porque a jornada ampliada faz com que os mesmos fiquem muito tempo na escola” (Coordenadora Pedagógica).

O material fica na sala dos professores e podem ser compartilhados por todos, dentre eles podemos destacar bingos de palavras, números, frases e formas geométricas; jogos educativos; dominós; caixas com fichas de leitura; jogos da memória entre outros.

Também são planejadas e organizadas, durante o ano letivo, apresentações circenses (março); apresentações de peças infantis envolvendo lendas folclóricas, contos e fábulas (agosto); coreografias com músicas para serem apresentadas nos eventos da escola (maio, agosto e dezembro); teatro de fantoches e dedoches (outubro); mostra literária (novembro); jogos eletrônicos na sala *Maker* (ano todo); grupo das balizas (eventos diversos); entre outras atividades.

A Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo também desenvolve atividades pedagógicas em outros espaços públicos a fim de ampliar o conhecimento dos alunos como a Biblioteca Municipal, Viveiro de mudas, circo, aulas de campo, praças, pontos turísticos, pinturas rupestres, supermercados, bairros adjacentes, planetário etc.

3.1.5 Capacitação, planejamento e formação continuada para os educadores

Partindo do pressuposto de que a formação inicial dos professores, geralmente costuma não ser suficiente para suprir todos os desafios encontrados em sala de aula, como a inclusão das crianças com NEE no espaço escolar, a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem dentre tantos outros problemas, a E.M.P.A.A.A. oferece na medida do possível a formação continuada para os educadores envolvidos no processo de formação integral dos estudantes.

O processo de formação continuada permite aos educadores expandirem seus conhecimentos, adquirirem novas habilidades e atualizarem suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas e mudanças da sociedade contemporânea. Além disso, a formação continuada também promove a reflexão e o aprimoramento constante do trabalho dos professores, elevando a qualidade da educação básica como um todo (Silva, 2024, p. 2).

Os momentos de capacitação, planejamento e formação continuada para os educadores da E.M.P.A.A.A. acontecem quinzenalmente, nas terças-feiras, no horário de 17h30min às 20h30min e nas jornadas pedagógicas de acordo com o calendário do ano letivo, geralmente acontecem à noite ou aos sábados.

Durante as formações quinzenais, as coordenadoras e equipe pedagógica realizam o primeiro momento dando informes, discutindo as ações a serem desenvolvidas, trabalham com a reflexão de textos envolvendo questões da realidade da escola de tempo integral e no segundo momento os professores, juntamente com os monitores e auxiliares de desenvolvimento discutem questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento dos estudantes, bem como buscam estratégias para superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas.

Percebe-se nesses encontros que a equipe docente é muito comprometida, presente e que o trabalho coletivo favorece as aprendizagens. Há também troca de experiências e saberes que fazem a diferença. Os gestores também se envolvem na parte pedagógica e contribuem na medida do possível. Todos são educadores, não importando que função estejam ocupando.

Nas Jornadas pedagógicas, são convidados outros profissionais para palestras como psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, fisioterapeutas que discorrem sobre temas atuais e pertinentes como inclusão, diversidade, protagonismo, BNCC, currículo integrado, avaliação, educação integral entre outros. A formação continuada é indispensável para poder manter-se atualizado em relação às mudanças ocorridas na sociedade, na tecnologia e nas exigências educacionais contemporâneas.

Nessa perspectiva, a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo busca a formação continuada dos professores, no sentido de promover momentos de estudo, investigação, acompanhamento e intervenção pedagógica para que o ensino possa ser oferecido com qualidade e equidade.

3.1.6 Interação, diálogo e participação das famílias

De modo geral, a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo apresenta disponibilidade em estabelecer um relacionamento mais próximo com as famílias dos educandos, no entanto, ainda está sendo um grande desafio estabelecer essa parceria, uma vez que os pais e/ou responsáveis, em sua maioria, vêem a escola como um lugar seguro onde pode deixar os estudantes para poder trabalhar ou cuidar dos seus afazeres.

Através da fala dos educadores envolvidos na pesquisa percebe-se que ainda falta comprometimento dos pais e/ou responsáveis com a educação dos filhos, com o dever de orientar, educar e valorizar a escola como um espaço de formação integral e não apenas como um depósito. A participação na vida escolar ainda é muito pequena e os deveres são por vezes esquecidos, em detrimento dos direitos que são sempre cobrados da escola.

É perceptível que a escola busca diariamente a interação com as famílias para conhecer a realidade dos estudantes e da comunidade em que está inserida. É fundamental que exista o diálogo para a criação de vínculos e fortalecimento do desenvolvimento integral dos estudantes.

Para tanto, a escola convida os pais e/ou responsáveis para participarem dos eventos promovidos pela escola como as comemorações alusivas ao dia dos pais, dia das mães, culminância dos Projetos, jogos interclasses, caminhadas, desfiles cívicos, Agosto Cultural promovido pela secretaria de Educação do município de Parelhas, Mostra literária, e exposição dos trabalhos desenvolvidos na escola.

Notamos que ainda falta a valorização do trabalho desenvolvido na escola, muitos estudantes também sentem e expressam em suas falas essa ausência da família na escola, sejam nos eventos ou no dia a dia. Entretanto, estas ações concretas desenvolvidas pela escola visando atrair os pais e/ou responsáveis para a instituição, são uma ótima saída para que se fortaleçam os vínculos e a parceria entre escola e família, no sentido de caminharem juntas com o intuito de formar os estudantes em todas as suas dimensões.

Na tentativa de fortalecer os laços com as famílias, “a EMPAAA tem o cuidado de não chamar os pais somente para reclamar das crianças, falar sobre indisciplina ou baixo rendimento

escolar” (Gestora), mas procura mostrar os avanços dos estudantes, apresentar os trabalhos desenvolvidos nas oficinas e ateliês, seja de forma presencial ou através de vídeos gravados com os estudantes desenvolvendo as ações.

Tudo isso mostra o compromisso da escola na tentativa de que a família compreenda a importância dos objetivos traçados pela escola, assim como o seu lugar de corresponsável no processo de ensino e aprendizagem. O que temos então, é um longo caminho a ser percorrido, até que cada instituição cumpra com o seu papel, mas o importante é continuar tentando e não desanimar nessa busca.

3.1.7 Protagonismo estudantil e construção de espaços criativos e atrativos para estimular o gosto pela leitura

A Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo adotou algumas ações que contribuem para desenvolvimento do protagonismo estudantil dentre elas podemos citar a “hora da escuta”, realizada no ateliê da parte diversificada do currículo, na qual os estudantes podem relatar seus problemas, dificuldades, anseios, apontar sugestões para resolver os conflitos e principalmente ser ouvidos. Segundo Batista e Sampaio (2020), a pedagogia da escuta é uma prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, que torna possível à criança a manifestação do protagonismo. Essa abordagem acolhedora reconhece o estudante como um sujeito de direitos, capaz de opinar, expressar opiniões e interagir com seus pares, participando das decisões.

A escola também procura expor os trabalhos das crianças em todos os eventos escolares, por exemplo, na festa junina da escola, as crianças confeccionaram o convite e o mais votado foi enviado para as famílias, pintaram o painel, e confeccionaram os adereços utilizados nas apresentações (bandeirinhas com cordel, cactos, sanfonas entre outros). Na confraternização alusiva ao dia das mães e ao dia dos pais, os estudantes confeccionaram as lembrancinhas e fizeram as coreografias a serem apresentadas no evento.

Percebe-se que a escola procura desenvolver o protagonismo dos estudantes e incluí-los da melhor forma possível, assumindo uma postura democrática, capaz de acolher as diferentes vozes e opiniões, atitude esta que contribui para construir e cultivar relações de poder mais horizontais.

Com relação às práticas pedagógicas voltadas para a imersão das crianças na cultura escrita e em experiências variadas com a leitura podemos destacar que a Escola Municipal Professor Arnaldo Arsênio de Azevedo (Figura 3), conta com espaços criativos e atrativos para

estimular o gosto pela leitura como o redário, onde as turmas vão uma vez por semana, de acordo com o cronograma de horários.

FIGURA 3: REDÁRIO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR ARNALDO ARSÊNIO DE AZEVEDO, MUNICÍPIO DE PARELHAS/RN, 2024.



Crédito da imagem: Acervo da pesquisadora, 2024.

Cada turma vai para esse cantinho com o intuito de ler por prazer ou para realizar uma atividade relacionada; piquenique literário realizado, geralmente, nos sábados letivos previstos no calendário escolar; dia da leitura e interpretação de textos na sala de aula, essa atividade fica registrada com fotos no diário da leitura do professor, a escola possui fichas de leitura diversas, com diferentes tipos de letras (palavras, frases e textos), cantinhos de leitura nas salas de aulas com diferentes tipos e gêneros de material escrito, estantes e almofadas.

De acordo com Barros (2020), o Cantinho da Leitura, tal como o próprio nome deixa inferir, é um lugar destinado à leitura, mas também é um lugar aconchegante e atrativo para as crianças brincarem com os livros e com as letras, lugar do faz de conta, do contar e do ouvir histórias.

Percebe-se que a escola oportuniza aos estudantes o acesso à diversidade textual, através do compromisso da equipe com a formação de leitores e produtores de textos, durante o ano letivo. Também é possível concluir que há uma tendência ao aproveitamento da utilização dos espaços da escola para fins pedagógicos de incentivo a práticas de leitura e escrita, que revelam um clima escolar cujo foco é a aprendizagem dos estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível inferir com a pesquisa realizada que a equipe da E.M.P.A.A.A., através das coordenadoras pedagógicas, gestoras e educadores do ensino regular e da parte diversificada do

currículo planejam cuidadosamente suas ações e estratégias, buscando garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. A escola se destaca por possuir um currículo integrado e promover atividades intencionais e diversificadas que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o sucesso escolar e pessoal dos estudantes, através da elaboração e execução de sequências didáticas e projetos que primam pela ludicidade, protagonismo estudantil e inclusão de todos os estudantes.

Para tanto, a escola oferece formação continuada aos educadores e realiza planejamentos quinzenais para que as ações e estratégias empregadas sejam acompanhadas e avaliadas constantemente.

Destacamos como desafio enfrentado pela escola a falta de recursos financeiros para atender plenamente às demandas da escola, a carência de profissionais qualificados, especialmente para o atendimento no turno intermediário, e o desinteresse ou cansaço de alguns estudantes, que relatam saudades de suas famílias e dificuldade em manter a motivação ao longo da jornada escolar estendida.

Acredita-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão crítica sobre os processos de implantação e implementação da educação integral em tempo integral, servindo como referência para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. As dificuldades apontadas pela E.M.P.A.A.A., como a insuficiência de recursos financeiros, a sobrecarga da equipe escolar e a necessidade de maior apoio das famílias, devem ser levadas em consideração no planejamento de novas políticas educacionais, visando à promoção de uma educação mais equitativa, inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Bruna Dayane Valadares; SAMPAIO, Karine Christina Corrente. **O protagonismo como princípio favorecedor na educação da primeira infância**. 2020. Disponível em: <https://inovareditora.com.br>. Acesso em: 04 abr. 2024.

BARROS, L. M. **(Re) Organização do Cantinho das Histórias**. Conta-me uma História. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. 2020. Disponível em: <https://cutt.ly/wFfLFdL>. Acesso em: 10 mai. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de.; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de; SANTOS, M. M. de O.; LEME, M.; GOMES, N. C. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023.

DIETRICH, Julia. **A educação integral não é uma tecnologia social, é uma nova forma de**

viver a vida. Reportagens, Centro de Referências em Educação Integral, 25 de set. de 2013. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/aeducacao-integral-nao-e-uma-tecnologia-social-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/> Acesso em: 07 ago. 2024.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales et. al. 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2011.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral**: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. MOLL, Jaqueline [et al.]. Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

SOUZA, Aline Patrícia; MILANI, Débora Raquel da Costa; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A educação sexual e o papel do educador: reflexões a partir de um contexto social em transformação. **Dialogia**, n. 34, p. 95–106, 2020.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves. **A educação integral na escola de tempo integral**: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação – UNICAMP, Campinas, 2024. 146 f.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O FUNDEB COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO DA LITERATURA

Fabiana Grando¹⁷

Sawana Araújo Lopes de Souza¹⁸

RESUMO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e reformulado pela nº 108/2020, é essencial para promover a equidade na distribuição de recursos e a valorização dos profissionais da educação, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Este fundo busca reduzir desigualdades regionais e garantir uma educação básica de qualidade. O objetivo da presente pesquisa é investigar na literatura a influência do financiamento do FUNDEB para a qualidade de ensino da rede básica estadual. A metodologia adotada foi uma revisão bibliográfica qualitativa e descritiva. Os resultados indicam que o Fundeb tem contribuído para a equidade e qualidade da educação, embora seja necessário aprimorar a gestão e transparência dos recursos. De modo que a nova configuração do FUNDEB representa um avanço ao aumentar a participação da União e ao estabelecer critérios mais rigorosos de redistribuição, reforçando o compromisso do Estado com a equidade e a qualidade educacional. As considerações finais enfatizam a importância de uma gestão eficiente e uma fiscalização rigorosa para garantir a aplicação adequada dos recursos e o alcance dos objetivos educacionais estabelecidos pela política pública.

Palavras-chave: financiamento educacional; Fundeb; qualidade do ensino público.

ABSTRACT

The Fund for Maintenance and Development of Basic Education and Valuation of Education Professionals (FUNDEB), created by Constitutional Amendment No. 53/2006 and restructured by Constitutional Amendment No. 108/2020, is essential for promoting equity in resource distribution and valuing education professionals, as stipulated in the Federal Constitution of 1988. This fund aims to reduce regional inequalities and ensure quality basic education. This research aims to investigate, through a literature review, the influence of Fundeb financing on the quality of state basic education. The methodology used was a qualitative and descriptive bibliographic review. The results show that Fundeb has contributed to equity and educational quality, although improvements in management and transparency of resources are still needed.

¹⁷ Mestre em Ciências da Educação pelo Ivy Enber Christian University. Professora na rede estadual e particular de Maravilha -SC. Assessora técnica de projetos na Secretaria Municipal de Educação. E- mail: fgrando21@hotmail.com

¹⁸ Doutora em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora orientadora do Programa De Pós-Graduação em Ciências da Educação (PPGCE) da Ivy Enber Christian University. E-mail: sawana.lopes@gmail.com

The new configuration of Fundeb represents progress by increasing the Union's participation and establishing stricter redistribution criteria, reinforcing the State's commitment to equity and educational quality. The final considerations emphasize the importance of efficient management and rigorous oversight to ensure the proper use of resources and the achievement of the educational objectives established by public policy.

Keywords: educational financing; Fundeb; quality of public education.

1 INTRODUÇÃO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53, de 2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Fundeb, criado em 2007 e recentemente reformulado com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108/2020, instituindo o Novo Fundeb, tem como objetivo principal assegurar a equidade e a valorização dos profissionais da educação, além de promover a melhoria da infraestrutura escolar e a qualidade do ensino básico. Através do Novo Fundeb, os recursos são distribuídos de forma mais justa, considerando as necessidades e realidades de cada região. Posto isto, o Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil, na esfera estadual, e sua formação decorre da aplicação de percentuais, vinculados às receitas arrecadadas com tributos do Distrito Federal, estados e municípios, destinados à educação nos termos do art. 212 da CF de 1988. Sendo ainda um instrumento de financiamento da educação pública regulamentado pela Lei nº 14.113/2020 (Alves, 2020).

No tocante à educação básica no Brasil, o Fundeb representa uma das mais significativas políticas públicas de financiamento. A relevância deste fundo reside na sua capacidade de promover a equidade na distribuição de recursos, assegurando que todas as regiões do país possam oferecer uma educação de qualidade. Para tanto, o financiamento adequado da educação básica é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, sendo essencial para a promoção da igualdade de oportunidades. Dessa maneira, o financiamento adequado da educação é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, sendo essencial para garantir a equidade e a qualidade do ensino público.

Nessa vertente, a escolha do referido tema foi pela motivação de mostrar que a educação é um Direito Social e dever do Estado. Desse modo, a iniciativa de estabelecer um fundo contábil é importante, de modo que abrangem todos os níveis e modalidades da educação, esse

é o objetivo central do Fundeb. Neste tocante, em síntese, o Fundeb tem em escopo a adaptação à perspectiva constitucional de universalização da educação.

Dessa forma, a educação como política pública, ou seja, como forma de intervenção financeira por parte do governo para garantir sua implantação e oferecer serviços públicos de qualidade. Partindo desse pressuposto, a questão norteadora de pesquisa será: A qualidade de ensino da rede básica estadual pode ser melhorada com a inserção da do novo Fundeb?

Com base nisso, o objetivo geral do estudo é investigar, a partir da literatura, os impactos do financiamento do Fundeb na rede básica de ensino.

Este artigo está estruturado em quatro partes: a introdução, que apresenta o contexto e a relevância do Fundeb; a metodologia, que descreve a revisão bibliográfica qualitativa utilizada; a fundamentação teórica, que aborda os conceitos e marcos legais do fundo; e os resultados e discussões, seguidos das considerações finais, que sintetizam as conclusões e sugerem melhorias para a gestão e aplicação dos recursos do Fundeb.

2 METODOLOGIA

Este estudo utilizou uma revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e descritiva, como método principal de investigação. Esse tipo de pesquisa permite reunir e analisar conhecimentos já existentes sobre o tema, oferecendo um panorama amplo e fundamentado. De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica é essencial para consolidar informações e compreender debates e avanços sobre determinado assunto, sendo apropriada para identificar caminhos e questionamentos relevantes na área.

O levantamento de dados focou em legislações, relatórios oficiais e produções acadêmicas relacionadas ao financiamento da educação básica e ao funcionamento do FUNDEB. As fontes analisadas foram selecionadas com base na atualidade, priorizando materiais publicados após as mudanças introduzidas pela Emenda Constitucional nº 108/2020 e pela Lei nº 14.113/2020. Essa seleção foi estratégica para captar as transformações recentes e entender como elas influenciam a distribuição de recursos e a qualidade educacional.

Os documentos revisados incluíram normativas legais e estudos realizados por instituições governamentais e organizações especializadas. Esses materiais permitiram identificar avanços e desafios na aplicação dos recursos destinados à educação, assim como explorar propostas e discussões sobre o aprimoramento do Fundeb.

Além disso, a análise qualitativa permitiu uma interpretação das informações, destacando a interação entre as políticas públicas de financiamento e os resultados educacionais. Conforme apontado por Bardin (2011), a análise qualitativa é fundamental para interpretar os dados no contexto de sua produção, permitindo uma visão mais ampla sobre o impacto das políticas públicas nos resultados educacionais. A abordagem descritiva complementou o estudo ao construir um panorama detalhado sobre o funcionamento do Fundeb, evidenciando tanto os aspectos positivos quanto as áreas que demandam melhorias, visando identificar caminhos para potencializar seus resultados e alcançar os objetivos educacionais preconizados pela Constituição Federal de 1988.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Piaget (2008), a educação é um direito humano básico, é um elemento central do desenvolvimento sustentável. A educação capacita indivíduos a construir vidas e sociedades mais prósperas, bem-sucedidas, prosperidade econômica e bem-estar social (Lima, 2018). No Brasil, esse direito só foi reconhecido na Constituição Federal (CF) de 1988 (Gonçalves, 2020).

Importa ainda destacar que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi prevista na CF de 1988 e o Plano Nacional de Educação (PNE), como estratégia para promover a qualidade da Educação Básica. Para tanto, o documento estabelece competências gerais que devem orientar todas as etapas do ensino, competências específicas nas áreas de conhecimento, campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetos de conhecimento e habilidades (Brasil, 2018). Na esfera educacional, a conexão entre a BNCC e o suporte financeiro está ligada à asseguuração do direito à educação, conforme estipulado na CF de 1988. (Brasil, 1988).

Consoante à CF, a educação é um direito universal, cabendo ao Estado garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino oferecido. O financiamento educacional emerge como elemento fundamental para a efetivação dessas garantias, abrangendo recursos destinados à construção e manutenção de unidades escolares, capacitação de professores, aquisição de materiais didáticos, entre outros aspectos essenciais (Brasil, 2018).

Pode-se especificar que o direito à educação foi instituído pela CF de 1988, em seu artigo 6º, como um direito social de caráter universal, atribuindo ao Estado à obrigação de garantir, fomentar, manter e estimular o acesso e a concretização desse direito por meio de

políticas públicas e estratégias que visem o cumprimento dos princípios constitucionais e das demais legislações que tratam do tema (Brasil, 1988).

O direito à educação faz parte de um conjunto de direitos denominados direitos sociais, que buscam a igualdade entre todos os indivíduos. No Brasil, esse direito só foi reconhecido na CF/1988, antes desse reconhecimento, o Estado não tinha a obrigatoriedade de garantir educação de qualidade a todos. A educação era tratada como uma assistência, um apoio dado a quem não podia pagar pelos estudos (Ranieri, 2017, p. 54).

Importante destacar que, a Base foi prevista na Constituição de 1988 e no PNE, como estratégia para promover a qualidade da Educação Básica. (Santos, 2018). Para tanto, o documento estabelece competências gerais que devem orientar todas as etapas do ensino, competências específicas nas áreas de conhecimento, campos de experiência, direitos de aprendizagem e desenvolvimento, objetos de conhecimento e habilidades (Cosenza; Guerra, 2011).

O desenvolvimento de políticas institucionais que promovam a aprendizagem permeada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o planejamento dos professores pode fornecer recursos necessários para superar as barreiras de classe, comunidade, instituições e todo o sistema à proficiência no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas. Processos esses que, devem permear todas as atividades de ensino e aprendizagem nos anos iniciais da criança (Oliveira; Gebran, 2020). Além disso, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996), é fundamental o BNCC nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como, as asserções pedagógicas das escolas das redes públicas e privadas, abrangendo todo ensino e território nacional (Gonçalves, 2020).

Nessa conjuntura, de acordo com Gluz (2021), posteriormente com o reconhecido da CF/1988, encontram-se os direitos humanos fundamentais, nele, está o direito à educação, amparado por normas nacionais e internacionais. Para Silva e Sobrinho (2022), é conhecido como um direito fundamental, pois inclui um processo de desenvolvimento individual característico da condição humana. Além do mais, o art. 206 da Constituição Federal de 1988 delinea os princípios basilares que regem a educação no Brasil, estabelecendo diretrizes que visam assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (Santos, 2021; Santos, 2019).

O pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, junto à coexistência de instituições públicas e privadas, fomenta um ecossistema educacional diversificado e inovador. Ademais, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais assegura o acesso universal à

educação básica, enquanto a valorização dos profissionais da educação, com planos de carreira estruturados e ingresso via concurso público, é imperativa para a qualidade do ensino (Silva, 2020).

Não obstante, a garantia de um padrão de qualidade torna-se um norteador para a implementação de políticas educacionais eficazes, refletindo o compromisso do Estado com a excelência educacional (Júnior et al., 2021).

Dessa forma, a educação foi instituída como um direito de todos, adequando os deveres da família e do poder público, visando à concretização de valores de ordem moral e econômica. Em suma, os direitos à educação fazem parte de um conjunto de direitos denominados direitos sociais, que se inspiram no valor da igualdade entre as pessoas. Para tanto, o direito à educação é um direito humano fundamental. Todo indivíduo, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, origem étnica ou social, religião ou política, idade ou deficiência, tem direito à educação (Alves, 2020).

Dada essa perspectiva, de acordo com Santos (2021, p. 32), a disposição de que “toda pessoa tem direito à educação”, abraça por si só o ideal de igualdade, só faz sentido se for uma igualdade material, por meio de uma ação estatal para garantir padrões mínimos. Ademais, a educação ajuda o indivíduo a tomar decisões informadas por si mesmo e contribui para o progresso da sociedade e da nação.

Para Rodrigues (2018), a educação é um direito humano fundamental e essencial para o exercício de todos os outros direitos humanos. Promove a liberdade individual e o empoderamento e produz importantes benefícios de desenvolvimento. Ou seja, em consonância com Cury (2018, p. 1217) “o direito à educação é essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos e do país”. A citação reforça que a educação é essencial para o crescimento pessoal e o avanço da sociedade, sendo a base para a realização de outros direitos e o desenvolvimento do país.

A CF/1988 estabelece em seus art. 157 a 162, que o sistema tributário deve ser compartilhado pelas esferas de governo, pois no Brasil é o governo federal quem mais arrecada. Assim, de acordo com Santos (2021), parte da arrecadação da União é repassada aos Estados e Municípios e parte da arrecadação do Estado é repassada aos Municípios.

Segundo Cury (2018), essas transferências são feitas para reduzir o impacto das grandes diferenças de arrecadação de impostos e para aumentar o poder de investimento dos Estados e Municípios, tendo em vista que a União arrecada cerca de 70% dos impostos, os Estados perto de 25% e os Municípios em torno de 5%.

Ademais, a Carta Magna estabeleceu o quantitativo mínimo de gastos públicos com o sistema de ensino da educação básica, estipulado em 25% da receita resultante de impostos e transferências, conforme o art. 212 da CF.

Em consonância com Silva (2021), esse percentual possibilita o desenvolvimento da educação de qualidade, ao fortalecer a rede de ensino e, conseqüentemente, toda a educação, através de investimentos destinados à finalidade do exercício educacional. Isso pode ampliar significativamente a distribuição de recursos para uma maior equalização de investimentos, garantindo a qualidade do ensino em todo o Brasil por meio de uma distribuição justa de renda.

Mediante ao exposto, o financiamento da educação no Brasil envolve a gestão e aplicação de recursos financeiros destinados à educação infantil, ensino fundamental e médio. Cabe à União organizar o sistema federal de ensino, com funções redistributivas e complementares, enquanto os municípios têm a prioridade de atuar na educação infantil e no ensino fundamental (Lima, 2018). Os recursos provêm de fontes públicas, privadas e contribuições de cidadãos, compondo um sistema diversificado de financiamento (Júnior et al., 2021).

O Fundeb consolidou-se como um marco no financiamento educacional brasileiro. Inicialmente, o Fundef, instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996, centralizou os recursos no ensino fundamental, mas deixou de abarcar outras etapas da educação básica (Júnior et al., 2021). Em 2006, o Fundeb foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, ampliando o financiamento para todas as etapas da educação básica e redistribuindo recursos de forma mais equitativa. Com a Emenda Constitucional nº 108/2020, o Fundeb tornou-se permanente, ampliou a participação da União para 25% e estabeleceu critérios que priorizam redes de ensino com menor capacidade financeira, promovendo maior equidade no sistema educacional (Silva, 2021; Brasil, 2020).

A legislação que regula o Fundeb detalha sua aplicação, com recursos destinados à infraestrutura, aquisição de materiais didáticos, formação continuada de professores e remuneração dos profissionais da educação (Silva, 2020). Também prevê mecanismos de fiscalização rigorosos, como a exigência de prestações de contas e relatórios periódicos, garantindo a transparência e o controle social (Ribeiro; Oliveira, 2023). Essas medidas têm possibilitado investimentos adicionais em infraestrutura, equipamentos tecnológicos e valorização dos profissionais da educação, que são elementos fundamentais para assegurar a qualidade do ensino (Santos, 2021).

Com as mudanças recentes, o Fundeb reafirma seu papel na redução das desigualdades

educacionais e no fortalecimento da educação pública. A valorização dos professores e a aplicação eficiente dos recursos se destacam como pilares essenciais para alcançar uma educação de qualidade, capaz de atender às demandas contemporâneas e promover oportunidades iguais para todas as regiões do país.

Ademais, o Fundeb introduziu o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), um parâmetro que estabelece um valor mínimo a ser investido por aluno, garantindo que os recursos destinados à educação básica sejam suficientes para cobrir as necessidades fundamentais do ensino. Nesse diapasão, a introdução do CAQ assegura que as escolas estaduais disponham dos recursos necessários para oferecer uma educação de qualidade, desde a infraestrutura até o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores (Brasil, 2020). Para Silva (2021, p. 33):

Destarte, a inserção do novo Fundeb na rede básica estadual, com suas novas diretrizes e o incremento de recursos, propicia um cenário propício à elevação da qualidade do ensino. A combinação de investimentos em infraestrutura, formação e valorização dos profissionais da educação, somada a uma gestão eficaz e transparente dos recursos, configura-se como um alicerce fundamental para a transformação positiva da realidade educacional no Brasil. Portanto, a premente busca por uma educação de qualidade passa, inexoravelmente, pela correta aplicação e gestão dos recursos oriundos do novo Fundeb, como preconizado pela Emenda Constitucional nº 108/2020.

Esse panorama reforça a importância de um compromisso constante e eficaz com a gestão responsável dos recursos públicos, destacando que a melhoria da realidade educacional no Brasil está diretamente ligada à aplicação prática das diretrizes estabelecidas pelo novo Fundeb (Ribeiro; Oliveira, 2023). Nesse contexto, aplicar esses recursos de forma adequada é essencial para oferecer uma educação básica de qualidade, alinhada às necessidades e expectativas da sociedade atual. Ademais, é premente destacar que:

A correta aplicação e fiscalização dos recursos oriundos do Fundeb são imperativas para assegurar a equidade e excelência no ensino, garantindo, assim, que os objetivos delineados pela referida Emenda sejam plenamente alcançados, mitigando as disparidades regionais e promovendo uma educação de qualidade em âmbito nacional (Davies, 2021, p. 12).

A citação destaca a importância de aplicar e fiscalizar rigorosamente os recursos do Fundeb, garantindo equidade e qualidade no ensino, conforme estabelecido pela Emenda Constitucional nº 108/2020. Essa normativa assegura a implementação eficaz de políticas públicas educacionais, promovendo melhorias na qualidade do ensino e na valorização dos profissionais da educação. Conforme Santos (2021, p. 31), o Fundeb é um instrumento essencial

para "concretizar o direito à educação de qualidade, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio e promovendo a redistribuição de recursos educacionais".

Nesse formato, de acordo com Santos (2021), o conceito primordial do Fundeb é evitar a desigualdade e distribuir o dinheiro para garantir um valor mínimo investido por aluno, igual a todos os estados. Onde esta distribuição de recursos federais deverá seguir um modelo híbrido de complementação.

Segundo Alves (2020, p. 37), "o valor distribuído para custear cada matrícula presencial deve levar em consideração, além do estágio de ensino, modalidade e rede de abastecimento, indicadores relativos ao nível socioeconômico dos alunos". Esse cuidado é essencial para garantir que as escolas em contextos mais vulneráveis recebam o apoio necessário, promovendo uma educação mais justa e acessível para todos.

Dessa forma, entre as matérias reguladas pelo decreto estão a transferência e gestão dos recursos do fundo, definindo as instituições financeiras responsáveis pela distribuição dos recursos, suas responsabilidades, as formas de transferência e movimentação de dinheiro público (Novais et al., 2023). Para tanto, o decreto que regulamenta o Fundeb define as instituições financeiras responsáveis pela gestão e transferência dos recursos, estabelecendo suas responsabilidades e as formas de movimentação do dinheiro público (Gonçalves et al., 2020). Segundo Júnior et al. (2021, p. 33):

O objetivo é diminuir a desigualdade de recursos entre as redes de ensino. Sendo extremamente relevante, pois faz a diferença entre a rede que mais investe por aluno e a que menos investe, irá diminuir consideravelmente. Redistribuindo os recursos de maneira correta entre os estados e municípios.

Conforme delineado, os recursos oriundos do Fundeb podem ser alocados para o financiamento de todos os níveis da Educação Básica. Dessa forma, estados e municípios possuem discricionariedade para utilizar os recursos entre diferentes etapas e modalidades educacionais, ainda que a distribuição inicial tenha sido fundamentada na matrícula de determinado nível de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo analisou o Fundeb no contexto das políticas públicas educacionais, com base em uma revisão da literatura. Instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e reformulado pela Emenda Constitucional nº 108/2020, o Fundeb é reconhecido como uma política pública essencial para o financiamento da educação básica no Brasil. Ele desempenha

um papel central na promoção da equidade e na melhoria da qualidade educacional, embora ainda enfrente desafios relacionados à gestão e aplicação eficiente dos recursos. Uma das inovações do novo Fundeb foi a introdução do conceito de Custo Aluno-Qualidade (CAQ), que estabelece parâmetros mínimos para assegurar uma oferta educacional adequada. Como apontam Novais et al. (2023), o CAQ busca identificar os recursos essenciais que devem estar disponíveis em todas as escolas, incluindo infraestrutura, materiais didáticos e formação de professores. Essa abordagem não apenas garante a alocação de recursos, mas também visa promover maior equidade e efetividade no sistema educacional. Os resultados indicam que o Fundeb tem contribuído para a redução de desigualdades regionais, ao permitir uma distribuição mais justa e eficiente dos recursos educacionais. O fundo beneficia desde a educação infantil até o ensino médio, com foco especial em redes e regiões com menor capacidade financeira. Essa estrutura ajuda a equilibrar o desenvolvimento educacional entre as diversas unidades federativas, alinhando-se ao que preconiza o art. 206 da Constituição Federal de 1988, que assegura igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A pesquisa evidenciou, ainda, que o Fundeb, ao definir diretrizes claras para o uso dos recursos, reforça o compromisso do Estado com a transparência e a gestão responsável. A legislação atual detalha como esses recursos devem ser aplicados, abrangendo despesas como manutenção e desenvolvimento do ensino, investimentos em infraestrutura, aquisição de materiais didáticos, formação continuada de professores e pagamento de salários aos profissionais da educação. Essas disposições estão alinhadas com os princípios constitucionais que asseguram a qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da área. No tocante à fiscalização, a legislação prevê mecanismos rigorosos para garantir a correta aplicação dos recursos e a eficácia das políticas públicas educacionais. Órgãos competentes e conselhos de controle social monitoram a gestão, exigindo prestações de contas regulares e a publicação de relatórios financeiros. Esses dispositivos visam garantir a transparência e a integridade na administração dos recursos públicos, permitindo o acompanhamento pela sociedade civil e órgãos de controle, como estabelece o art. 208 da Constituição Federal de 1988, que reforça a responsabilidade do Estado em garantir uma educação de qualidade. A Emenda Constitucional nº 108/2020 trouxe significativas alterações ao Fundeb, aumentando progressivamente a participação financeira da União até o patamar de 25% do total dos recursos destinados ao fundo. Esta nova configuração permite uma maior injeção de recursos em estados e municípios mais carentes, promovendo investimentos em infraestrutura, material didático, e formação e valorização dos profissionais da educação.

Nesse toar, a análise da literatura revela que a correta aplicação e fiscalização dos recursos oriundos do Fundeb são imperativas para assegurar a equidade e a excelência no ensino. A gestão eficiente e a transparência na alocação dos recursos são essenciais para a concretização dos objetivos educacionais delineados pela política pública, promovendo uma educação de qualidade em âmbito nacional. Conforme destaca Santos (2021), a qualidade da educação está ligada ao investimento contínuo e adequada em recursos materiais e humanos, refletindo a necessidade de um compromisso efetivo com a gestão responsável dos recursos públicos.

Destarte, a Lei do Fundeb é fundamental para promover uma educação básica de qualidade, em conformidade com a Constituição Federal e as legislações vigentes. As diretrizes do novo Fundeb criam condições favoráveis para melhorar a qualidade do ensino, ao assegurar uma distribuição mais justa dos recursos e priorizar a valorização dos profissionais da educação. Para que essa transformação ocorra, é indispensável que os recursos sejam aplicados de forma responsável e estratégica, de modo a atender às necessidades educacionais e às expectativas da sociedade.

A análise da literatura reforça que um financiamento adequado e justo é essencial para garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Embora as mudanças legislativas recentes tenham trazido avanços importantes, a efetividade do Fundeb depende diretamente de uma gestão clara e transparente, capaz de transformar esses recursos em ações concretas que promovam equidade e resultados positivos para o ensino público.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a relevância do Fundeb como uma das principais estratégias de financiamento da educação básica no Brasil, destacando a necessidade de aprimorar sua gestão e aplicação para atender aos objetivos de melhoria da qualidade do ensino. Retomando os objetivos estabelecidos, verificou-se que a utilização responsável e estratégica dos recursos é essencial para reduzir desigualdades educacionais e garantir que os investimentos alcancem os resultados esperados.

A pesquisa evidenciou que a capacitação de gestores e a clareza nos processos de uso dos recursos são fundamentais para potencializar os impactos do Fundeb. A ampliação da contribuição financeira da União, conforme previsto na Emenda Constitucional nº 108/2020, trouxe avanços importantes, mas exige um esforço contínuo para que os recursos cheguem de

forma eficaz às escolas e redes de ensino mais vulneráveis. A priorização de investimentos em áreas como infraestrutura, materiais didáticos, formação de professores e melhoria das condições de trabalho demonstra-se indispensável para fortalecer a educação básica.

Com as mudanças recentes, o Fundeb reafirma o compromisso de garantir uma distribuição mais justa dos recursos, considerando as diferenças regionais. No entanto, é imprescindível fortalecer mecanismos de monitoramento e acompanhamento que permitam identificar desafios e promover ajustes sempre que necessário. A responsabilidade compartilhada entre estados, municípios e sociedade civil tem papel central para assegurar a qualidade do ensino.

Conclui-se que o Fundeb, em sua nova estrutura, representa uma evolução significativa no financiamento da educação básica, com possibilidades concretas de transformar o cenário educacional brasileiro. A administração cuidadosa e a fiscalização efetiva dos recursos são elementos essenciais para que as escolas públicas possam oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, atendendo às expectativas de uma sociedade que demanda acesso igualitário e oportunidades educacionais para todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/emenda-constitucional-n-108-272150976>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho. **A nova regulamentação do fundo de financiamento estudantil e seu impacto na gestão estratégica de crescimento das instituições de ensino superior privadas**. 2017. Tese de Doutorado.

COSENZA, Ramon Moreira. GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1217-1252, 2018.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: uma avaliação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, p. 100-115, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLUZ, Micaela Passerino. O Novo Fundeb É uma Vitória? Análise das disputas políticas pelo projeto do Novo Fundeb. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, 2021.

GONÇALVES, N. M. A. **O Fundeb e a garantia do direito à educação: análise da política pública a partir do referencial da garantia de direitos**. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GONÇALVES, Rubén Miranda et al. Direito Fundamental à Educação como Corolário da Dignidade Humana. **Governança e direitos fundamentais**. 2020.

JÚNIOR, João Freire et al. FUNDEB. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 23, n. 1, p. 111-124, 2021.

LIMA, Marcelo. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

NOVAIS, Edcleide da Silva Pereira; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; SANTOS, Verbênia Almeida. **Plano nacional de educação e o novo FUNDEB: relação entre a meta 7 E 19**. *Colóquios-Geplage-PPGED-CNPq*, n. 4, p. 401-404, 2023.

OLIVEIRA, J. F.; GEBRAN, R. **Fundeb: principais alterações e desafios para a educação brasileira**. *Revista de Políticas Públicas*, v. 24, n. 1, p. 7-25, 2020.

PIAGET, J. **Estudos de Psicologia**. Tradução por Maria Alice M.. 25ª ed. São Paulo: Ed.Forense Universitária, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal**. *Pro-Posições*, v. 28, p. 141-171, 2017.

RIBEIRO, Adriano Martins; OLIVEIRA, Maristela Miranda Vieira. **Impacto dos repasses constitucionais (fundeb) na qualidade da educação pública**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 1, p. 151-165, 2023.

RODRIGUES, André. **Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil**. *Acta Scientiarum: Education*, v. 40, n. 1, 2018.

SANTOS, Cristiane Tavares Fonseca. **Mecanismos de financiamento do ensino superior no Brasil e na Europa: um projeto de pesquisa.** *Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional*, v. 11, n. 1, 2021.

SANTOS, Daniele Silva. **Relação entre a Atuação dos Conselhos Municipais do FUNDEB e os Desperdícios Ativos e Passivos.** *BBR. Brazilian Business Review*, v. 15, p. 460-474, 2018.

SANTOS, Joedson Brito. **O financiamento da Educação Infantil a partir da implementação do FUNDEB: avanços e limites.** *Notandum*, n. 50, p. 19-43, 2019.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos. **Direito à educação igualitária e (m) tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil.** *Revista Jurídica Luso-Brasileira*, v. 6, n. 4, p. 961-979, 2020.

SILVA, Vanderlete Pereira; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **O Novo Fundeb e a Garantia do Direito à Educação das Crianças Manauaras.** *FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação*, v. 12, 2022.

VALENTE, Maria. **Inteligência emocional em contexto escolar.** *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, v. 7, n. 1-11, 2016.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS

Domingos Sávio Saldanha Colares¹⁹

Miriam Espíndula dos Santos Freire²⁰

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar como está sendo abordada a Educação Ambiental nos livros didáticos de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental II. O artigo é recorte de nossa investigação realizada no mestrado. Assim sendo, objetivamos identificar os conteúdos vinculados a educação ambiental presente nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental II. Esta pesquisa de caráter qualitativo, teve como foco metodológico a análise documental de livros didáticos que compreendem o Ensino Fundamental II: *Teláris Ciências Ensino Fundamental Anos Finais-2018* (6º, 7º, 8º e 9º anos). O estudo, além de ter abordado alguns aspectos históricos, discorreu sobre fontes educacionais essenciais e funcionais para o processo educativo, para que dessa forma possa ser desenvolvido contínuo e sistematicamente. Ao fim da pesquisa, observou-se que as atividades propostas nos livros didáticos (LDs), eram de difícil implantação em virtude de serem realidades ambientais diferentes da realidade dos alunos. Identificou-se, também, através da análise desses livros, conteúdos importantes para as discussões atuais sobre a temática ambiental, os quais buscaram/mobilizaram e procuraram soluções para os problemas socioambientais. No entanto, foram encontradas contradições entre os conteúdos dos capítulos e as atividades propostas, como no volume do 6º ano. Dessa forma, a partir dessa análise reflexiva sobre questões ambientais desenvolvidas nos livros abordados, foi possível compreender a relação da prática ambiental existente entre alunos, professores e os livros didáticos utilizados. Portanto, compreende-se que é preciso incentivar, motivar, vivenciar, e propor a implementação de projetos ambientais na escola de forma que possibilitem a aprendizagem na realidade vivida pelo aluno e como efeito contribuir com a conscientização da população local sobre os problemas ambientais.

Palavras-chave: educação ambiental; livro didático; aprendizagem.

ABSTRACT

The present work sought to analyze how Environmental Education is being approached in Science textbooks in the final years of Elementary School II. Therefore, we aimed to identify the contents linked to environmental education present in the textbooks of Science of Elementary School II. This qualitative research had as its methodological focus the documentary analysis of textbooks that comprise Elementary School II: *Teláris Sciences Elementary School Final Years-2018* (6th, 7th, 8th and 9th grades). The study, in addition to having addressed some historical aspects, discussed essential and functional educational sources for the educational process, so that it can be developed continuously and systematically. At the end of the research, it was observed that the activities proposed in the textbooks (textbooks) were difficult to implement because they were environmental realities different

¹⁹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.

²⁰ Professora orientadora do Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University.

from the students' reality. It was also identified, through the analysis of these books, important contents for the current discussions on the environmental theme, which sought/mobilized and sought solutions to socio-environmental problems. However, contradictions were found between the contents of the chapters and the proposed activities, as in the 6th grade volume. Thus, from this reflective analysis on environmental issues developed in the books addressed, it was possible to understand the relationship of the existing environmental practice between students, teachers and the textbooks used. Therefore, it is understood that it is necessary to encourage, motivate, experience, and propose the implementation of environmental projects in the school in a way that enables learning in the reality experienced by the student and as an effect contribute to the awareness of the local population about environmental problems.

Keywords: environmental education; textbook; learning.

1 INTRODUÇÃO

A questão ambiental que envolve diversos temas e diversas perspectivas, a degradação da natureza, esgotamento dos recursos naturais, mudanças climáticas, emissão de gases de efeito estufa, industrialização, latifúndio, agronegócio, povos tradicionais (ribeirinhos, indígenas, camponeses) preservação ambiental, etc. É um assunto muito amplo e complexo que pode ser abordado a partir dessas diversas realidades que se conectam entre si. A Amazônia, por exemplo, é foco de grandes observações e discussão em torno da questão ambiental por ser um dos mais importantes biomas para o Brasil e para o mundo que está sendo degradado e afetado pela interferência humana causando mudanças climáticas e colocando em risco a vida dos povos indígenas e das populações que habitam a região, assim como prejudica o clima em outras regiões do país e do mundo.

Em meios a grandes desequilíbrios ambientais, a região Amazônica atrai olhares cada vez mais interessados, seja na exploração de suas riquezas por uns ou preservação ambiental por outros. A exploração de madeira, de minérios (principalmente garimpo de ouro), o desmatamento para agricultura e pecuária, as queimadas causando grandes catástrofes ambientais como a temperatura instável e elevada do clima, cheias e secas extremas, poluição dos rios, desenvolvimento de doenças, põe em evidência um dos grandes problemas nessa fase histórica da humanidade.

Os povos tradicionais, ribeirinhos, indígenas e camponeses denunciam grandes conflitos decorrentes dos interesses do agronegócio e do latifúndio nas suas terras. Um dos maiores problemas ambientais atuais na Amazônia é o garimpo ilegal que tem gerado grandes mobilizações populares com a denúncia dos povos indígenas sobre as violências e ataques por defenderem seus territórios da ofensiva cada vez mais violenta dos garimpeiros. Um exemplo

disso é o povo Yanomani que vive em um território que abrange as terras do Amazonas e Roraima, e denuncia de forma constante e desesperada as invasões dos garimpeiros que até agora só tem causado impactos negativos na floresta e nos rios, colocando o povo Yanomani numa condição de miséria, doenças e mortes diante do esgotamento de suas fontes e formas de sobrevivência.

Segundo dados da ONG ambiental Greenpeace coletadas do monitoramento feito pelo Mapbiomas, entre os anos de 2010 e 2020, o garimpo nas terras indígenas cresceu 495%. O Ministério da Saúde mostra que até 1990, dez anos após a primeira invasão da TI Yanomani, 14% dos indígenas do território morreram por conta de doenças causadas pelo garimpo. Na atualidade, dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2023) mostram que o garimpo já afetou cerca de 44 mil hectares da terra dos Yanomami e mais de 56% da população indígena é afetada por malária, violência e contaminação da água.

Este cenário devastador para o planeta tende a se intensificar com o avanço dos interesses econômicos sobre a exploração do meio ambiente. Neste ano de 2023, a bancada ruralista no Congresso Nacional articulou a votação e aprovou o Projeto de Lei 2.903/2023, o Marco Temporal, que determina o direito sobre a terra somente aos povos que já ocupavam as terras indígenas até 1988, ano da promulgação da Constituição Federal. Esse projeto vai contra a decisão do Supremo Tribunal Federal que, em setembro deste ano tornou o projeto inconstitucional. O Marco Temporal afeta os territórios dos povos indígenas causando insegurança para diversos povos que vivem em regiões demarcadas ou não demarcadas. A questão da terra causa grandes conflitos entre os povos tradicionais, pois o agronegócio avança no país enquanto os camponeses, indígenas e ribeirinhos tentam defender suas terras.

Dentro desse contexto, buscou-se compreender por meio deste trabalho, de que forma a educação, especialmente na região onde a pesquisa ocorre, contribui com a conscientização das políticas ambientais dentro da sociedade. Uma vez que, verificou-se que há uma coerência entre as propostas de educação ambiental, que se propõe a desenvolver um ensino crítico, e o que de fato ocorre nas escolas em relação aos problemas socioambientais e a implementação da política de Educação Ambiental, importante ferramenta de conscientização e debates coletivos sobre os problemas ambientais e suas resoluções.

O município de Novo Aripuanã (AM), local de pesquisa deste trabalho, não está alheio aos problemas ambientais. Como parte da Amazônia, extremamente rica em recursos naturais, o município sofre vários problemas ambientais como perda de pescado, contaminação da água, desmatamento, queimadas, garimpo ilegal, etc. Apesar de pequeno e isolado da capital, Novo

Aripuanã insere-se dentro da lógica capitalista de produção em que as relações sociais são ditadas pela geração de riqueza de um lado e a pobreza de outro.

Mediante tais questões indagou-se como está sendo abordada a educação ambiental nos livros didáticos de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, observou-se de que forma a educação ambiental pode ou poderia contribuir com a conscientização da população local sobre os problemas ambientais e a preservação da natureza e da vida. Assim sendo, objetivamos identificar os conteúdos vinculados a educação ambiental presente nos livros didáticos de Ciências. O referido artigo é um recorte de nossa dissertação.

Utilizou-se uma abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, na qual foram realizadas análise nos livros didáticos de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano, da 3ª edição da coleção Teláris lançada pela editora Ática em 2018, fora feito também uma breve retrospectiva histórica das discussões nacionais e internacionais sobre o meio ambiente e a educação ambiental tanto nas discussões políticas econômicas como em seus desdobramentos dentro de documentos oficiais da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse viés, o desenvolvimento desta análise dividiu-se em quatro capítulos principais que se desdobraram em subitens importantes para a discussão do tema. O primeiro, capítulo introdutório, trata de dados históricos de políticas e discussões internacionais e nacionais sobre a Amazônia e o meio ambiente. O segundo capítulo discute a questão da Educação Ambiental inserida nessas discussões políticas, nacionais e internacionais, e seus marcos históricos como a Política Nacional do Meio Ambiente. O terceiro capítulo desenvolve a principal proposta deste trabalho que fora analisar a temática dentro dos livros didáticos de Ciências, e no qual, também, foram elencados os objetivos específicos e as respostas as suas singularidades. Por fim, as considerações finais que permitem uma profunda reflexão social e pedagógica acerca da Educação Ambiental como fundamental...

Os PCN são um dos documentos norteadores de orientação publicados em 1998, nele são inseridos os conteúdos e formas de ensino padronizado que proporcionam a discussão de temas relacionados a cada fase de escolarização, levando em consideração a adequação do assunto e série escolar, ou seja, a realidade da localidade. (BRASIL, 2006).

Dessa forma, cada conteúdo deve direcionar os alunos a uma visão crítica e reflexiva mediante a ação irresponsável dos seres humanos e para isso, os professores devem planejar conteúdos e atividades que os motivem a seres questionadores, entendedores dos fenômenos naturais e assim, compreender como a sociedade utiliza os recursos naturais, para assim

poderem criar um meio tecnológico. Assim, o tema Meio Ambiente é apresentado neste documento como interdisciplinar e como tema transversal, com o objetivo de integrar o ensino das diversas áreas de conhecimento.

2 METODOLOGIA

O conhecimento científico, diferente de outros tipos de conhecimentos, exige muito mais que coleta de dados e observação de determinados fenômenos. Não se trata de meras observações, opiniões ou descrições, mas de um rigoroso estudo que requer um conjunto de métodos e técnicas. Para Cervo e Bervian (1975, p. 73):

Em seu sentido mais geral, o método é a ordem que se deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado. Nas ciências, entende-se por método um conjunto de processos que o espírito humano deve empregar na investigação e demonstração da verdade.

Lakatos define as técnicas científicas como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (Marconi e Lakatos, 2003, p.174).

Neste trabalho utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa bibliográfica e documental utilizando a técnica de análise de conteúdos. Sobre a pesquisa bibliográfica, Godoy (1995, p.21) comenta que “Algumas características básicas identificam os estudos denominados ‘qualitativos’. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

O objeto da pesquisa, neste sentido, é analisado a partir da análise do conjunto de fatores que o constituem no contexto em que está inserido e analisados a partir dos dados coletados de diversos documentos. No caso deste trabalho, serão realizadas leituras de documentos como a BNCC (Brasil, 2017), os PCNs (Brasil, 1997), leis, livros e artigos científicos a fim de compreender e analisar o tema proposto, isto se insere no âmbito da pesquisa bibliográfica e documental. Marconi e Lakatos (2003, p. 183) descrevem bem esse tipo de pesquisa:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências

seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Sob a perspectiva de Cervo e Bervian (1975, p. 69) “A pesquisa bibliográfica pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa de campo ou de laboratório. Em ambos os casos, busca-se conhecer as contribuições culturais e científicas do passado”. Já sobre a pesquisa documental, Godoy (1975, p.21) comenta “Acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.”

Nesta pesquisa, serão analisados os livros didáticos de Ciências dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 9º ano, da coleção Teláris, 3ª edição, 2018, da editora Ática, aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Os livros em questão foram adotados pela Escola Estadual Julieta Lopes de Albuquerque, local onde se desenvolve esta pesquisa. Para a análise, optou-se pela técnica de análise de conteúdo que é definido por Bardin (1977, p. 42) como “Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não)”.

Godoy (1995, p. 23) reafirma a perspectiva de Bardin assinalando que a análise de conteúdo “Consiste em um instrumento metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja ela qual for à natureza de seu suporte”. No capítulo que segue iremos problematizar as questões ambientais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCN's), a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. O Art. 5º diz que a Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica.

Dessa maneira, os livros que serão objetos de análise nesta seção, são os de Ciências da coleção Teláris, 3ª edição, lançada em 2018 pela editora Ática, direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano e aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático. A autoria

dos livros é do professor doutor em educação Fernando Gewandsznajder da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Helena Pacca, bacharel e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP).

As estruturas dos livros da coleção seguem a mesma ordem. Como se trata do manual no professor, apresenta-se, da página 5 à 32, a seção “Orientações gerais” com vários itens como a metodologia adotada nos livros, alguns elementos relevantes sobre o ensino de ciências de acordo com o PCN e a BNCC, os objetivos da coleção, uma manual do LD para o professor, a estrutura das obras, sugestões de leitura e orientações específicas para cada ano escolar. Já no primeiro item, dos pressupostos teóricos e metodológicos, com referência nos PCNs e na BNCC, enfatiza-se que devem ser prioridades as práticas pedagógicas que vinculem o ensino à vida cotidiana do estudante e a elementos sociais relacionando-os com os temas apresentados nos livros didáticos, sempre alinhados às diretrizes da BNCC.

Os respectivos autores ainda salientam a importância da educação científica para diagnosticar e refletir sobre os problemas que surgem na sociedade” (2018, p. 6).

No item 3, sobre a coleção, os autores informam que:

A coleção foi desenvolvida tendo por base uma criteriosa e atualizada seleção de conteúdos de Ciências da Natureza voltados para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC. Com o objetivo de desenvolver as competências gerais propostas pela BNCC, a coleção procura, sempre que possível, estabelecer uma integração com outras áreas do conhecimento, como: História, Geografia, Arte e Matemática. A seleção de conteúdos atende as propostas educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como as metas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e demais documentos que norteiam as diretrizes da educação no Brasil (Gewandsznajder & Pacca, 2018, p. 3).

Nesse sentido, observamos que a coleção se propõe desenvolver os conteúdos recomendados pela BNCC propondo-se a atender as competências e habilidades propostas pelo documento. Segue-se o item 4 com orientações sobre materiais chamados “planos de aprendizagem” disponíveis aos professores em formato digital. O item seguinte, “Uma palavra a mais com o professor” apresenta algumas considerações e definições sobre processo de aprendizagem e trata das estratégias e organização dos volumes da coleção.

As definições de aprendizagem apresentadas são baseadas em estudos científicos desenvolvidos por teóricos como David Ausubel (1918-2008), Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) com intuito de mostrar as novas descobertas e perspectivas sobre o processo de aprendizagem. Enfatiza-se uma necessidade de se conectar o conhecimento científico com a realidade social e cotidiana do aluno. Orienta-se que o professor esteja familiarizado com o livro didático já que este se constitui numa ferramenta que facilita a

aprendizagem e amplia o conhecimento do aluno sobre um determinado conceito. Nesse sentido, os autores exemplificam:

As seções Ciência e História ou Ciência e ambiente apresentam textos sobre temas relevantes relacionados aos conceitos em estudo. Recomenda-se que, após a leitura desses textos, o professor promova a mediação de discussão entre os estudantes e a reflexão sobre o assunto. (Gewandsznajder e Pacca, 2018, p. 12).

Neste item, há o subitem organização dos volumes, que trata da estrutura de cada livro didático da coleção Teláris para os anos finais do Ensino Fundamental, onde se encontram elementos importantes que se pretendem analisar neste trabalho que são os temas abordados e as atividades propostas. De acordo com os próprios autores: Cada volume está dividido em unidades, que se subdividem em capítulos. Em cada capítulo, os assuntos são agrupados em subtítulos. (Gewandsznajder e Pacca, 2018, p. 14).

FIGURA 1 - ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO

Unidade	Unidade temática	Capítulos	Objetos do conhecimento
UNIDADE 1 O planeta Terra	Terra e Universo	1 – A estrutura do planeta e a litosfera	• Forma, estrutura e movimentos da Terra
		2 – Litosfera: o solo	• Forma, estrutura e movimentos da Terra
		3 – Hidrosfera: água no planeta Terra	• Forma, estrutura e movimentos da Terra
		4 – Atmosfera e a biosfera	• Forma, estrutura e movimentos da Terra
		5 – Terra: uma esfera em movimento no espaço	• Forma, estrutura e movimentos da Terra
UNIDADE 2 Vida: interação com o ambiente	Vida e evolução	6 – A célula	• Célula como unidade da vida
		7 – Os níveis de organização dos seres vivos	• Célula como unidade da vida
		8 – O sistema nervoso	• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso
		9 – Interação do organismo com o ambiente	• Lentes corretivas
		10 – Interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso	• Interação entre os sistemas locomotor e nervoso
UNIDADE 3 A matéria e suas transformações	Matéria e energia	11 – Substâncias e misturas	• Misturas homogêneas e heterogêneas • Separação de materiais • Transformações químicas
		12 – Tratamento de água e esgoto	• Misturas homogêneas e heterogêneas • Separação de materiais • Transformações químicas
		13 – Materiais sintéticos e os resíduos sólidos	• Materiais sintéticos

Fonte: Gewandsznajder e Pacca (2018, p. 16).

FIGURA 2 - ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO DO 7º ANO

Unidade	Unidade temática	Capítulos	Objetos do conhecimento
UNIDADE 1 Reprodução	Vida e evolução	1 – Tipos de reprodução	• Mecanismos reprodutivos
		2 – Reprodução humana e transformações na puberdade	• Sexualidade
		3 – Sexualidade e métodos contraceptivos	• Sexualidade
		4 – Doenças sexualmente transmissíveis	• Sexualidade
UNIDADE 2 A Terra e o clima	Terra e Universo	5 – Movimentos da Terra e da Lua	• Sistema Sol, Terra e Lua
		6 – O tempo e o clima	• Clima
UNIDADE 3 Eletricidade e fontes de energia	Matéria e energia / Terra e Universo	7 – Eletricidade	• Transformação de energia • Cálculo de consumo de energia elétrica • Circuitos elétricos • Uso consciente de energia elétrica
		8 – Eletricidade e consumo	• Uso consciente de energia elétrica
		9 – Fontes de energia e impactos socioambientais	• Fontes e tipos de energia (Matéria e energia) • Uso consciente de energia elétrica (Matéria e energia) • Transformação de energia (Matéria e energia) • Clima (Terra e Universo)

FIGURA 3 - ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO

Unidade	Unidade temática	Capítulos	Objetos do conhecimento
UNIDADE 1 Terra: Os movimentos da crosta e a atmosfera	Terra e Universo	1 – As placas tectônicas	• Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis) • Placas tectônicas e deriva continental
		2 – A composição da atmosfera e suas alterações	• Composição do ar • Efeito estufa • Camada de ozônio
UNIDADE 2 Ecossistemas, impactos ambientais e condições de saúde	Vida e evolução	3 – Ecossistemas terrestres	• Diversidade de ecossistemas • Fenômenos naturais e impactos ambientais
		4 – O ambiente aquático e a região costeira	• Diversidade de ecossistemas • Fenômenos naturais e impactos ambientais
		5 – Condições de saúde	• Programas e indicadores de saúde pública
		6 – Doenças transmissíveis	• Programas e indicadores de saúde pública
UNIDADE 3 Máquinas, calor e novas tecnologias	Matéria e energia / Vida e evolução	7 – Máquinas simples	• Máquinas simples
		8 – O calor e suas aplicações	• Formas de propagação de calor
		9 – Combustíveis e máquinas térmicas	• Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra • História dos combustíveis e das máquinas térmicas
		10 – Tecnologias e novos materiais	• História dos combustíveis e das máquinas térmicas (Matéria e energia) • Fenômenos naturais e impactos ambientais (Vida e evolução) • Programas e indicadores de saúde pública (Vida e evolução)

Fonte: Gewandsznajder e Pacca (2018, p. 15).

FIGURA 4: ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO DO 9º ANO

Unidade	Unidade temática	Capítulos	Objetos do conhecimento
UNIDADE 1 Genética, evolução e biodiversidade	Vida e evolução	1 – Transmissão das características hereditárias	• Hereditariedade
		2 – A genética depois de Mendel	• Hereditariedade
		3 – As primeiras ideias evolucionistas	• Ideias evolucionistas
		4 – Evolução: da origem da vida às espécies atuais	• Ideias evolucionistas • Preservação da biodiversidade
		5 – Biodiversidade e sustentabilidade	• Preservação da biodiversidade
UNIDADE 2 Transformações da matéria e radiações	Matéria e energia	6 – Átomos e elementos químicos	• Estrutura da matéria
		7 – Ligações químicas e mudanças de estado	• Estrutura da matéria
		8 – Transformações químicas	• Aspectos quantitativos das transformações químicas
		9 – Radiações e suas aplicações	• Radiações e suas aplicações na saúde
		10 – Luz e cores	• Radiações e suas aplicações na saúde
UNIDADE 3 Galáxias, estrelas e o Sistema Solar	Terra e Universo	11 – Galáxias e estrelas	• Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo • Astronomia e cultura • Evolução estelar • Ordem de grandeza astronômica
		12 – O Sistema Solar	• Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo • Astronomia e cultura • Evolução estelar • Ordem de grandeza astronômica

Fonte: Gewandsznajder e Pacca (2018, p. 16).

Está nítido, diante da apresentação dos autores e dos diversos aspectos da seção “Orientações Gerais”, que aparece em todos os volumes do “manual do professor”, que estes livros foram elaborados em total conformidade com a BNCC. Observando as figuras, percebe-se que, de fato, os temas de cada unidade, em cada volume, estão alinhados à unidade temática e objetos de conhecimento determinados pelo documento. Sobre o tema do meio ambiente, é possível perceber que cada livro aborda os temas que determinam o documento. No volume do 6º ano, por exemplo, a unidade 1 “O planeta terra” e a unidade 3 “Matéria e Energia” apresentam capítulos muito importantes sobre os problemas socioambientais como a questão dos fósseis, dos recursos minerais, da água no planeta, da atmosfera, da importância da biodiversidade, a questão do tratamento de água e esgoto, e dos resíduos sólidos (Gewandsznajder e Pacca, 2018).

FIGURA 5: CIÊNCIAS DO 6º ANO



FIGURA 6: CIÊNCIAS DO 7º ANO

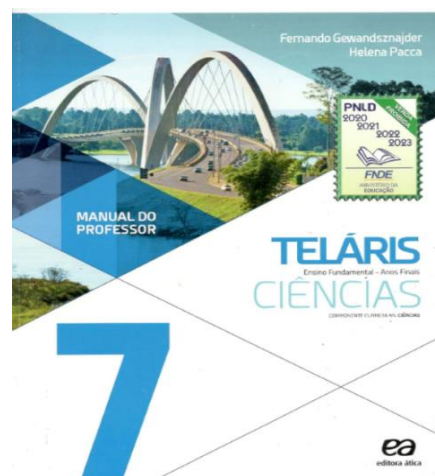


FIGURA 7: CIÊNCIAS DO 8º ANO

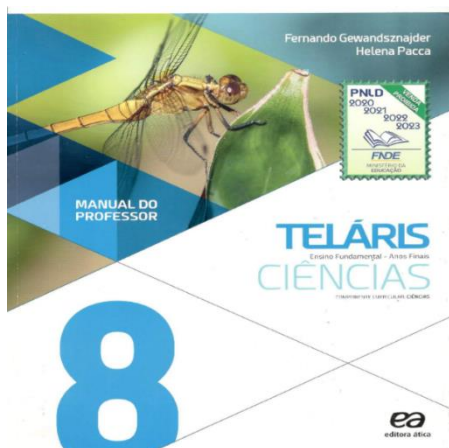
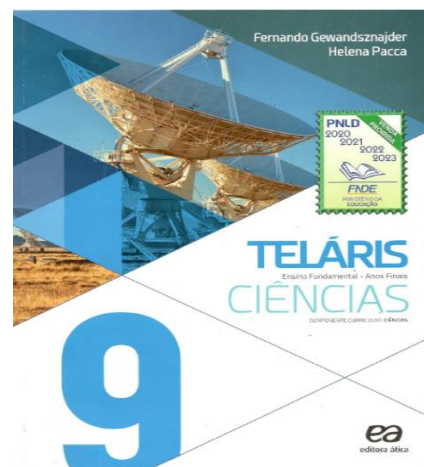


FIGURA 8: CIÊNCIAS DO 9º ANO



Isto se repete nos demais volumes. No 7º ano há temas fundamentais para a preservação do meio ambiente como a destruição da camada de ozônio, o efeito estufa, a poluição do ar, os biomas e ecossistemas, a ameaça aos ambientes aquáticos e costeiros, doenças causadas por vírus, calor e temperatura, equilíbrio do planeta, os combustíveis, entre outros. Da mesma forma, o volume do 8º ano apresenta conteúdos como o clima e as fontes de energia e impactos socioambientais, e o volume do 9º ano apresenta a importância da biodiversidade, sustentabilidade etc (Gewandsznajder e Pacca, 2018).

O que se percebe, no entanto, é que tratar de temas importantes ao meio ambiente dentro do livro didático não garante que as aulas estejam de fato abordando esses temas e os desenvolvendo de maneira adequada. Assim como se alinhar à BNCC não significa estar de

acordo com a realidade escolar e a comunidade a que pertence. Os autores afirmam que o livro didático é apenas mais um meio de aprendizagem, e de fato o é. E é por isso mesmo que esta ferramenta, desvinculada de outras, não pode garantir uma educação ambiental de qualidade.

Em primeiro lugar, é preciso lembrar que a BNCC foi lançada em meio a diversas críticas e embates entre interesses de grupos sociais. Miqueli Michetti (2020) desenvolve um trabalho sobre isso intitulado “Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular” em que ela analisa o espaço social no qual o documento foi elaborado e definido. Michetti assinala que “As disputas acerca da criação da base curricular nacional se dão no seio de um espaço social em que vários agentes - com acúmulos desiguais de variados capitais e com ethos, interesses e estratégias diversos - buscam fazer valer sua posição como legítima e encaminhar seus desígnios. (2020, p. 3)”.

No final do capítulo 13, Materiais Sintéticos e Resíduos Sólidos, do volume do 6º ano, da coleção analisada, que trata de questões como alternativas para o problema dos lixões, há uma seção intitulada “Consciências e Ação” dedicada a incentivar hábitos sustentáveis e atitudes individuais como consumo consciente como ilustram as imagens a seguir:

FIGURA 9: VOLUNTÁRIOS RECOLHENDO LIXO NA PRAIA



Fonte: Gewandsznajder e Pacca (2018, p. 236).

FIGURA 10: CAMPANHAS PARA REUTILIZAÇÃO DE ROUPAS



Fonte: Gewandsznajder e Pacca (2018, p. 236).

Diante disso, destaca-se o seguinte do livro:

Para preservar o ambiente e, conseqüentemente, a qualidade de vida das pessoas, todos nós – a população, os governos, as instituições públicas e privadas – precisamos conhecer as questões relacionadas ao lixo. É necessário tomar atitudes que diminuam o volume de lixo e favoreçam os tratamentos adequados. Nesse sentido, a sociedade pode pressionar o governo a criar e fiscalizar medidas voltadas à proteção ambiental e à saúde da população. (Gewandsznajder e Pacca, 2018, p. 236).

Percebe-se que há rápida menção ao poder público e instituições privadas, mas o foco da atividade está na proposta de desenvolver projetos e ações de pequenos grupos de cidadãos como recolher lixo na praia, ou individuais como utilização de rascunho, doação de roupas, livros e objetos para serem reutilizados etc. Apesar de haver uma proposta de pressão ao poder público para proteção do meio ambiente, a ênfase maior está nessas pequenas ações que, segundo o conteúdo proposto, ajudarão a salvar o meio ambiente.

A visão ambiental que tem predominado nas escolas, como vemos no caso dos livros didáticos analisados neste trabalho, é conservadora. Schnetzler e Martins (2018, p. 584) dizem que, ao contrário da abordagem crítica, a visão conservadora é uma visão fragmentária que foca em ações isoladas e tem “uma forte tendência ao desenvolvimento de ações isoladas voltadas para o comportamento individual de cada aluno e descontextualizadas da realidade socioambiental em que a escola se encontra inserida”. Se o desequilíbrio ambiental é causado por interferência humana, por exemplo, quais são esses humanos? De que grupos sociais fazem parte? Agem com que interesses? É por aí que vai desvendando as raízes de problemas ambientais. Na perspectiva da formação de professores, a inserção da EA também reflete a predominância de uma educação tradicional e conservadora. Segundo citam Schnetzler e Martins (2018, p. 584):

Na perspectiva da formação de professores em EA, as pesquisas indicam (TRISTÃO, 2004) que ações pontuais com abordagens naturalistas e/ou antropocêntricas não têm sido suficientes para a incorporação da dimensão ambiental no currículo de formação de professores, nem para a institucionalização da EA. Tais estudos têm mostrado que a EA, em muitos casos, continua sendo abordada de forma tradicional e conservadora, predominando práticas que revelam a necessidade de rompimento do modelo conservador de educação e desenvolvimento de uma EA crítica e emancipatória que garanta seu próprio fortalecimento na formação dos professores.

Esse quadro geral apontado nos estudos de Schnetzler e Martins revelam a própria desvinculação das teorias às práticas sociais se refletem na formação dos professores que acaba por adotar o enfoque predominante, o tradicional e conservador, e não o caminho da abordagem crítica. Portanto, evidencia-se a necessidade de redirecionar essa realidade para a construção de uma Educação Ambiental emancipatória nas escolas, contradizendo as propostas dos livros didáticos e da visão dominante.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou através da análise dos livros didáticos de ciências da coleção Teláris para os anos finais do ensino fundamental, conteúdos importantes para as discussões atuais sobre a temática ambiental e procura de soluções para os problemas socioambientais. No entanto, notaram-se contradições entre os conteúdos dos capítulos e as atividades propostas, como no volume do 6º ano, e nos demais, que foca em ações individuais como soluções para o meio ambiente, o que desencadeou diversas reflexões sobre aspectos importantes sobre a limitação das propostas de atividades dos LD e o uso deste associado a outras ferramentas como um ensino crítico ligado contexto social dos alunos e a inserção de uma EA crítica e emancipatória na formação de professores.

São inegáveis as existências reais de problemas como o aquecimento global e as mudanças climáticas, e que estes atingem de forma violenta os grupos sociais mais vulnerabilizados. A realidade concreta tem se mostrado cruel nesse momento. A estiagem na Amazônia tem previsão de atingir patamares históricos, há inúmeros focos de queimada, desmatamento, causando doenças, morte de peixes, botos, inviabilização do comércio dos ribeirinhos, ameaça à biodiversidade, poluição do ar, etc. estão ligados ao garimpo, ao agronegócio, a grande indústria, por exemplo.

Nesse sentido, a análise dos conteúdos dos livros mostrou um desvinculamento da teoria com a realidade socioambiental, focando em ações de conscientização individuais em vez de tratar do que está por trás dos grandes problemas ambientais desvendando as questões de classe, de poder e as contradições sociais. A EA, como vimos ao logo deste trabalho, configura-se, portanto, como uma importante ferramenta em prol da preservação ambiental e do bem-estar social, e é urgente que o sistema de ensino dê mais importância e espaço para os temas ambientais nos planos político-pedagógicos da escola, no currículo escolar e formação de professores.

Dentro de um contexto educacional em que a temática ambiental tenha mais espaço e relevância na formação de professores e no projeto pedagógico da escola, cria-se viabilidade para que os temas ambientais e atividades propostas nos livros didáticos sejam trabalhados de forma mais concreta e crítica na sala de aula. É sob uma visão de que é necessária uma educação mais conectada às práticas e relações sociais que este trabalho propõe maior comprometimento com a EA no sistema educacional, vinculando ensino e aprendizagem à realidade social que hoje apresenta a urgência de resoluções para os problemas ambientais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. Belo Horizonte (MG): Editora McGraw-Hill, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEWANDSZNAJDER, Fernando; PACCA, Helena. **Teláris ciências: 6º ano, Ensino Fundamental- Anos Finais**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2018.
- _____. **Teláris ciências: 7º ano, Ensino Fundamental- Anos Finais**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2018.
- _____. **Teláris ciências: 8º ano, Ensino Fundamental- Anos Finais**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2018.
- _____. **Teláris ciências: 9º ano, Ensino Fundamental- Anos Finais**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2018.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais**. Revista Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29.
- ISA. Instituto Socioambiental. **Garimpo ilegal na Terra Yanomami cresceu 54% em 2022, aponta Hutukara**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/garimpo-ilegal-na-terra-yanomami-cresceu-54-em-2022-aponta-hutukara>
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.
- MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 35, nº 32, 2020.
- NETO, Jorge Megid; FRACALANZA, Hilário. **O livro didático de ciências: problemas e soluções**. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 147-157, 2003.
- SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores, aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SCHNETZLER, José Pedro de Azevedo; MARTINS, Roseli Pacheco. **Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa**. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

A RELAÇÃO ENTRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NACIONAL

Elisabete Rodrigues de Amorim Guiselini²¹

Prof^a Dr^a Thayza Wanessa S.S. Felipe²²

RESUMO

O artigo “A relação entre o projeto político pedagógico e a gestão democrática em uma escola da rede pública nacional”, procurou analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) como um documento norteador da condução das práticas escolares e os fatores externos e internos na construção da gestão escolar democrática participativa da rede pública municipal de ensino, uma vez que ele é reponsavel por orientar as práticas educacionais e pedagógicas, articulando as necessidades da comunidade escolar com os objetivos educacionais. O objetivo geral foi analisar a relação entre a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico, com o foco na análise da gestão escolar democrática participativa em uma escola da rede pública municipal de ensino. Os objetivos específicos identificaram as principais discussões sobre o conceito de qualidade, modelo de gestão e educação escolar, relacionadas ao desenvolvimento e utilização do Projeto Político Pedagógico na Escola Municipal Mário Rossin e verificaram os princípios da democratização do espaço escolar, que se consolidaram na prática moderna da gestão democrática, além de uma análise das abordagens teóricas existentes para a implementação da ideia de educação democrática. A instituição observada busca ser mais inclusiva e democrática, promovendo a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incentivando a utilização do seu PPP, formando a base para uma gestão que não só administra, mas que também educa para a cidadania, onde todos os envolvidos têm voz e papel ativo.

Palavras-chave: projeto político pedagógico; gestão democrática; escola democrática participativa.

ABSTRACT

The article “The relationship between the political pedagogical project and democratic management in a national public school”, sought to analyze the Political Pedagogical Project (PPP) as a guiding document for the conduct of school practices and the external and internal factors in the construction of participatory democratic school management of the municipal public education network, since it is responsible for guiding educational and pedagogical practices, articulating the needs of the school community with educational objectives. The general objective was to analyze the relationship between School Management and the Pedagogical Political Project, with a focus on analyzing participatory democratic school

²¹Vice-Diretora na EM Mário Rossin – Pitangueiras/SP – Mestranda em Ciências da Educação – betinhaamorim@gmail.com.

²²Prof^a Dr^a na Ivy Enber Christian University – thayzafelipe@gmail.com.

management in a public municipal school. The specific objectives identified the main discussions about the concept of quality, management model and school education, related to the development and use of the Political Pedagogical Project at Escola Municipal Mário Rossin and verified the principles of democratization of the school space, which have been consolidated in modern practice of democratic management, in addition to an analysis of existing theoretical approaches for implementing the idea of democratic education. The observed institution seeks to be more inclusive and democratic, promoting the active participation of all members of the school community, encouraging the use of its PPP, forming the basis for a management that not only administers, but also educates for citizenship, where everyone those involved have a voice and an active role.

Keywords: political pedagogical project; democratic management; participatory democratic school.

1 INTRODUÇÃO

O artigo intitulado A relação entre o projeto político pedagógico e a gestão democrática em uma escola da rede pública nacional buscou refletir a relação entre o Projeto Político Pedagógico e a Gestão Democrática.

A pesquisa ocorreu na EM Mário Rossin, localizada na cidade de Pitangueiras-SP. Os cursos e modalidades de Ensino são do Ensino Fundamental de Nove Anos. Constatou-se que o IDEB/2021 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola foi de 6,70, de acordo com dados citados no Plano de Ensino da Unidade Escolar (2024).

O objetivo geral é analisar a relação entre a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico, bem como fatores externos e internos na construção da gestão escolar democrática participativa em uma escola da rede pública nacional.

Os objetivos específicos foram:

- 1) Identificar as principais discussões sobre qualidade, modelo de gestão e educação escolar, relacionadas ao desenvolvimento e utilização do projeto político pedagógico em uma escola da rede pública nacional;
- 2) Verificar os princípios da democratização do espaço escolar, que se consolidaram na prática moderna da gestão democrática;
- 3) Analisar as abordagens teóricas existentes para a implementação da ideia de educação democrática.

É essencial que a própria escola funcione como um modelo de democracia, se a meta é educar os alunos para a cidadania ativa e para uma efetiva participação na sociedade democrática. Os métodos e abordagens utilizados, para administrar a escola, devem estar

alinhados aos princípios democráticos que se desejam promover na formação dos alunos e na cultura escolar como um todo.

Uma perspectiva da gestão democrática segundo Paro (1997, p.151):

A possibilidade de uma gestão democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e natureza da coisa administrada. No caso da administração escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica como objetivos de uma educação transformadora determinam [...] a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos esses articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

A administração escolar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de um ambiente educacional, o qual é responsável por promover a formação integral dos alunos, considerando que o espaço educacional está sempre em mudança constante. Dessa forma é importante a questão do planejamento, o qual envolve a busca por atividades inovadoras, definições de metas e estratégias de ação, a busca pelo aperfeiçoamento dos profissionais da escola. Esse processo de elaborar um conjunto de metas e ações a serem depois concretizadas.

De acordo com Libâneo (2001, p.124):

Uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se diminui a elaboração dos planos de trabalho mas uma atividade permanente de reflexão e ação. O planejamento é uma atividade contínua de conhecimento e análise da escola em suas condições concretas, a busca de alternativas para a solução de problemas e tomada de decisões, possibilita a revisão dos planos e projetos, a correção no mundo das ações.

Nesse aspecto nota-se a importância da gestão, a qual “transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (Bordignon; Gracindo, 2004, p.147), sendo primordial que os métodos e abordagens, utilizados na administração da escola, estejam de acordo com os valores de democracia, participação e igualdade, além disso a autonomia, a participação ativa, a transparência, o respeito às diferenças e à inclusão são fundamentais e também devem ser incorporados às práticas administrativas, para que os princípios democráticos sejam promovidos.

A gestão escolar de acordo com Libâneo (2017, p.117):

[...] vai além daquele sentido de mobilização de pessoas para a realização eficaz de atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma tomada de

posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, em uma sociedade concreta. A escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos.

A problemática está centrada em analisar a relação entre a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico, bem como fatores externos e internos na construção da gestão escolar democrática participativa em uma escola da rede pública nacional.

Durante a minha trajetória como pesquisadora percebi alguns obstáculos que atrapalham o pleno desenvolvimento escolar e, conseqüentemente a prática do PPP como, por exemplo, a falta de recursos humanos, de professores capacitados para as atividades de reforço e recuperação paralela aos alunos com dificuldades de aprendizagem, de profissional responsável pelas demandas da biblioteca da escola e para elaboração de projetos envolvendo os discentes e a comunidade, bem como de profissional para a área de tecnologias, além de Psicólogos, Fonoaudiólogos e Pedagogos.

Outros obstáculos encontrados estão relacionados à falta de estrutura tecnológica da escola, dificultando o acesso à banda larga de qualidade e velocidade suficiente para o uso de todos os docentes e discentes, bem como de *tablets*, *notebooks*, câmeras, caixas de som, entre outros e, fundamentalmente a não formação continuada aos professores para os recursos tecnológicos. Associado às demandas da comunidade escolar podemos elencar também que os discentes não são envolvidos em atividades extracurriculares como, esportivas, culturais e ambientais.

Para Luce e Medeiros (2008, p.18 e 19):

No discurso pedagógico, a gestão democrática da educação está associada ao estabelecimento de mecanismos institucionais e à organização de ações que desencadeiem processos de participação social: na formulação de políticas educacionais; na determinação de objetivos e fins da educação; no planejamento; nas tomadas de decisão; na definição sobre alocação de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações; nos momentos de avaliação. Esses processos devem garantir e mobilizar a presença dos diferentes atores envolvidos nesse campo, no que se refere aos sistemas, de um modo geral, e nas unidades de ensino – as escolas e universidades.

A fim de contribuir para a formação de uma educação pública de qualidade, inclusiva e igualitária, essa problemática oferece uma apreensão aprofundada das dinâmicas escolares, a melhoria da qualidade educacional, o desenvolvimento de políticas educacionais eficazes, que fornece orientações práticas para a melhoria contínua das escolas. Inclui considerar aspectos socioeconômicos, culturais e regionais que podem influenciar o processo educativo. Revela pontos fortes e fracos, no desenvolvimento e implementação do PPP, propiciando um apoio

para revisões e melhorias contínuas, assegura que ele permaneça um documento vivo e relevante, alinhado com as necessidades e objetivos da comunidade escolar.

Os resultados da pesquisa podem influenciar os currículos dos cursos de formação de professores, preparando-os melhor para trabalhar em ambientes escolares que valorizam a gestão democrática e a participação ativa de todos os envolvidos, uma vez que, uma gestão escolar eficaz e um PPP bem implementado podem melhorar significativamente o clima escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor, seguro e propício ao aprendizado. Isso tem um impacto direto no bem-estar e no desempenho dos alunos e professores.

Sob a perspectiva de Paro (2008, p.155):

Uma gestão de escola estruturada em bases democráticas, fundada na participação da comunidade, terá maiores facilidades de conseguir a adesão de parcelas significativas dos pais de alunos, para atividades culturais que visem à reflexão mais profunda dos problemas educacionais de seus filhos, e que lhes propiciem, ao mesmo tempo, a apreensão de uma concepção de mundo mais elaborada e crítica.

A gestão escolar pode enfrentar muitos desafios na implementação de um ideal democrático participativo na educação básica da rede pública de ensino, que pode ser alcançada por meio de estratégias e abordagens específicas. Essas estratégias destacam a importância da participação de todos os membros da comunidade escolar, a transparência, a capacitação de líderes escolares, comunicação aberta e a construção de um ambiente escolar mais democrático e envolvente.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A base metodológica buscou uma abordagem qualitativa, com análise de documentos na coleta de dados e os aspectos subjetivos, ou seja, será necessário compreender como ocorre a relação entre escola e comunidade, para entender se na instituição é assegurada a utilização do PPP concomitantemente a uma gestão democrática. Utilizei na pesquisa documentos da EM Mário Rossin, como o Plano Escolar; o Plano de Ensino; o Planejamento do Professor; o Projeto Político Pedagógico; as Atas de Rendimento Escolar; as avaliações internas e externas, como o SARESP; os livros de atas que registram as reuniões da comunidade escolar em relação às decisões escolares; materiais utilizados pela Coordenação Pedagógica; como o resultado bimestral da Unidade Escolar, através de mapas das classes que são enviados à Secretaria Municipal de Educação; pesquisas em relação ao aperfeiçoamento pessoal da equipe docente; plano de ação em leitura e escrita; e outros. Dessa forma todas essas análises permitiram a

exploração em profundidade e a compreensão dos contextos específicos que visou identificar e caracterizar requisitos para uma escola democrática participativa com foco em eficiência social e cooperação em rede.

As pesquisas científicas podem ser classificadas em três modalidades quanto ao objetivo específico: exploratória, descritiva e explicativa. As pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1991, p. 45). As pesquisas descritivas adotam “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 1991, p. 46). Já as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1991, p. 46). Quanto à natureza pode ser qualitativa ou quantitativa.

A base metodológica dessa pesquisa buscou uma abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com análise de documentos na coleta de dados e os aspectos subjetivos, ou seja, foi necessário compreender como ocorre a relação entre escola e comunidade, para entender se na instituição é assegurada a utilização do Projeto Político Pedagógico concomitantemente a uma gestão democrática, que deverá permanecer atenta aos desafios emergentes, adotando abordagens inovadoras e inclusivas para assegurar que todas as vozes sejam consideradas e que a cultura democrática participativa seja sustentada a longo prazo. Esse método permitiu a exploração em profundidade e a compreensão dos contextos específicos que visou identificar e caracterizar requisitos para uma escola democrática participativa com foco em eficiência social e cooperação em rede.

A pesquisa qualitativa é um processo interativo e os métodos devem ser revisados à medida que novas informações surgem. Esta abordagem é valiosa para explorar e compreender questões complexas como a gestão de escolas democráticas participativas e seus efeitos sociais.

Minayo (1994, p.21 e 22), afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Os resultados da discussão e interpretação da pesquisa qualitativa exploratória, que para Malhotra (2001, p.106), “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação problema enfrentada pelo pesquisador e sua compreensão” da descritiva, também segundo Malhotra (2001, p. 108), “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo” e da documental, contribuíram para a compreensão dos

requisitos da escola democrática participativa e as implicações dos resultados para a prática educacional e para a formulação de políticas com recomendações práticas baseadas nas descobertas. Também utilizei a pesquisa documental, que de acordo com Pádua (1997, p.62): Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

Durante a pesquisa, observei e analisei os fundamentos teóricos e práticos para a efetivação da gestão democrática participativa.

O objetivo principal da pesquisa foi analisar a relação entre a Gestão Escolar e o Projeto Político Pedagógico por meio dos fatores externos e internos que colaboraram com as características da gestão escolar democrática participativa da rede pública municipal de ensino. Ao analisar a relação entre a gestão escolar e o PPP, foi vital considerar a dinâmica específica da escola e comunidade. A colaboração entre fatores externos e internos pode criar um ambiente escolar mais democrático e participativo, sendo essencial para entender como a escola opera e como as metas educacionais são alcançadas, refletindo os objetivos educacionais delineados no PPP que colaboram com as características da gestão escolar democrática participativa.

Quanto aos fatores externos, busquei entender como as Políticas educacionais nacionais ou estaduais podem influenciar a forma como o PPP é integrado à gestão escolar. Avaliei o envolvimento no PPP pela comunidade local, pais e membros da sociedade civil, visto que eles podem ter influência direta na criação e revisão do PPP e a gestão democrática envolve a participação ativa desses grupos. Outro fator de extrema relevância é a alocação dos recursos financeiros, estimando as necessidades e prioridades identificadas no PPP.

Considereei alguns fatores internos que podem auxiliar ou interferir em uma gestão democrática, como a formação e desenvolvimento profissional dos profissionais da educação, métodos de avaliação mais participativos e políticas que promovem a inclusão e a diversidade. Acredita-se que uma gestão escolar democrática implemente essas políticas de forma efetiva, alinhadas aos princípios do PPP, amparada por uma cultura organizacional que valoriza a transparência, o diálogo e a participação. Ao estabelecer diretrizes claras para a tomada de decisões, a resolução de conflitos e a promoção de um ambiente educacional positivo e colaborativo, o PPP pode ser incorporado como um guia para essa cultura e valores. A cultura organizacional de uma escola democrática deve ser sustentada por valores como transparência, diálogo aberto e participação ativa.

A integração de políticas inclusivas, métodos de avaliação participativos e uma cultura organizacional que valorize a transparência e o diálogo exige gestão escolar democrática eficaz. Ao fornecer diretrizes claras e orientar o desenvolvimento de uma cultura escolar que promova a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo o PPP desempenha um papel crucial.

A integração da gestão escolar democrática com o PPP pode enfrentar desafios, como resistência à mudança ou falta de compreensão dos princípios democráticos. A continuidade dessas práticas depende da sustentabilidade da cultura democrática, que deve ser cultivada ao longo do tempo, entretanto as características específicas do contexto local podem influenciar a implementação, sendo necessário adaptar os princípios democráticos à realidade específica da escola e da comunidade.

3 DISCUSSÕES SOBRE QUALIDADE, MODELO DE GESTÃO E EDUCAÇÃO ESCOLAR, RELACIONADAS AO DESENVOLVIMENTO E UTILIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA NACIONAL

Para implementar a democratização da gestão da educação na escola pública, integrar o PPP e a democracia participativa deve-se manter uma comunicação aberta e transparente entre a escola e a comunidade, garantindo que todos estejam informados sobre as decisões, políticas e práticas educacionais, envolvendo todas as partes interessadas no desenvolvimento, revisão e implementação do PPP, garantindo que ele reflita os valores e objetivos compartilhados da comunidade escolar.

Em conformidade com Paro (2001, p. 83-84):

A democracia e o respeito ao usuário devem estar presentes não apenas nas reuniões do conselho ou na eleição de seus membros, mas em todas as ações e relações da escola, desde as que se dão na situação de ensino, em sala de aula, passando pelo atendimento na secretaria, e atingindo todo o relacionamento que se faz entre servidores, alunos e pais.

O PPP da EM Mário Rossin contém informações sobre as necessidades educacionais, sociais e culturais dos alunos, pais, professores e membros da comunidade. Ele é composto por um currículo flexível que atende novas demandas e desafios educacionais, além de metodologias ativas e projetos interdisciplinares, sempre oferecendo recursos adicionais e oportunidades de aprendizagem para os alunos. Uma das parcerias observadas, foi com a APAE

(Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), onde a Unidade Escolar abre as portas para a realização de eventos beneficentes em prol da entidade, apoiados por todos os envolvidos.

Segundo Libâneo (2001, p. 132).

Pode-se dizer, então, que o projeto representa a oportunidade de a direção, a coordenação pedagógica, os professores e a comunidade, tomarem sua escola nas mãos, definir seu papel estratégico na educação das crianças e jovens, organizar suas ações, visando a atingir os objetivos que se propõem. É o ordenador, o norteador da vida escolar.

O sucesso do PPP da Escola Municipal Mário Rossin está relacionado à sua flexibilidade e acessibilidade, fazendo com que a escola esteja sempre preparada para enfrentar os desafios educacionais, oferecendo uma educação de qualidade que atenda às expectativas e necessidades da comunidade escolar e local.

Por meio de um processo contínuo de avaliação e revisão, ajusta suas práticas e políticas para garantir que continuem relevantes e eficazes ao longo do tempo e promovam valores democráticos e de cidadania entre os alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Veiga (2007, p.13) relata:

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

A instituição tem por objetivo um ensino que garanta habilidades e conteúdos necessários à inserção das novas gerações na vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade e favorecendo a participação dos educandos. Tem como prioridade a parceria da comunidade escolar com o corpo docente, estimulando a ampla discussão de problemas educacionais, com busca da solução dos mesmos, bem como acompanhar as ações educativas desenvolvidas dentro da unidade escolar, com ações concretas e democráticas em sua prática pedagógica, dando principal atenção à diminuição da retenção e melhora no rendimento ensino-aprendizagem.

Para Araújo (2000, p.258):

A democratização da escola não é tarefa fácil, envolve as múltiplas relações com os diferentes sujeitos sociais, bem como passa pela afirmação e pela criação de espaços de participação dos alunos nas discussões políticas e pedagógicas da escola. Neste sentido, os alunos devem ser vistos como atores centrais desse processo, o alvo a ser

atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática.

A democratização da escola inclui todos os grupos sociais, considerando suas necessidades e particularidades, o que contribui para uma cultura escolar que respeite a diversidade étnico-racial, de gênero, socioeconômica, entre outras, tendo como objetivo principal a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de participar ativamente da vida democrática da sociedade, incluindo o ensino de valores democráticos, como respeito, igualdade, diálogo e tolerância. No entanto a escola deve ter autonomia para decidir sobre temas importantes, tais como implementar projetos pedagógicos específicos, metodologias inovadoras e atividades extracurriculares que promovam um ensino mais eficaz e engajador com estratégias para chamar a atenção dos alunos e avaliar a aprendizagem dos mesmos.

Nestes termos, segundo Carvalho (2005, p. 163):

As políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais. Ele torna-se o elemento central e fundamental²⁴ para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade.

A autonomia permite que a escola defina suas próprias estratégias de avaliação, focando em processos contínuos e formativos, os quais ajudam a monitorar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo, o que torna flexível a implementação dos métodos de avaliação e práticas pedagógicas voltados as necessidades individuais dos estudantes. Isso auxilia a Unidade Escolar de resolver problemas com agilidade, relevância e demonstrar os resultados e prestação de contas de forma democrática e participativa perante a comunidade e os órgãos responsáveis pela educação. A partir da perspectiva de uma escola participativa, Le Boterf (1982, p. 130) afirma:

Não se deve esquecer que, no fundo, aprende-se a participar, participando. Esperar que as comunidades estejam preparadas é correr o risco, então, de afastar sempre, para mais tarde, seu direito de participar. A aprendizagem da participação deve, principalmente, ser entendida como um processo de educação permanente a realizar-se no decorrer do próprio processo de participação.

É de extrema importância à gestão escolar eficaz estudar documentos, fornecerem orientações, diretrizes e obrigações legais como regulamentos, leis e recomendações metodológicas, ao desenvolvimento de políticas educacionais que promovam a qualidade da educação. As leis e regulamentos devem abordar a equidade na educação, a igualdade de acesso a oportunidades educacionais, incluindo o direito à educação inclusiva, livre de discriminação e com oportunidades de participação.

O estudo de regulamentos, leis e recomendações metodológicas garante que as escolas atuem em conformidade com as leis, promovam a equidade, forneçam uma educação de qualidade e estejam cientes das melhores práticas educacionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma cultura democrática e participativa pode ser desafiadora, principalmente se essa não for uma prática comum na comunidade escolar. Práticas democráticas levam tempo e recursos adicionais para treinamento, reuniões e desenvolvimento de processos de participação, entretanto os resultados são nitidos e significativos, incluindo um ambiente escolar mais inclusivo, engajador e que promove o desenvolvimento integral dos alunos, corroborando para uma escola com valores democráticos e participativos.

Alguns membros da comunidade escolar podem opor-se a mudanças nas práticas estabelecidas, o que pode ser uma barreira à implantação de um ideal democrático participativo e garantir que todos os grupos (professores, alunos, pais, etc.) estejam igualmente envolvidos, já que em uma escola, implementar práticas democráticas participativas envolve um processo cuidadoso de gestão de mudanças. Uma combinação de compreensão, comunicação, envolvimento, capacitação e liderança requer superar a resistência. Criar um ambiente em que todos se sintam valorizados e parte integrante das mudanças é muito importante e lidar com as preocupações com empatia, transparência promove uma cultura escolar mais democrática, mas também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa e colaborativa.

Portanto, a instituição educacional identificada visa oferecer uma educação que não só permita o desenvolvimento de habilidades e conteúdos essenciais, mas também prepara as gerações futuras para uma entrada efetiva e significativa na vida social. Assim, este projeto identificou as principais discussões acerca da qualidade, modelo de gestão e educação escolar, com abordagem para o desenvolvimento e utilização do projeto político pedagógico. É necessário habilidades e conteúdos, citados a preparar os alunos para os desafios

contemporâneos, baseado nisto, a instituição deve focar nas habilidades cognitivas, socioemocionais, tecnológicas; a educação para cidadania; pensamento crítico, consciência social e cultural; e a educação ambiental e projetos interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (PPGE/Unb). Brasília, 2000.

Atas de Registro de Reuniões Escolares. **Atas de Registro de Reuniões Escolares EM Mário Rossin**. Pitangueiras: SME, 2024.

Atas de Rendimento Escolar. **Atas de Rendimento Escolar EM Mário Rossin**. Pitangueiras: SME, 2024.

Avaliações Internas e Externas. **Avaliações Internas e Externas EM Mário Rossin**. Pitangueiras: SME, 2023.

AZEVEDO, Janete M. Lins. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. Educte, Brasil, Maceió, ISSN 2238-9849, v. 9, nº 1, p. 1049-1056 1056 (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 510.

BERTOLASSI, Gabriele Marina; SILVA, Luís Fernando Santos Corrêa da. **A gestão escolar democrática: dimensões teóricas, desafios e possibilidades de uma agenda contemporânea**. 2021. P.1. Disponível em <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/4956/1/BERTOLASSI.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004, p.147.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização, duas faces de uma mesma moeda**. 2005. Tese.

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática com Participação Popular: Planejamento e Organização da Educação Nacional**. Ed. Instituto Paulo Freire, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. 4ª ed. Goiânia: Alternativa,

2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola – teoria e prática**. 6ªed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. **Gestão escolar democrática: Concepções e vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS p.18 e 19, 2008.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 21 e 22.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchezine de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. Editora Papiros. Campinas, 1997.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, V. H. **Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 8(2): 11-23, jul./dez. (2001).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. -15ªed.- São Paulo: Cortez, 2008.

Plano Escolar. **Plano Escolar EM Mário Rossin**. Pitangueiras: SME, 2024.

VEIGA, Ilma Passos (Org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliene Aparecida dos Santos Delgado

Profª Dra. Miriam Espíndula dos Santos Freire

RESUMO

Este artigo teve como objetivo analisar a atuação do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) na educação infantil, sendo parte de uma pesquisa maior realizada em nível de mestrado. Para realização da pesquisa, buscamos apresentar os entendimentos de alguns estudiosos da área, por meio de uma pesquisa documental nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD), problematizando a atuação, os conflitos que ocorrem em sala de aula entre o professor regente e o intérprete, o código de ética e a formação desse profissional tão necessário para que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma satisfatória no ambiente escolar da educação infantil. A análise incluiu também referências a legislações e códigos de ética relevantes sobre a inclusão do intérprete em sala de aula. A educação infantil é uma fase importante no desenvolvimento das crianças, pois é nela que se estabelecem as bases para o aprendizado futuro. Nesse contexto, a inclusão de crianças surdas se torna um desafio e uma oportunidade de enriquecer a diversidade do ambiente escolar. A atuação do intérprete de Libras é fundamental para garantir o acesso à educação e a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como para melhorar a compreensão das crianças surdas sobre o mundo.

Palavras-chave: educação infantil; educação inclusiva; crianças surdas; intérprete.

ABSTRACT

This article aimed to analyze the role of the Brazilian Sign Language (Libras) interpreter in early childhood education, being part of a larger research carried out at master's level. To carry out the research, we sought to present the understandings of some scholars in the area, through documentary research in the annals of the National Association of Postgraduate Studies and Research in Education (Anped) and in the Capes Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), problematizing the performance, the conflicts that occur in the classroom between the conducting teacher and the interpreter, the code of ethics and the training of this professional, which are so necessary for the teaching-learning process to occur satisfactorily in the early childhood education school environment. The included analysis also contains references to relevant legislation and codes of ethics regarding the inclusion of interpreters in the classroom. Early childhood education is an important phase in the development of children, as it is there that the foundations for future learning are laid. In this context, the inclusion of surprising children becomes a challenge and an opportunity to enrich the diversity of the school environment. The role of the Libras interpreter is essential to guarantee access to education and communication between deaf and hearing people, as well as to improve deaf children's understanding of the world.

Keywords: early childhood education; inclusive education; deaf children; interpreter.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta da síntese de uma pesquisa maior realizada em nível de mestrado que teve como objetivos realizar uma pesquisa bibliografia em busca de resposta como o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) desenvolve seu trabalho e quais estratégias utilizava na escola com alunos da educação infantil. A atuação do intérprete de Libras é fundamental para garantir o acesso de alunos surdos à educação, promovendo um ambiente inclusivo e respeitando as especificidades de cada aluno. Este estudo aborda a colaboração entre professores e intérpretes, a formação necessária e as políticas educacionais que respaldam essa prática.

Na pesquisa realizada por Lacerda e Santos (2015), fora discutido e analisado como o intérprete de libras exerce a função em sala de aula. Para tanto, elas coletaram os dados em uma sala da educação infantil de uma escola bilíngue, em um município do interior da cidade de São Paulo no ano de 2009, com objetivo de preparar escolas modelos para o atendimento dos alunos surdos. Observaram os alunos surdos e ouvintes estudando juntos e aprendendo a língua de cada um, Libras para surdo e português para os ouvintes.

As autoras constataram que os professores atuantes da sala eram bilíngues e existia uma parceria entre coordenação e professores da escola, como também aconteciam encontros entre os professores para adequar o conteúdo e organizar estratégias pedagógicas mais adequadas para ensinar os alunos surdos sem prejudicar o conteúdo e dessa forma proporcionar equidade para os alunos envolvidos. Infere-se a partir dos estudos das autoras, que as contribuições do modelo de escola bilíngue impactam não apenas aos alunos surdos, mas a toda comunidade escolar, assim como as crianças e pais ouvintes.

Observa-se a partir dos estudos de Santos e Lacerda (2015), que os alunos surdos tiveram oportunidade de aprender a língua de sinais, na escola os professores, pais e funcionários participaram de oficinas em libras, com instrutor surdo e professor bilíngue. Essas oficinas faziam parte da grade curricular dos alunos, e com isso a língua de sinais transitava no espaço escolar entre os alunos surdos e ouvintes e toda comunidade escolar. Também acontecia oficina de língua portuguesa na parte escrita para os alunos surdos.

Fernandes (2012, p. 105) afirma que o professor bilíngue deve apresentar “fluência em Libras e Português escrito, com base em metodologias de ensino de segunda língua”. Afirma ainda, que a legislação nacional prevê a formação desse professor em curso de pedagogia

bilíngue. É essencial que as instituições de ensino invistam na formação continuada de intérpretes e na sensibilização de toda a equipe pedagógica. A colaboração entre professores, intérpretes e pais é fundamental para a criação de um ambiente escolar que favoreça a inclusão e o aprendizado de todos.

Desde a oficialização da Libras como a primeira língua da comunidade surda, o intérprete de Libras ganhou espaço para atuar na interpretação da língua em sala de aula. A função do intérprete na sala onde a pessoa surda está incluída, é ouvir a aula dada pelo professor e interpretar para que o aluno surdo tenha acesso à informação (Brasil, 2002).

No processo de interpretação, o intérprete passa toda informação para o surdo na língua de sinais; se o aluno realizar pergunta para o professor, o intérprete será uma ponte para o professor, bem como será realizada a interpretação através da língua de sinais e oralmente para o professor, intermediando assim as relações (Lacerda, 2006). Desta forma, o professor intérprete educacional precisa ser parceiro do professor da sala, ter conhecimentos pedagógicos, estudar quais sinais em libras serão utilizados na aula, pois ajudará a entender o processo de ensino aprendizagem, todavia cabe ao professor regente planejar os conteúdos que serão estudados (Lacerda, 2006).

2 METODOLOGIA

Essa pesquisa baseou-se nos estudos de autores como Santos e Lacerda (2009), que analisaram a dinâmica em uma escola bilíngue em São Paulo, e em observações práticas sobre a atuação de intérpretes e professores em sala de aula. As autoras coletaram dados sobre práticas pedagógicas e a formação de professores bilíngues, além de oficinas em Libras para toda a comunidade escolar.

Para isso, realizamos uma pesquisa documental em nos anais do Grupo de Trabalho 3 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que trata sobre a Educação de crianças de 0 a 6 anos, por publicações entre os anos de 2011-2023, além de uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD) com o descritor “intérprete de libras” com recorte temporal de 2019 a 2023.

A análise incluiu também referências a legislações e códigos de ética relevantes. Lacerda (2009) acompanhou o trabalho do professor regente e o intérprete de libras atuando em sala de aula na educação infantil. Concluiu que o intérprete e o professor precisam estabelecer seus papéis para a criança surda. O professor é responsável pelo ensino e preparo

dos conteúdos, pois tem a formação para lecionar. Já o intérprete, atua em parceria com o professor regente, traduzindo a aula de uma língua para outra, ouvindo a explicação do professor e transformando em sinais da Libras.

Assim, se faz necessário que o professor tenha conhecimento do conteúdo a ser ensinado, que seu trabalho seja efetivo para que o intérprete consiga interpretar satisfatoriamente para os surdos. Além do mais, se faz necessário que o conteúdo seja antecipado para o intérprete de libras facilitando assim sua atuação em sala de aula. O intérprete de libras precisa participar dos planejamentos curriculares determinando metodologia e estratégias que serão utilizadas em sala de aula, sendo assim, unir conhecimentos em prol ao aluno faz toda diferença (Lacerda 2009).

Lacerda (2006), informa que mesmo com amparo legal que assegura a presença do intérprete de Libras em sala de aula, muitos dos licenciados esquecem ou desconhecem a importância desse profissional no espaço escolar. É preciso que o professor ou futuro professor aceite, reconheça e adquira uma postura favorável à presença e atuação deste profissional na sala de aula (Lacerda, 2006).

Segundo Lacerda (2009), o professor muitas vezes se sente como único responsável por seus alunos e, portanto, dividir essa tarefa com outro profissional não é fácil, uma vez que, muitas vezes, este professor acredita estar sendo avaliado por este outro. Quando o professor possibilita ao ILS o acesso às informações e conteúdo a serem ministrados aos alunos surdos, facilita a tradução e interpretação da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, ou seja, sua atuação depende diretamente da parceria estabelecida com o professor.

Para a Lacerda (2009), faz-se necessário uma mudança de postura por parte do professor, que também tem o dever, como educador, de auxiliar o ILS em suas práticas.

Zampieri (2006), em sua pesquisa em uma escola inclusiva e com a presença do ILS, destaca que, para um ensino adequado a alunos surdos e ouvintes, a parceria não é somente uma necessidade, mas algo fundamental. Uma das práticas favoráveis envolvendo o ILS e o professor é participação de ambos no planejamento das atividades, porque o ILS precisa ter acesso aos conteúdos que serão ministrados para se preparar com antecedência e, assim, oferecer uma boa interpretação. Assim, mais que apresentar os conteúdos aos ILS, acreditamos na importância de uma reflexão, que envolva professor e ILS, acerca das estratégias de ensino a serem utilizadas, pois é nesse momento que o ILS pode dar ideias, sugerir e auxiliar na confecção de materiais visuais e atividades práticas que favorecem todos os alunos, e não

apenas aos surdos. Analogamente, o professor regente, durante as aulas expositivas, pode utilizar estratégias que auxiliem o ILS, Zampieri (2006).

Posteriormente, após a explanação do conceito que deve envolver professor e ILS, o profissional ILS e o aluno surdo podem pesquisar/criar um sinal para o mesmo, facilitando o processo de tradução e a compreensão do aluno. Se não houver uma relação de colaboração o entre os profissionais, todo esse processo de negociação e exploração de conceitos torna-se inviável (Zampieri, 2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 INTÉRPRETE DE LIBRAS E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No Brasil, a atuação do intérprete de libras na educação infantil é algo regulamentado a partir da Lei de nº 14.191 de 2021 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) inserindo a modalidade de educação bilíngue de surdos, garantindo que seja realizada desde a educação infantil e ao longo da vida (Brasil, 2021). Para que seja efetivo, são seguidos diretrizes e documentos que orientem essa prática e qualificação adequada. Os principais documentos são:

- 1 **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:** estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência na educação básica, incluindo a necessidade de suportes como interpretação;
- 2 **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015):** esta lei garante o direito à educação inclusiva e acessível, determinando a necessidade de serviços de interpretação para alunos com deficiência;
- 3 **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:** estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para a organização curricular da educação infantil no Brasil, incluindo a promoção da inclusão.

É importante observar que o trabalho de interpretação na educação infantil requer formação especializada em educação especial e em técnicas de interpretação. Para se tornar um intérprete de Libras, o tempo de formação pode variar dependendo do país e do tipo de formação escolhida. No Brasil, por exemplo, há cursos de graduação específicos em Letras-Libras ou cursos técnicos em Tradução e Interpretação de Libras, que geralmente têm duração média de 4 anos para a graduação e de 2 a 3 anos para o curso técnico.

Além disso, a formação não se limita apenas ao tempo de curso. Muitos intérpretes também passam por treinamentos práticos e estágios para aprimorar suas habilidades de comunicação em Libras e na língua alvo (português, por exemplo). A prática contínua e o desenvolvimento de competências são essenciais para se tornar um intérprete eficaz. Na cidade de Rio Claro, no interior de SP, assim como em muitas outras cidades brasileiras, a formação continuada de professores é fundamental para o desenvolvimento da educação. Aqui estão algumas instituições e iniciativas que geralmente oferecem formação continuada para professores:

- 1 **Secretaria Municipal de Educação:** responsável por coordenar e oferecer programas de formação continuada para os professores da rede municipal. Isso pode incluir cursos, workshops, seminários e palestras voltadas para o aprimoramento pedagógico e didático;
- 2 **Universidades:** instituições de ensino superior localizadas na região muitas vezes colaboram com a formação de professores por meio de cursos de extensão, especializações e programas de atualização pedagógica. Exemplos incluem a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e outras faculdades particulares e públicas da região;
- 3 **Centros de Formação:** algumas cidades possuem centros específicos dedicados à formação de professores, onde são oferecidos cursos e eventos voltados para a prática docente. Esses centros podem ser municipais, estaduais ou privados;
- 4 **Rede de Ensino:** além das instituições mencionadas, a própria rede de ensino municipal pode desenvolver projetos e parcerias com outras entidades para oferecer formação continuada aos professores. Isso pode envolver desde iniciativas internas até colaborações com outras redes de ensino e instituições educacionais.

As formas de oferecimento da formação continuada podem variar bastante, incluindo:

- **Cursos Presenciais e Semipresenciais:** aulas ministradas diretamente em instituições de ensino, centros de formação ou outros locais adequados;
- **Cursos Online:** plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem são cada vez mais utilizados para oferecer cursos à distância, facilitando o acesso dos professores à formação;
- **Workshops e Palestras:** eventos de curta duração focados em temas específicos, como metodologias de ensino, uso de tecnologias educacionais, entre outros;

- **Grupos de Estudo e Cooperação:** professores podem se reunir em grupos para discutir práticas pedagógicas, compartilhar experiências e desenvolver projetos colaborativos.

Vázquez (2005) salienta que, para trabalhar como intérprete de Libras em sala, faz-se necessários conhecimentos didático-pedagógicos, formação profissional e boa ética, moral e política. A Lei nº 12.319 de 2010, estabelece o perfil formativo de nível médio para o profissional intérprete de libras. Deste jeito, temos:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - Cursos de extensão universitária; e

III - Cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação. Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (Brasil, 2010).

Como observado, a formação do intérprete de Libras perpassa tanto pela formação inicial nos cursos de Letras quanto pela técnica. Pode se realizar como capacitação ou formação continuada. Independente da opção pela formação, destacamos a importância do conhecimento sobre a cultura surda bem como de suas especificidades e demandas nos contextos sociocultural e econômico. Outra questão a ser observada diz respeito a legislação que regulamente os direitos da pessoa surda.

A cultura surda é rica e diversa, com suas próprias tradições, valores e formas de comunicação. Aqui estão alguns aspectos importantes:

Linguagem: a Língua de Sinais é um dos pilares da cultura surda. Cada país tem sua própria língua de sinais, como a Libras no Brasil, que não é apenas uma forma de comunicação, mas também uma parte fundamental da identidade surda.

Identidade: muitos surdos se identificam fortemente como parte de uma comunidade, com uma cultura própria que valoriza a língua de sinais como um meio de expressão e conexão. Essa identidade é muitas vezes celebrada em eventos e encontros sociais.

Arte e Literatura: a cultura surda possui uma rica tradição artística, que inclui poesia em língua de sinais, teatro e danças. Essas expressões artísticas muitas vezes abordam temas da experiência surda, promovendo a visibilidade e a valorização dessa comunidade.

Educação: a educação bilíngue, que promove o uso da língua de sinais e a língua escrita, é um aspecto importante para muitos surdos. O acesso à educação de qualidade é crucial para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Comunidade e Redes sociais: a comunidade surda é muitas vezes unida, com redes sociais e grupos que promovem o apoio mútuo, a troca de experiências e a defesa de direitos. A tecnologia tem facilitado essa conexão, permitindo a comunicação entre surdos de diferentes regiões.

Desafios: a cultura surda enfrenta desafios, como a falta de acessibilidade em diversos contextos, preconceitos e a necessidade de reconhecimento e valorização da língua de sinais e da cultura em si.

Esses elementos fazem parte de uma cultura vibrante que resiste e se adapta ao longo do tempo, buscando sempre a valorização e a inclusão da comunidade surda na sociedade como um todo.

3.2 O CÓDIGO DE ÉTICA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Para Vázquez (2005), ética se refere ao comportamento moral das pessoas na sociedade, e sempre foi motivo de preocupação para muitas pessoas, pois envolvem valores éticos e morais de cada pessoa, suas relações pessoais e sua interação com o meio.

Ética não define normas e comportamentos, busca refletir como as coisas acontecem, não existem regras, vale refletir sobre diversidade e variedade nas ações humanas. Para Vázquez (2005),

Ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. [...] Enquanto conhecimento científico, a ética deve aspirar à racionalidade e objetividade mais completas e, ao mesmo tempo, deve proporcionar conhecimentos sistemáticos, metódicos e, no limite possível, comprováveis (p. 23).

Além da formação específica para exercer a profissão de intérprete, existe dentro da profissão o código de ética. Este profissional precisa, durante a interpretação, ter veracidade e fidelidade nas informações transmitidas ao aluno surdo. Deverá também ser honesto, consciente, imparcial, ter controle emocional e guardar sigilo de informações confidenciais. Outro fato importante a mencionar, diz respeito a forma de se vestir, devendo se apresentar adequadamente, evitando a atenção para si (Quadros, 2004).

O intérprete desenvolve seu trabalho a partir do tipo de relação que estabelece com as partes envolvidas na interação. Sua função será para intermediar um processo interativo que

envolve determinadas intenções conversacionais e discursivas. Nestas interações, o intérprete deverá ser fiel nas informações recebidas. Assim, ética deve estar na essência desse profissional (Quadros, 2004).

4 CONCLUSÃO

O presente trabalho objetivou identificar como intérprete de libras realizava a interpretação com crianças na educação infantil, a fim de responder a nossa questão de pesquisa: qual o papel do intérprete de libras na promoção da inclusão e do desenvolvimento de crianças surdas na educação infantil?

A escolha pelo tema se deu a partir da experiência da autora como professora, quando teve contato com crianças surdas. Percebemos as dificuldades que os professores possuíam em lidar com a surdez, além das dificuldades apresentadas pelas crianças em entender os conteúdos sem o acompanhamento de um intérprete. Assim, acreditamos que a pesquisa contribuirá de forma relevante com as discussões e estudos sobre o tema.

A comunidade surda conquistou a legitimação de seus direitos básicos, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em que um de seus capítulos prevê a presença do intérprete de língua de sinais nos vários contextos educacionais.

A Lei garantiu a língua de sinais como língua nativa da comunidade surda. No mesmo caminho, o Decreto 5.626 de 2005 trouxe importantes inovações para educação de surdos, pois identificam os surdos como aqueles que interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando assim, sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais. Essa lei garante ainda a presença de um intérprete/tradutor para alunos surdos nas escolas onde eles se encontram, assegurando também o seu direito de ser diferente.

O Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) possui a função de transmitir as informações orais recebidas e traduzir de forma leal para os surdos, portanto ele deverá ser usuário da língua oral (o Português), desenvolvendo também proficiência em Libras.

Ressaltamos que a realização dessa investigação não foi fácil, encontramos várias barreiras no percurso. Durante a realização da pesquisa, foi perceptível a dificuldade de encontrar autores e pesquisadores que dialogassem e/ou pesquisassem nesta faixa etária da educação infantil.

O papel do intérprete de Libras é fundamental, atuando na comunicação entre crianças surdas e seus colegas ou educadores ouvintes. No entanto, encontrar estudos que investiguem detalhadamente o impacto e as melhores práticas desse papel específico têm se mostrado uma tarefa árdua. Os textos encontrados demonstram uma escassez de artigos dedicados a explorar profundamente o papel do intérprete de Libras na educação infantil, o que reflete não apenas a complexidade da área, mas também a necessidade urgente de mais pesquisa e atenção acadêmica.

O intérprete desempenha um papel multifacetado, não apenas traduzindo informações, mas também facilitando a interação social, promovendo a autonomia da criança surda e colaborando ativamente no desenvolvimento linguístico e cognitivo. Ademais, o contexto específico da educação infantil apresenta desafios únicos que merecem investigação mais aprofundada. Aspectos como a adaptação de métodos de ensino, a integração com programas de desenvolvimento infantil e a colaboração com educadores são apenas alguns dos pontos que necessitam de estudo sistemático.

Portanto, é crucial que pesquisadores, educadores e formuladores de políticas públicas dediquem mais recursos e esforços para preencher essa lacuna de conhecimento. A compreensão adequada do papel do intérprete de Libras na educação infantil não apenas melhorará a prática educacional inclusiva, mas também contribuirá para o desenvolvimento integral das crianças surdas em suas primeiras experiências educativas.

Mesmo encontrando poucos autores foi gratificante encontrar dados e responder a queixa do problema elencado no início da pesquisa. A seleção dos textos para a análise se deu através da realização da leitura dos textos completos e os filtros de seleção buscavam separar apenas os trabalhos que vinham ao encontro do tema em questão, selecionando assim os trabalhos que abordavam sobre o papel do intérprete de libras na educação infantil.

Algumas respostas encontradas nos textos selecionados dizem que o professor intérprete educacional precisa ser parceiro do professor da sala, ter conhecimentos pedagógicos, estudar quais sinais em libras serão utilizados na aula, pois ajudará a entender o processo de ensino aprendizagem, mas é o professor regente que planeja os conteúdos. Assim, a função do intérprete vai além de interpretar e sim de incluir o aluno, romper barreiras dentro da comunidade escolar, ensinar os sinais em libras, ensinar a língua portuguesa na parte escrita (Lacerda, 2009).

A pesquisa deixou evidente a importância do profissional intérprete de Libras, atuando dentro da escola, bem como ressalta que a profissão é recente e são poucos os profissionais com

formação adequada. À medida que a Língua de Sinais for sendo reconhecida em seus aspectos específicos em cada país, surgirá a necessidade da garantia de acessibilidade por meio desse profissional. Mediante análise dos estudos, observamos que os mesmos concluem que os intérpretes na educação infantil atuam a maior parte do tempo mais como professores do que intérpretes.

Destacam-se ainda que, quando há parceria entre o professor regente e o intérprete de libras, a criança surda obtém maior desempenho na aprendizagem, sendo que quando o profissional intérprete é parceiro e colaborador no processo ensino aprendizagem, o ensino caminha com tranquilidade.

Estudos identificaram a importância da utilização dos recursos visuais pelos intérpretes. Esses recursos são um meio facilitador do pensamento, da criatividade e da linguagem gestual, oral e escrita destas crianças, favorecendo a evolução de funções simbólicas como: jogos, imitação e imagens (Lacerda, 2009; Bernardino; Lacerda, 2006; Quadros, 2004).

A partir da leitura de textos e artigos, concluiu-se que, quando a proposta da escola for bilíngue, esta abordagem configura como modelo mais adequado ao processo ensino aprendizagem do surdo, seja na língua de sinais ou na língua portuguesa na parte escrita. Faz-se necessário que toda a equipe pedagógica, incluindo docentes de todas as áreas de conhecimentos, esteja ciente dos processos metodológicos de ensino para surdo. Isso reforça que o professor bilíngue deve apresentar “fluência em Libras e Português escrito, com base em metodologias de ensino de segunda língua”.

Reforça ainda que a legislação nacional prevê a formação desse professor em curso de pedagogia bilíngue.

Na educação infantil, principalmente, estes profissionais devem estar cientes desses processos metodológicos porque a educação infantil é a primeira etapa para o desenvolvimento social, intelectual e cognitivo das crianças. A criança surda deverá receber a educação bilíngue, conviver com seus pares utilizando a língua de sinais, para que assim possa aprender sua língua em contato com a comunidade surda dentro da escola.

Quanto aos profissionais, deverão ter domínio da língua e utilizarem estratégias pedagógicas que ofereçam oportunidades de a criança aprender a língua. A presença do intérprete no espaço escolar possibilita o alvo ser alcançado; a presença do intérprete na educação infantil favorece a inclusão dos alunos surdos nas diversas atividades possibilitando a aquisição da língua de sinais. Assim, vemos a importância do intérprete de libras, mesmo sendo uma função nova que necessita de reconhecimento pelo Estado e demais organizações, de modo que será necessário criar novos cursos com certificação e valorizar a profissão.

Saber um pouco da história da educação dos surdos, do trabalho dos intérpretes de libras com as crianças foi uma descoberta valiosa para esta pesquisa. Reconhecemos que sempre haverá a necessidade de pesquisar mais, para entender e responder as perguntas novas perguntas que vão surgindo.

Nos estudos das autoras Lacerda (2009) e Albres (2015), o intérprete de libras precisa trabalhar em conjunto com o professor regente, tendo acesso aos objetivos e conteúdo que serão ministrados em sala de aula e selecionando sinais em libras para ensinar aos alunos. Segundo as autoras Lacerda e Góes (2002), a atuação do intérprete de libras na educação infantil acontece de forma diferente à interpretação, pois o intérprete fica encarregado de ensinar sinais aos surdos e não “interpretar”, mudando assim sua responsabilidade dentro da sala de aula.

Logo, o professor intérprete educacional precisa ser parceiro do professor da sala, ter conhecimentos pedagógicos, estudar quais sinais em libras serão utilizados na aula, pois ajudará a entender o processo de ensino aprendizagem, mas é o professor regente que planeja os conteúdos (Lacerda, 2006).

Durante a coleta de dados, pude identificar que o intérprete de Libras na educação infantil realmente desempenha um papel fundamental ao atuar como parceiro do professor regente. Essa parceria é essencial para garantir que crianças surdas tenham acesso à comunicação e ao aprendizado de forma plena. O intérprete não apenas traduz o que está sendo ensinado, mas também contribui para a construção de um ambiente inclusivo, onde todas as crianças podem interagir e participar ativamente.

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala de aula inclusiva São Paulo: Harmonia. 2015.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas.2010.

BERNARDINO, B. M.; LACERDA, C. B. F. **A intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na Educação Infantil**. *Informativo Técnico-Científico Espaço* – INES, Rio de Janeiro, n. 28, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional (2002). Lei 10.436, de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm

BRASIL. Congresso Nacional (2010). Lei nº 12.319, de 2010. **Regulamenta A Profissão de Tradutor, Intérprete e Guia-Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. Brasília,

2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm

BRASIL. Congresso Nacional (2021). Lei 14.191, de 2021. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos**. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#:~:text=I%20%2D%20proporcionar%20aos%20surdos%20a,sociedades%20surdas%20e%20n%C3%A3o%20surdas.%E2%80%9D

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: O que dizem os alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação.2009.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. *In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

QUADROS, R. M. **O tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC-SEESP, 2004.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cad. Trad.**, Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 505-533, 2015.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

ZAMPIERI, A.M. **Professor Ouvinte e Aluno Surdo: Possibilidades de relação pedagógica na Sala de Aula com Intérprete de Libras – Língua Portuguesa** Dissertação Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP.Piracicaba.Sp.2006.

A IMPORTÂNCIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO TIC's NO CONTEXTO ESCOLAR

Lucenildo Santos da Silva²³

Sawana Araújo Lopes de Souza²⁴

RESUMO

O presente estudo retrata sobre como o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto escolar, têm ajudado alunos e professores na ação educativa, reforçando assim, a importância de educar para a sociedade informatizada. Destacou-se os objetivos: refletir se as TIC's têm sido utilizadas para acompanhar as evoluções tecnológicas e promover a qualidade de ensino oferecido pela escola; atentar para a importância do uso na sala de aula, demonstrando a relação existente para ensino e aprendizagem e possibilitar a enxergar o uso como uma ferramenta de transformação. Com um levantamento bibliográfico e documental envolvendo autores que rugem na importância do uso no contexto escolar. Como êxitos da pesquisa destacam-se: enternecimento do aluno da inevitabilidade da importância do uso das TIC's como um grande desafio para os sistemas de ensino. A pesquisa mostrou que ainda é muito sutil o uso das TIC's e que há impacto positivo no processo de ensino e aprendizagem, principalmente, nas atividades que envolvem recursos tecnológicos. Concluiu-se que as TIC's influenciam no ambiente escolar e podem quebrar paradigmas, quando utilizados a serviço da aprendizagem escolar.

Palavras-chave: contexto escolar; professor; aluno; TIC's.

ABSTRACT

The present study portrays the use of Information and Communication Technologies in the school context, have helped students and teachers in the educational action, thus reinforcing the importance of educating for the computerized society. The following objectives were highlighted: to reflect on whether ICTs have been used to keep up with technological developments and promote the quality of education offered by the school; pay attention to the importance of use in the classroom, demonstrating the existing relationship for teaching and learning and enable them to see use as a tool for transformation. With a bibliographic and documentary survey involving authors who roar at the importance of use in the school context. The successes of the research are: the student's awareness of the inevitability of the importance of the use of ICTs as a major challenge for education systems. The research showed that the use of ICTs is still very subtle and that there is a positive impact on the teaching and learning process Especially in activities involving technological resources. It was concluded that ICTs

²³ Mestre em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University. Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação (PPGE/UFPB). Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA. Email: lucenildo318@gmail.com.

²⁴ Professora da Ivy Enber Christian University. Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB). Graduada em Pedagogia da UFPB.

influence the school environment and can break paradigms when used in the service of school learning.

Keywords: school context; teacher; pupil; ICT's.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é um fragmento da dissertação de mestrado em ciências da educação, tem como título " A importância e o uso das tecnologias da informação e comunicação TIC'S no contexto escolar", que buscou compreender e refletir a importância do uso na sala de aula para o processo de aprendizagem. Como objetivo refletir se as TIC's têm sido utilizadas para acompanhar as evoluções tecnológicas e promover a qualidade de ensino oferecido pela escola; atentar para a importância do uso na sala de aula, demonstrando a relação existente para ensino e aprendizagem, possibilitar a enxergar o uso como uma ferramenta de transformação e analisar no que concerne ao uso das TIC's no contexto escolar, de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Porém, ainda é perceptível a resistência que alguns profissionais da educação têm para com os recursos tecnológicos, uma vez que o domínio dos instrumentos tradicionais de ensino serve, sobretudo para levar os educadores ao comodismo e ao enfraquecimento da sua prática educativa diante das inúmeras opções tecnológicas de aprender e ensinar nos dias atuais.

Assim, foi realizada esta pesquisa com intuito de verificar a articulação entre a prática dos professores e uso das TIC no contexto escolar, tendo como fundamento teórico o papel das tecnologias na educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, envolvendo os autores na organização teórica: Brandão (2001), Imbemón (2000), Teixeira (2005), entre outros, que discutem sobre a importância do uso das TIC's no contexto atual e como esta pode ser usada como instrumento de transformação.

Neste sentido, a escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pelo fato deste tipo de estudo ser uma metodologia utilizada na busca de dados através de documentos. Pode se ressaltar que esse tipo de pesquisa auxilia na compreensão de um tema a partir de referências publicadas em documentos, revistas e outros. E entende-se que após a sistematização, revelam que ainda existe uma grande distância entre a tecnologia e a aprendizagem, fator que retarda o processo de mudança da atuação do professor, principal ator destas transformações, pois a este cabe a tarefa de capacitar o aluno a buscar corretamente informações nas mais diversas fontes, para a difusão das TIC's no contexto escolar.

Sabe – se, que a proposição deste artigo se justifica pela necessidade de ampliar as discussões relacionadas ao desenvolvimento do uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no contexto escolar, têm ajudado alunos e professores na ação educativa, reforçando assim, a importância de educar para a sociedade informatizada. e de que forma interfere no produto final educativo de forma positiva e a maneira de motivar os profissionais da educação e conscientizá-los de que o uso das TIC's é destinado como um grande benefício para aprendizado dos alunos e instrumento de transformação, para que realmente os resultados da aprendizagem apareçam de forma concreta.

Portanto, cabe ao próximo tópico estudo atribuído como fase de investigação, envolvendo métodos a ser desenvolvidos, pois de acordo com a concepção clássica, é o procedimento que parte do geral ao particular. Partindo de princípios, leis ou teorias compreendidas como verdadeiras e irrefutáveis, prenuncia a ocorrência de casos particulares com base lógica.

2 METODOLOGIA

Nesta pesquisa, utilizou-se uma abordagem por meio da pesquisa qualitativa e bibliográfica e documental, considerando que este tipo de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, teses e entre outros. Como também, uma revisão literária, ou seja, diante de uma investigação proposta, de acordo com o tema desenvolvido.

A abordagem qualitativa tem características específicas porque visa interpretar a situação de uso das TIC's no contexto escolar. Como objetivo refletir se as TIC's têm sido utilizadas para acompanhar as evoluções tecnológicas e promover a qualidade de ensino oferecido pela escola; atentar para a importância do uso na sala de aula, demonstrando a relação existente para ensino e aprendizagem, possibilitar a enxergar o uso como uma ferramenta de transformação e analisar no que concerne ao uso das TIC's no contexto escolar, de forma que favoreça a aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa qualitativa de Teixeira (2005), trata que,

O pesquisador tenta estreitar a distância entre teoria e dados, contexto e ação usando a lógica da análise fenomenológica, ou seja, entender os fenômenos por meio de sua descrição e interpretação. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa tende a adotar um forte caráter descritivo e interpretativo que valoriza as ferramentas analíticas e todos os fatos coletados na realidade. (Teixeira, 2005, p. 137).

Segundo Merriam (1998) a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos de uma perspectiva de pesquisa crítica ou interpretativa e examina as relações humanas em uma ampla variedade de configurações e a complexidade de um determinado fenômeno para desvendar e traduzir o significado, fatos e eventos.

Brandão (2001), ressalta que:

A pesquisa qualitativa (...) é sobre os significados que as pessoas dão às suas experiências do mundo social e como as pessoas dão sentido a esse mundo. Portanto, ele tenta interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) a partir do significado que as pessoas lhes atribuem; por isso costuma ser chamada de pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 13).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa configura-se de forma que os conceitos levantados devem ser vistos a partir de uma perspectiva advinda da prática social. Oliveira e cols. (2020, p. 02), "[...] a pesquisa qualitativa tenta dar respostas a questões muito específicas, mais específicas, que requerem uma explicação mais analítica e descritiva", pois sabe-se seja qualquer pesquisa precisa ser bem investigada.

Lidando principalmente com dados qualitativos, Minayo (2009) afirma que a objetivação não é possível porque é impossível descrever com precisão a realidade. Considerando esses direitos, a pesquisa qualitativa procura captar o fenômeno do meio social, levando em conta as perspectivas das pessoas e a participação nesse meio, pois a construção da pesquisa é construída a partir das observações dos sujeitos que dela participam.

Sob esse ponto de vista, Gil (1999) menciona que a pesquisa qualitativa é subjetiva ao objeto de pesquisa, está na dinâmica e na abordagem do problema pesquisado, e tem como objetivo descrever e decodificar interpretativamente os componentes de um sistema complexo de significados. independente da mensuração dos fenômenos, pois passa pela compreensão do contexto em que o fenômeno ocorre.

A pesquisa qualitativa é a análise, observação, descrição de um fenômeno e a aplicação de práticas interpretativas para entender seu significado. Mayring (2002) delinea a pesquisa qualitativa como um processo adaptado, não padronizado ao objeto de pesquisa, de caráter comunicativo e inserido no contexto de métodos e técnicas que sustentam um caráter procedimental e reflexivo.

Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa apresenta perspectivas exigentes, participativas e autorreflexivas. Como pode ser visto pelas características acima, a pesquisa qualitativa está enraizada nas ciências sociais, porque aborda os significados como crenças, valores e atitudes articulados na realidade do sujeito que está sendo estudado. Minayo (2009)

diz que:

A pesquisa qualitativa fornece respostas a questões relacionadas a um conjunto de fenômenos humanos, entendidos aqui como parte da realidade social, pois as pessoas se destacam não apenas por agir, mas também por pensar sobre o que fazem e interpretar suas ações interna e externamente. a realidade foi vivida e compartilhada com os pares (Minayo, 2009, p. 21).

Knechtel (2014) corrobora as ideias de Minayo (2009) e argumenta que as principais características da pesquisa qualitativa enfatizam a natureza socialmente construída da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. e as características e processos criados e significativos da experiência social.

No entanto, a pesquisa qualitativa parece ser caracterizada pela autoafirmação descritiva, ou seja, enfatiza a natureza. Como observou Flick (2004), a pesquisa qualitativa é complexa, dialógica com diversidade e flexibilidade e enraizada em orientações filosoficamente enraizadas. Portanto, requer o uso de entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos e que não foram o caso desse artigo); análise de casos especiais; avaliando descrições individuais e usando narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa vai além da informação dada e/ou coletada, ou seja, sua finalidade é aprofundar o conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

Embora a pesquisa qualitativa esteja entrelaçada com a subjetividade do pesquisador que passa a interpretar o problema no qual está imerso, é necessário destacar que o valor científico desse tipo de estudo é fundamental da descrição de sua observação. O fato de o pesquisador ver a pesquisa lhe dá a oportunidade de entender os fenômenos de forma significativa e correta.

Especialmente no que diz respeito ao método qualitativo, pode-se notar que seus conceitos são flexíveis. A forma ou significado de determinados indivíduos ou grupos perante o sujeito conduz a uma questão social ou individual de pesquisa, que é analisada por meio de conjuntos de interpretações que descrevem o construtivismo científico que preserva o sentido da pesquisa da realidade.

O que valida cientificamente a pesquisa qualitativa é a confiabilidade da pesquisa baseada na consistência, observação e descrição impessoal dos fenômenos. O produto final não nasce dessas questões, mas sim do enquadramento subjacente a todo o processo de investigação através da interpretação da realidade e dos sujeitos sem generalizações. Porém, somente o pesquisador se comunicando com o pesquisador dá sentido a esse trabalho de pensamento.

É importante enfatizar que a pesquisa qualitativa resulta de um trabalho de pesquisa, um problema de situação social e histórica, a coleta e análise de informações reais e concretas que não podem ser confirmadas em um trabalho de pesquisa rígido. Isso porque a realização do processo sempre introduz novos elementos problemáticos que podem alterar as interpretações iniciais. Desta forma, com o apoio de uma fundamentação geral e preliminar, o pesquisador faz uma constante revisão e aprofundamento com o apoio da literatura anterior e oportuniza o surgimento de novas teorias a partir daí, sempre pautado pela pesquisa, questionamento e dúvidas.

Em particular, Triviños (1987) assegura que a pesquisa qualitativa em educação não precisa se basear em resultados estatísticos para obter valor científico, porque com uma forte contribuição teórica pode resolver questões problemáticas e gerar conhecimento científico relevante.

Na reflexão do autor,

[...] Orientado pela abordagem qualitativa, o pesquisador tem ampla liberdade teórica e metodológica para realizar a pesquisa. Os limites de sua iniciativa especial são determinados apenas pelas condições necessárias para o trabalho científico. Repetimos que deve ter uma estrutura coerente e coerente, originalidade e um nível de objetividade capaz de obter a aprovação dos pesquisadores em um processo de avaliação intersubjetiva (Triviños, 1987, p. 133).

Nesse cenário, a pesquisa qualitativa não precisa se destacar como pesquisa e conhecimento científico para fornecer informações estatisticamente comprovadas e validadas. No entanto, prefere-se uma disciplina científica que possa ser observada por meio de atividades de pesquisa mediadas pelo design, coleta em larga escala de informações e dados e registro preciso dessas coleções, o que oferece oportunidades.

Também, esta pesquisa é de natureza bibliográfica baseada em fontes secundárias de conteúdo retiradas de livros, sites e outros trabalhos de pesquisa baseados no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); política nacional de educação; A Lei de Preceitos e Fundamentos da Educação. A formação social da mente subjacente à pesquisa, materiais podem ser encontrados, livros e artigos publicados disponíveis em sites e periódicos que podem ser encontrados em mídia eletrônica.

A pesquisa bibliográfica torna-se um suporte que busca descobrir por meio de fontes escritas que se busca alcançar o objetivo da pesquisa feita identificando as metodologias e teóricos que podem fundamentar a pesquisa, neste caso pode ser o objetivo da pesquisa. que é estudado, talvez o conhecimento adquirido através dele. A pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já preparado, que consiste principalmente em livros científicos. Embora quase todos os estudos apresentem esse tipo de trabalho, a pesquisa é desenvolvida exclusivamente a partir de fontes

bibliográficas. O estudo das ideologias, bem como daquelas que fornecem uma análise de diferentes visões de um problema, costuma ser desenvolvido quase que exclusivamente por meio de fontes bibliográficas. (Gil, 1946, p.44)

Segundo o autor a pesquisa bibliográfica é comum na elaboração de trabalhos acadêmicos e serve como base e apoio para buscar um conhecimento mais amplo e detalhado sobre o trabalho que se pretende concretizar, afirma também que uma parte desses estudos são exploratórios e podem ser destinado como pesquisa bibliográfica.

De acordo com (Gil, 1946, p.45):

A pesquisa bibliográfica fornece ao pesquisador informações mais atraentes para o indivíduo, pois a pesquisa imediata da pesquisa que está sendo feita pode levar tempo, por exemplo, o pesquisador pode viajar pelo território do Brasil para coletar informações relacionadas à sua pesquisa. Isso seria completamente impossível, a pesquisa bibliográfica adequada contribui muito para esse fato, porque justamente por meio dessa pesquisa você pode acessar os fatos do passado, que só estão disponíveis com base em informações bibliográficas.

É através da pesquisa bibliográfica tornou-se possível compreender melhor que os jogos brinquedos e brincadeiras na infância, contribuem no desenvolvimento educacional da criança, garantindo sua credibilidade. Os autores que embasam a pesquisa, possibilitando que o trabalho elaborado tomasse forma tendo assim, sua fundamentação.

Na pesquisa documental usa documentos no sentido mais amplo como fontes, não apenas documentos impressos, mas principalmente outros tipos de documentos como jornais, fotografias, filmes, gravações, e outros documentos que sejam legais; a qual será muito útil, para que o pesquisador desenvolva suas investigações e análises com precisão.

Na pesquisa documental baseia-se em fontes mais diversas e dispersas sem abordagem analítica, por exemplo: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapetes, relatórios de empresas, vídeos de televisão, etc. (Fonseca, 2002, p. 32).

É um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, ou seja, materiais e informações que ainda não foram cientificamente ou analiticamente processados; que tem objetivos específicos e pode complementar uma rica pesquisa.

E ainda, os documentos a serem analisados podem ser atuais ou antigos e podem ser usados para contextualizar um lugar ou um grupo populacional histórica, cultural, social e economicamente em um determinado momento da história.

Portanto, é um trabalho de pesquisa amplamente utilizado nas ciências sociais e humanas.

Este estudo analisou a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e a Lei Curricular Nacional nº 10.172/2001 (2001-2010) e a Lei nº 13.005/201 (2014 -2024) por meio de materiais impressos e eletrônicos neles baseados e ofertados por tecnologias no campo da educação básica.

Com relação à análise documental, Lüdke e André (2012) afirmam que ela pode se configurar como “uma técnica valiosa para abordar dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas ou revelando novos aspectos de um assunto ou problema (Lüdke e André. 2012, p. 38).

Contudo, iremos apresentar no próximo tópico “As TIC’s no Município de Santarém/PA”, com análises e discussões, a respeito das informações coletadas acerca do funcionamento do uso das TIC’s nas escolas, seguidos de análise dos pressupostos teóricos que embasam o trabalho, descrevendo sobre a relação com as escolas de várzea.

3 AS TIC’S NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do estudo apresentado, é importante ressaltar as TIC’S, teve maior impacto na rede municipal de ensino, pela quantidade de escolas e pelo número de alunos atendidos. E como sabemos, as TIC’S vieram para melhorar o sucesso escolar dos alunos e, sobretudo, para mudar a metodologia de trabalho dos facilitadores de aprendizagem e a melhora em seus resultados escolares é visível.

Diante disso, O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Porém o domínio das TIC’s ainda assusta boa parte dos docentes, visto que dispõem de pouco tempo para descobrirem este universo pedagógico ainda pouco explorado. Segundo Bettega (2005), no Brasil, os computadores começaram a se tornar aliados do professor no começo dos anos 80, nas escolas particulares. Mas, apenas no final daquela década, as experiências começaram a se consolidar. Hoje, essa tecnologia é uma ferramenta incorporada ao cotidiano de muitas instituições, num processo que está começando agora na rede pública. Ainda a falta de tempo das pessoas, para utilizarem as TIC’s com mais frequência e qualidade, uma vez que em casa a preferência é dada aos filhos. Assim, enquanto os filhos tomam posse

das TIC's no lar, aos pais restam os afazeres domésticos realizados com uso das ferramentas mais tradicionais.

Valente (2005), alerta que para o professor utilizar as TIC's em sala de aula, não é necessário ser um analista de sistemas minucioso. Porém, precisa ter um conhecimento técnico básico para manejar todos os recursos tecnológicos que podem ser utilizados pedagogicamente. Para isso, o professor precisa investir na aquisição do conhecimento tecnológico.

Constata-se, assim, que o uso das TIC's pelos profissionais da escola, ainda está longe de ser o ideal, necessitando de uma mudança nos modos de ver a educação numa perspectiva crescente dentro da sociedade do conhecimento. Logo, a compreensão mais perfeita de transformação nas formas de pensar educação deverá estar pautada no desejo de educar para a vida no seu sentido mais completo, cabendo ao gestor escolar a tarefa de re(organizar) o contexto escolar para a aplicabilidade de novas metodologias de ensino e aprendizagem, como ressalta Imbemón (2000, p. 53):

Na atualidade, observamos que, para mudar a educação, é evidente que o professorado deve mudar, mas também os contextos nos quais este interage. Se o contexto não muda, podemos ter um professorado mais culto com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovador, visto que o contexto pode impossibilitar a aplicação da inovação ou mesmo recluir-se em seu micro contexto, não repercutindo na inovação mais institucional.

Os profissionais precisam participar de mais cursos na área de informática por entenderem que assim poderão inovar sua prática pedagógica. Contudo, o não funcionamento do laboratório nas escolas, dificulta essa interação do professor com o computador, ferramenta precisa estar dispensável, hoje, na realização do trabalho pedagógico.

De maneira geral, foi possível verificar durante o estudo que a tecnologia está mais próxima das atividades escolares, o suficiente para impactar positivamente a aprendizagem. Mostra ainda o nível de consciência dos profissionais acerca da questão, existem professores e alunos ainda não tem acesso a um computador com internet em casa; porém, tem escolas que o número de computadores disponíveis para uso na escola é insuficiente para atender a demanda. Como também, escolas que não tem internet e nem computadores, dificultando o uso das TIC's.

Portanto, essas reflexões nos fazem pensar sobre os sentidos e significados que as TIC'S têm em prol de um ensino com eficácia para o progresso dos docentes e discentes. Faz sentido criar mais laboratórios de informática e aumentar a jornada escolar docentes e permanência dos alunos mais tempo na escola, como uma estratégia de solução para aprimoração dos professores e aprendizagem dos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir, através de leituras de diversas obras que versam sobre o tema e discussões sobre o uso das TIC's no contexto escolar, a relevância do uso das TIC's para a construção dos sujeitos críticos e atuantes na sociedade em que estão inseridos, sendo este um assunto abordado por diversos autores e uma das maiores preocupações da escola quanto à formação dos discentes, envolvendo uma ferramenta tão essencial para o ensino e aprendizagem.

Remetendo sobre essas considerações, um dos principais pontos é a relação da do professor e aluno com o uso das TIC's. Observa-se que são necessárias mais pesquisas no sentido de contribuir para a inserção dos sujeitos ao mundo das TIC's, e ainda que esta inserção seja feita sob um ponto de vista crítico. Logo, essa ferramenta é considerada o principal meio para que o indivíduo possa aprimorar seu conhecimento.

Nessas perspectivas, entende-se que “TIC's” como um processo de transformação que deve ser cada vez mais difundido. O hábito do uso como recurso pedagógico, traz grandes benefícios para cada um, como mudança de pensamento crítico, intervir e assim modificar sua realidade, o indivíduo, torna-se um cidadão mais crítico e sensível ao contexto em que está inserido. Este cidadão torna-se politizado a partir de uma educação libertadora.

Dessa forma, os docentes das escolas estão inseridos no mundo digital; a realidade precisa ser diferente com mais esforços, na busca de formações voltadas para o uso dos recursos tecnológicos existentes na sociedade.

Assim, claramente se constata que as TIC's chegaram no propósito útil para a vida de cada cidadão, e para que as transformações venham de encontro com o alcance dos objetivos educacionais na sociedade do conhecimento. Na medida em os professores se colocarem na condição de aprendiz, mais facilmente fluirá o sucesso escolar, mesmo porque o professor não tem como se eximir de fazer uso das Tecnologias da Informação e Comunicação em plena era digital.

Portanto, este artigo trouxe um diferencial grandioso, que a educação permaneça estimulando uma reflexão como algo que deve acontecer sempre, incluindo o conhecimento da ação, ou seja, como algo que forma uma atitude criticamente reflexiva. Enfim, a tarefa do docente envolvido com as novas tecnologias, é ter sabedoria para buscar qualificação, compreender as inovações e saber usar os recursos tecnológicos em benefício próprio, com consciência e compromisso com os alunos, como também, para a comunidades escolar. Posso frisar ainda, que o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no contexto

escolar, trouxe um grande diferencial no ensino, pois ajudou nas atividades de sala de aula, favorecendo trocas de experiências, interagindo entre educador e educando em relação ao aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 09/03/2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 vols.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 jan.2024.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jan.2024.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan.2024.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. — São Paulo: Atlas, 2002.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014. IMBEMÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**/ Francisco Imbemón. -São Paulo, Cortez, 2000. - (Coleção Questões da Nossa Época; você. 77)

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung [**Introdução à pesquisa social qualitativa**]. Weinheim, DE: Beltz, 2002.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. **Grupo Focal: uma técnica de coleta de dados numa investigação qualitativa?** In: **Cadernos da Fucamp**, UNIFUCAMP, v.19, n.41, p.1-13, Monte Carmelo, MG, 2020.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIC EDUCAÇÃO. **Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras em 2018**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 30-79.

VALENTE, J.A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DIALOGANDO COM AUTORES SOBRE FAMÍLIA: REFLETINDO SOBRE CONCEITO, FUNÇÃO, PAPEL, RELAÇÕES COM A ESCOLA EM MEIO À PANDEMIA DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM/PA

Jocilene Figueira Vasconcelos²⁵

Miriam Espíndula dos Santos Freire²⁶

RESUMO

O presente artigo trata sobre família: refletindo sobre conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA. Destacou-se os objetivos: refletir acerca do papel da família na pandemia na região de várzea de Santarém/PA; identificar sobre a participação da família na vida escolar dos filhos e avaliar a importância da relação entre família e escola durante a pandemia COVID- 19. Com um levantamento qualitativo, bibliográfico e documental, que discutem com distinção o exposto tema.. A pesquisa mostrou que no período da pandemia de Covid-19 houve poucas participações dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus filhos, dificuldades de acesso dos pais ao aplicativo de uso, a falta do serviço de internet, falta de paciência ou interesse por parte dos pais, principalmente, em relação ao manusear as novas tecnologias e assim tiveram que se reinventar, e também professores. Concluiu -se que este estudo trouxe um diferencial valioso para o cotidiano escolar, houve mais desafios e aprendizagem no ensino, principalmente com acompanhamento das famílias na educação dos seus filhos que permaneça estimulando uma reflexão como algo que deve acontecer sempre, incluindo o conhecimento da ação, ou seja, como algo que forma uma atitude criticamente reflexiva.

Palavras-chave: COVID-19; escola; família; pandemia; professores.

ABSTRACT

This article deals with family: reflecting on the concept, function, role, relations with the school in the midst of the covid-19 pandemic in the municipality of Santarém/PA. The following objectives were highlighted: to reflect on the role of the family in the pandemic in the floodplain region of Santarém/PA; to identify the participation of the family in the school life of the children and to evaluate the importance of the relationship between family and school during the COVID-19 pandemic. With a qualitative, bibliographic and documentary survey, which discusses with distinction the exposed theme. The survey showed that during the Covid-19 pandemic there was little participation by parents or guardians in their children's school life,

²⁵ Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Especialista em ensino de Ciências e Matemática pelo instituto univitoria - EAD - UNIVITORIA. E-mail: jocivasconcelos1283@gmail.com.

²⁶ Formada em Pedagogia (UFPB), Mestra em Educação (PPGE/UFPB), Doutora em Educação PPGE/UFPB). Professora orientadora no Programa de pós-Graduação em Ciência da Educação da Ivy Enber Christian University. Realiza estudos nas áreas das políticas educacionais e curriculares, currículo, avaliação, práticas pedagógicas, inclusão. E- mail: miriamespindula1@gmail.com.

difficulties in parental access to the application for use, lack of internet service, lack of patience or interest on the part of parents, especially in relation to handling new technologies and so they had to reinvent themselves, and also teachers. It was concluded that this study brought a valuable differential to the In the school routine, there were more challenges and learning in teaching, especially with the accompaniment of families in the education of their children that continues to stimulate reflection as something that should always happen, including the knowledge of the action, that is, as something that forms a critically reflective attitude.

Keywords: COVID-19; school; family; pandemic; teachers.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como título “Família: refletindo sobre conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA”, envolvendo diálogos com autores, pois sabe-se que a família é um grande diferencial para acompanhar o ensino na vida escolar dos filhos. Destacou-se o objetivo geral: refletir acerca do papel da família na pandemia na em Santarém/PA. Os objetivos secundários são: identificar sobre a participação da família na vida escolar dos filhos; refletir o papel da família em casa em meio a pandemia e avaliar a importância da relação entre família e escola durante a pandemia COVID- 19.

O papel da família na educação dos filhos, é de extrema importância, quanto: responsabilidade, afeto e valores; pois, os filhos precisam do apoio dos pais em seu dia a dia, ou seja, é em casa que os filhos conseguem crescer de forma mais segura para enfrentar os desafios de viver em sociedade e desenvolver de forma equilibrada em diferentes momentos: no cognitivo, no social e no emocional.

Entretanto, a obrigação dos pais não é só a de matricular os filhos em idade escolar. Vai muito além disso. De acordo com a constituição Federal 1988 vemos nos artigos 205 e 229, diz que a educação é dever do estado e da família. Entende-se que tanto os pais tem o dever escolar como também o estado toda a obrigação de dar a educação, ou seja, é necessário que participem sempre da vida escolar, além de acompanhar a rotina escolar, até atentos quanto aos avisos da escola.

Lembrando que nos artigos 129, 229 e 249 do ECA ressalta a importância da presença da família na educação dos filhos, sabe-se que é um dever claro, quanto sua obrigação de acompanhar frequência e o rendimento escolar dos filhos.

Mas, enfim, o principal interessado no ensino-aprendizagem e na vida de cada aluno, ou filho, é, ou deveriam ser os pais, responsáveis pela educação e boa conduta do filho na escola. Porém, em dias atuais, como surgimento da COVID-19 no mundo, o impacto na educação é tão

grande como na saúde de toda população. Adaptar-se à realidade é a principal busca pelas famílias.

Pensando nisso, enfatizamos a parceria entre escola e família, pois embora cada uma tenha seus próprios objetivos em relação à educação de um filho, elas precisam umas das outras e quanto maior a diferença, maior a necessidade será um para o outro adquirir. Essas diferenças e necessidades tornaram-se aparentes durante as entrevistas e reuniões com as famílias sobre este novo método de ensino. Porém, é importante ressaltar que nem a escola nem a família precisam mudar sua organização, basta que estejam abertos à troca de experiências significativa.

Neste entendimento, vimos que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, é promovida com a participação da sociedade de forma a visar o desenvolvimento integral das pessoas, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua capacidade para o trabalho (Brasil, 1988).

Por isso, propôs-se esta pesquisa visando reconhecer a importância da participação na vida escolar das crianças em meio à pandemia da COVID-19, visto que se nota um pequeno descaso das famílias, relacionado ao aprendizado dos filhos e às escolas de nosso município.

Com isso, foi realizada este estudo com intuito de verificar e entender como funciona o papel da família no âmbito escolar, tendo como fundamento teórico autores da pesquisa, a qual destacam-se: a importância da família como um grande desafio para os sistemas de ensino.

Outrossim, este estudo venha somar com as reflexões e discussões que possa alavancar de forma positiva, o quanto o a família interfere para uma educação escolar dos seus filhos. Entende-se que todas as contribuições sejam para fazer diversas compreensões, principalmente como a melhor forma de tratar as pessoas que trabalham na educação, não importa a função, mas sendo com amor e responsabilidades, com certeza a aprendizagem dos alunos irão alcançar mais resultados positivos.

Se a família e escola desejam que todos sobrevivam à pandemia da COVID-19 e que as atuais e novas gerações sejam formadas humanamente para o exercício da cidadania, é necessário que trabalhem juntas de forma simultânea, propiciando aos estudantes segurança na aprendizagem e o desenvolvimento de saberes para enfrentar a complexidade de situações que surgem na escola e no cotidiano.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, envolvendo os autores: na organização teórica: Witter (2011), Parolim (2003) e Picchioni (2020), entre outros que discutem com distinção o exposto tema, que frisam na importância da família na vida escolar dos filhos na pandemia como um grande desafio para os sistemas de ensino.

Neste sentido, a escolha pela pesquisa bibliográfica se justifica pelo fato deste tipo de estudo ser uma metodologia utilizada na busca de dados através de documentos. Pode se ressaltar que esse tipo de pesquisa auxilia na compreensão de um tema a partir de referências publicadas em documentos, revistas e outros. E entende-se, que esse tema, trouxe um grande diferencial no ensino, pois ajudou nas atividades do cotidiano escolar, favorecendo trocas de experiências, interagindo entre educador e educando em relação ao aprendizado.

Portanto, as contribuições deste estudo visam possibilitar uma análise mais aprofundada sobre a família; refletindo sobre conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA, com o objetivo de assegurar que os resultados da aprendizagem se manifestem de maneira concreta.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu Art. 226, a família é considerada a estrutura da sociedade. A família como base da sociedade goza de especial proteção por parte do Estado (EC n.º 66/2010). Em geral, a sociedade concorda que a família é fundamental na formação dos indivíduos e das sociedades. É por meio dela que a criança inicia sua vivência em sociedade e, sob sua influência, começa a construir sua personalidade de cidadã.

Conforme demonstram Oliveira e Marinho-Araújo (2010), “a família é considerada a primeira instituição formadora do ser humano, sendo ela a principal responsável pela forma como o sujeito se relaciona com o mundo em função de sua posição na estrutura social. ” (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 100).

Anos atrás, quando pensávamos em família, a ideia de mãe, pai e filhos já estava em nossas mentes. Mas hoje, diante das mudanças sociais e comportamentais, esse conceito se transformou. Esse modelo inicial se modifica e complexifica no cenário contemporâneo.

No entanto, estas diversas possibilidades familiares não podem extinguir uma característica fundamental que as define como tal, enquanto instituição estrutural e que se refere essencialmente à filiação, seja no núcleo biológico ou social, vínculo esse que se estabelece desde a chegada de um filho ao mundo naturalmente ou por adoção. Consequentemente, a família como instituição, tem a missão de inserção no campo da humanidade experimentando, em especial, múltiplas linguagens. Nesses termos,

A família é o primeiro grupo humano que atua no sentido de humanizar um novo

membro, inserindo-o na ordem social mais ampla e pré-existente, fazendo-o pertencer a um grupo único cujo nome e história herda. Consequentemente, é uma característica que não muda para todas as famílias. (Picchioni, 2020, p.115)

Espera-se que as famílias desempenham certas funções na criação e educação da criança. Segundo Picchioni (2020), criar valor é essencial. A importância da família deve ser realçada no processo educacional de crianças e adolescentes. (Vauthier, 2020, p.110) afirma:

Como constructor de valores para os indivíduos que a compõem, é de extrema importância observar qual deve ser o papel da família qualquer que seja sua estrutura, no processo educacional da criança ou adolescente que ainda está desenvolvendo seus valores. e convicções.

A partir deste grupo familiar, a criança experimenta o sentimento de pertença e as condições de partilha do espaço, de acordo com os princípios pré-existent da cultura em que se insere. É na família mediadora entre o indivíduo e a sociedade que aprendemos a perceber-se o mundo e nele nos situar. É o criador de nossa primeira identidade social. Ela é o primeiro "nós" a quem estudamos a nos referir. (Reis, 1989, p. 99).

Por meio desse grupo, a criança constrói sua subjetividade utilizando mecanismos biologicamente naturais do ser humano, tornando um ser único que imprime sua própria personalidade, as características culturais de sua família e da sociedade a qual pertence, criando sua história., com decisões e usa seu poder como sujeito. (Picchioni, 2020).

No entanto, a família desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança. A aquisição de recursos básicos como apego, confiança, motivação, independência e respeito ocorre por meio da convivência fundamental para o desenvolvimento humano e aprendizagem das crianças (Prado, 2011).

A família tem responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, pois os pais são os principais responsáveis pela formação social de seus filhos. De acordo com Witter,

A convivência familiar que a criança aprende não só a resolver os conflitos, mas também a gerir as questões emocionais e os diferentes e diversos sentimentos das relações pessoais e interpessoais. Essas redes de interações incluem fatores emocionais, sociais, afetivos e culturais. (Witter, 2011, p. 34)

Para que essa influência familiar ocorra de forma positiva, é necessário que ela entenda seu papel na construção da vida do filho. Para a manutenção da instituição são essenciais o interesse dos pais a consciência dos processos que ocorrem na vida e o apoio à manutenção de um ambiente familiar saudável.

Quando isso não acontece, pode ter sérios efeitos no desenvolvimento emocional e cognitivo. E cabe ao Estado e à sociedade garantir proteção e cuidado a essa criança. O ECA

(lei da criatura e do adolescente reforça as obrigações legais das famílias sociedades e nações em relação o crianças e adolescentes. em seu art. 4º que aborda:

Art. 4º - A família a comunidade a sociedade em geral e as autoridades têm deveres com a vida saúde, nutrição, educação, esporte, lazer, profissionalização, cultura, 10. pundonor, respeito, liberdade e convivência familiar e comunitária (Brasil, 1990, p. 20)

Enfim, a família é uma parte importante da aprendizagem e do desenvolvimento. Ele fornece uma base estrutural essencial e rigorosa para a formação da disciplina, crescimento emocional e social e expressão oral (Witter, 2011). Vida familiar e a vida escolar seguem caminhos paralelos. Na verdade, é menos provável desconectar o aluno da criança. Portanto, quanto maior for o aprimoramento dessa relação família e escola, melhor será o crescimento acadêmico desses alunos. É de grande importância que as famílias e as escolas considerem aproveitar o estreitamento das relações, pois facilitarão conceitos para a aprendizagem e formação social da criança.

[...] tanto a casa quanto a escola querem a mesma coisa: preparar a criança para o mundo, porém a casa tem suas particularidades que a diferenciam da escola e a necessidade de aproximá-la de uma mesma instituição. A escola tem seus métodos e filosofia de educar as crianças, mas precisa das famílias para implementar seus programas educacionais (Parolim, 2003, p. 99).

Portanto, cabe à família zelar pelo desenvolvimento pleno e efetivo em todos os âmbitos da vida da criança e quando isso não acontece, seja por efeitos sociais ou estruturais, cabe ao Estado e à sociedade fazer valer esses direitos. Isso reflete não só o futuro do sujeito, mas também de todo o corpo social. A família nada mais é a base da sociedade, mas diante das mudanças tantas na política como sociais, a questão familiar nos últimos tempos vem se estruturando muito diferente.

3 METODOLOGIA

Para esta pesquisa, utilizou-se uma abordagem por meio da pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, considerando que este tipo de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, teses e entre outros. Como também, uma revisão literária, ou seja, diante de uma investigação proposta, de acordo com o tema desenvolvido.

Diante desse entendimento, Severino (2017) A pesquisa foi ampliada de modo que se baseasse nos fatos reais das informações visíveis, pois para ele a pesquisa bibliográfica significa

puramente a base da busca de todas as informações colhidas diante do material escrito analisado.

E por isso com Bicudo (2006, p. 106) fala que: "inclui a ideia de subjetividade que é capaz de revelar sentimentos e opiniões". Interligando as semelhanças, diferenças e observações, independentemente das regras. Segundo Bardin (2009, p. 141), diz que a pesquisa qualitativa "é verdadeira, em relação a elaboração das conclusões do acontecido, de um fato de inferência em questão".

De acordo com Teixeira (2005, p.137), retrata que, o pesquisador precisa buscar aproximação entre teoria e dado, contextualizando de forma lógica diante da análise fenomenológica, ou seja, compreender os fenômenos através da descrição e interpretação como todo, porém, na pesquisa qualitativa retratar um campo importante de forma descritiva e interpretativa engrandecendo os recursos analíticos e ainda o que foi coletado diante do presenciado (realidade).

Para Merriam (1998) a pesquisa qualitativa, contém dados descritivos de um estudo crítico ou interpretativo específico, que examina as relações humanas em diferentes situações e a complexidade de um determinado fenômeno para descobrir e traduzir os fatos, significado e eventos.

Quanto a Brandão (2001), ressalta que:

A pesquisa qualitativa (...) é sobre os significados que as pessoas dão às suas experiências do mundo social e como as pessoas dão sentido a esse mundo. Portanto, ele tenta interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos etc.) a partir do significado que as pessoas lhes atribuem; por isso costuma ser chamada de pesquisa interpretativa (Brandão, 2001, p. 153).

Nessa citação, a pesquisa qualitativa é tratada diante dos conceitos levantados, a partir de uma visão advinda da prática social. Oliveira e cols. (2020, p. 02), "[...] a pesquisa qualitativa traz respostas as questões mais específicas, que de fato precisa de uma explicação mais analítica e descritiva". E se tratando de dados qualitativos, (Minayo, 2009) afirma que, nada é possível e sim impossível, porque através do impossível se faz a objetivação descrever com precisão o real (fato). É lógico, com seus direitos, a pesquisa qualitativa busca a procurar o acontecimento do todo, levando em consideração as opiniões das pessoas e a sua interação social, pois na introdução da pesquisa é elaborada a partir das investigações dos participantes.

Tratando de Gil (1999) mostra que a pesquisa qualitativa está na dinâmica e tratamento do problema de estudo e tenta descrever e desvendar um sistema complexo de significado. porque implica entender o contexto em que o fenômeno ocorre.

Nesse entendimento, a pesquisa qualitativa é a prática de análise, observação, descrição e interpretação de um fenômeno para entender seu significado. Mayring (2002) define a pesquisa qualitativa como um processo personalizado que é de natureza comunicativa e inserido em um contexto de métodos e técnicas que retêm um caráter procedimental e reflexivo. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa traz as perspectivas, participativas e autorreflexivas.

Knechtel (2014) corrobora as ideias de Minayo (2009) e afirma que as principais características da pesquisa qualitativa retratam a natureza socialmente construída da realidade, a relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. e as características e processos criados e significativos da experiência social.

No entanto, a pesquisa qualitativa parece ser caracterizada por sua descrição, ou seja, natureza é enfatizada. Como argumentou Flick (2004), a pesquisa qualitativa é complexa, dialógica com diversidade e flexibilidade e baseada em orientações filosoficamente de raízes filosóficas que requerem o uso de entrevista e observações detalhadas (métodos interpretativos); análise de casos especiais; avaliando descrições individuais e usando narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos. Nesse propósito, a pesquisa qualitativa vai além das informações fornecidas e/ou coletadas, até a sua finalidade é aprofundar o conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

A relevância científica da pesquisa deve ser ressaltada. É essencial descrever as observações e compreender os fenômenos de maneira significativa e precisa, especialmente por meio do método qualitativo. Seus conceitos são flexíveis e são analisados por meio de grupos de interpretações que refletem um construtivismo científico, preservando assim a percepção da realidade.

Essa abordagem não apenas enriquece a compreensão, mas também contribui para um conhecimento mais profundo e contextualizado do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa fundamenta-se na frequência, na observação e na descrição dos fenômenos. Assim, Triviños (1987) defende que a investigação qualitativa em educação não necessita de se basear em resultados estatísticos para ter valor científico, pois com um forte aporte teórico pode resolver questões problemáticas e produzir informação científica.

[...] Orientado pela abordagem qualitativa, o pesquisador tem ampla liberdade teórica e metodológica para realizar a pesquisa. Os limites de sua iniciativa especial são determinados apenas pelas condições necessárias para o trabalho científico. Repetimos que deve ter uma estrutura coerente e coerente, originalidade e um nível de objetividade capaz de obter a aprovação dos pesquisadores em um processo de avaliação intersubjetiva (Triviños, 1987, p. 133).

A pesquisa qualitativa é, portanto, preferida como uma disciplina que pode ser vista por meio de atividades de pesquisa mediadas pela coleta de informações e dados em grande escala e pelo registro preciso dessas coletas.

Na pesquisa bibliográfica, a metodologia adotada exibe características distintas, uma vez que visa interpretar a situação da implementação do programa Mais Educação nas escolas. Essa abordagem é crucial para compreender os desafios e as nuances desse importante projeto educacional. É fundamental analisar e identificar as dificuldades que tornam essa possibilidade viável.

Essa reflexão é essencial para o nosso progresso. A pesquisa bibliográfica atua como um suporte essencial, permitindo a descoberta através de fontes escritas que ajudam a alcançar o objetivo da investigação. Essa abordagem consiste em identificar as metodologias e os teóricos que podem fundamentar a pesquisa, estabelecendo, assim, um sólido alicerce para o objetivo proposto.

Assim, a análise cuidadosa das referências se torna crucial para o desenvolvimento de um trabalho consistente e fundamentado. O que é objeto de estudo, possivelmente o conhecimento adquirido por meio deste.

A pesquisa bibliográfica é realizada com base em material já preparado, que consiste principalmente em livros científicos. Embora quase todos os estudos apresentem esse tipo de trabalho, a pesquisa é desenvolvida exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. O estudo das ideologias, bem como daquelas que fornecem uma análise de diferentes visões de um problema, costuma ser desenvolvido quase que exclusivamente por meio de fontes bibliográficas. (Gil, 1946, p.44)

Este estudo é de natureza bibliográfica e está baseado em fontes secundárias de conteúdo retiradas de livros, sites e outros estudos baseados no Cavaliere (2014), Ferreira (2008), Flick (2004), entre outros. Por trás do estudo está a formação social do pensamento, materiais podem ser encontrados, livros e artigos publicados podem ser encontrados em sites e revistas em meio eletrônico.

Conforme Gil (1946, p.45)

A pesquisa bibliográfica fornece ao pesquisador informações mais abrangentes para o indivíduo, pois a pesquisa imediata da pesquisa que está sendo feita pode levar tempo, por exemplo, o pesquisador pode viajar pelo território do Brasil para coletar informações relacionadas à sua pesquisa. Isso seria completamente impossível, a pesquisa bibliográfica adequada contribui muito para esse fato, porque justamente por meio dessa pesquisa você pode acessar os fatos do passado, que só estão disponíveis com base em informações bibliográficas.

Segundo o autor, a pesquisa bibliográfica é comum na elaboração de artigos acadêmicos, sendo base e suporte para a busca de informações mais amplas e detalhadas sobre o trabalho realizado, e afirma ainda que alguns desses estudos são exploratórios e podem ser usado como pesquisa bibliográfica.

Neste estudo se propõe a utilizar a pesquisa exploratória, porque segundo Gil (2011, p. 18) “o objetivo é aumentar o conhecimento sobre o problema; inclui pesquisa bibliográfica, entrevistas com pessoas que têm experiência prática sobre o problema; geralmente na forma de pesquisa bibliográfica”. A pesquisa bibliográfica é baseada em material já publicado. Tradicionalmente, esse tipo de pesquisa inclui publicações como livros, periódicos, jornais, teses, dissertações e crônicas de eventos científicos.

Na contribuição de Marconi e Lakatos (1996, p. 66), o estudo bibliográfico “inclui toda a bibliografia já publicada no período da pesquisa. Este estudo utiliza pesquisa bibliográfica, que é organizada a partir de materiais já publicados como livros, artigos, revistas, internet, etc.

A pesquisa bibliográfica é um procedimento exclusivamente teórico, entendido como um cruzamento ou um encontro com o que foi dito sobre determinado assunto. Outra ferramenta metodológica consiste em análises de documentos precisos, com o intuito em buscar a entender o Programa Mais Educação e quais foram as principais mudanças, interrupções e permanências do programa.

A escolha da análise documental parte da ideia de que esse procedimento metodológico procura compreender as condições históricas, sociais, culturais e políticas, pois o documento é uma fonte, pois é construído em um determinado histórico. contexto processo e, portanto, contém características que revelam as condições sociais, valores econômicos e políticos de seus criadores.

Severino (2007, p. 122), a pesquisa documental é compreendida como um “registro disponível, resultante de investigações anteriores, contidas em documentos impressos, como livros, artigos, teses, entre outros”. Essa abordagem destaca a importância de fontes já consolidadas no processo de pesquisa. Não se limitam apenas a documentos impressos; abrangem, acima de tudo, outros tipos de registros, como jornais, fotografias, filmes, gravações e documentos legais. A riqueza da informação se estende por diversas mídias e formatos. A pesquisa documental é uma metodologia que se fundamenta na utilização de fontes primárias, ou seja, materiais e informações que ainda não passaram por um rigoroso processo de análise ou validação científica. Essa abordagem permite acessar dados em seu estado original, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do contexto em que foram gerados. A

pesquisa documental possui objetivos específicos e pode servir para enriquecer uma pesquisa bibliográfica robusta.

Entende a pesquisa documental: “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.”. Não apenas documentos impressos, mas principalmente outros tipos de documentos como jornais, fotografias, filmes, gravações, documentos legais. A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, ou seja, materiais e informações que ainda não foram cientificamente ou analiticamente processados. A pesquisa documental tem objetivos específicos e pode complementar uma rica pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (2002, p. 62-3), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser uma "fonte de informação rica e estável": é barata, não requer contato com os sujeitos da pesquisa e permite aprofundamento. contato fontes de leitura.

A pesquisa documental se apoia em fontes mais diversas e dispersas sem abordagem analítica, como tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapetes, relatórios de empresas, vídeos de televisão, outros.

A partir do levantamento documental passaremos a realizar o processo de análise a fim de que possamos compreender a Família, refletindo sobre conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA. Sendo assim, essas análises constaram no próximo tópico, no qual focamos na realidade do nosso município.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Analizando os documentos do Estado do Pará - PEE /PA - lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelo sistema de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020 e de Santarém - o documento PME/STM - secretaria municipal de educação de Santarém, em consonância com os dispositivos legais supra citados, em 2021, aderiu para seu reordenamento curricular o Currículo Continuum da educação básica Paraense, que BNCC e seleciona os objetivos de aprendizagem essenciais dos anos de estudos vinculados as propostas para continuidade de 2020-2021; pode -se perceber o grau de relevância no que toca a importância de ter que estabelecer normas educacionais especiais para serem adotadas pelo sistema de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido em março de 2020, pois entendemos que foi um trabalho

árido, e principalmente quando se fala da importância do papel da família na vida escolar dos filhos, de grande destaque para compreendermos de fato, como precisa acontecer de forma positiva.

O que fica evidente nesse trabalho são as reflexões sobre a família como: conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA. A família, trazendo essa realidade para o aluno, mostrando a importância e participando da vida escolar do mesmo, faz com que a vida escolar seja gratificante e enriquecedora para ambas as partes. Nesse período de pandemia, em que as aulas, na maioria das escolas, foram remotas fica bastante evidente que se as ambas as partes não trabalharem juntas o objetivo final não será alcançado, pois é uma região de difícil acesso.

Nos momentos de diálogo entre escola e família. trata-se dos momentos em que a escola disponibiliza para a comunicação com os familiares e esse contato acontece sempre quando tem uma necessidade para repassar informações das atividades, que na minoria ficou entre reuniões pedagógicas ou plantão pedagógicos. Para López (2002, p.82), a eficácia da educação escolar submete – se a relação da participação dos pais no processo de aprendizagem. O aluno que estiver bem vai continuar a evoluir e a que tiver dificuldades terá a ajuda necessária tanto escola quanto dos pais para superá-los. A comunicação durante a pandemia dos professores com os familiares foi mais através de grupos de WhastApp, isso quanto tinha internet. Como ressalta Witter (2011), nos diz que a família é uma peça necessária para o desenvolvimento da aprendizagem, pois auxilia a base estrutural do desenvolvimento, assim todas as experiências servirão de conjectura para o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

Porém, acreditamos que ainda sejam poucos pais que tiram um tempo para ajudar os filhos nas atividades. Oliveira (2017) ressalta que é possível perceber o descaso de algumas famílias com a educação, por serem ausentes nesses quesitos. E assim trazendo maus resultados na aprendizagem do aluno. Diante disso, Witter (2011) diz que, “a família e a escola compartilham funções educacionais políticas e sociais, pois ambas integram o quadro de formação do cidadão”. Seguindo essa reflexão de Witter, podemos afirmar que com a participação dos pais na vida educacional do seu filho, com certeza atingirá melhores resultados eficaz dos seus filhos.

Assim, é importante frisar, o quanto é útil a participação educacional, principalmente nesse período tão dramático que estamos vivenciando, pois temos que ter bastante cuidados, pois envolve aprendizagem, e o aluno precisa de estímulo, para absorver uma aprendizagem para a vida. E com a pandemia de Covid-19, devemos ter muita mais atenção com os filhos,

pois a falta de participação dos pais ou responsáveis na vida escolar de seus filhos, pode desencadear problemas no futuro.

Dessa forma, um dos grandes problemas enfrentado pelas famílias, nesse período de pandemia, é entender como usar as tecnologias, isso quando tinham acesso, tanto os responsáveis quanto os educadores, se readaptaram devagar para ajudar os filhos com suas atividades educacionais, sendo de grandes desafios, pois o retorno das atividades é prioridade para os educadores acompanharem o processo do aluno, e avaliando as atividades se estão concretizando o que se espera e analisando o que precisa ser olhada com mais cuidado, e sem deixar de lado o diálogo com os pais e as dificuldades encontradas junta a escola.

Para isso, entender se a participação da família na vida escolar dos filhos desencadeia bons resultados, é de extremo necessidade que a família e escola precisam entender que o sucesso do aluno depende da parceria, por isso, tem que caminharem juntas, com o mesmo propósito, transparência para alcançar com sucesso o ensino e aprendizagem.

Pois sabemos, que a família muda ao longo da história, mas permanece um sistema de laços afetivos em que se dá todo o processo de humanização do indivíduo. Um ambiente familiar estável e amoroso parece contribuir positivamente para o bom desempenho escolar da criança. Sabe-se que o aluno é afetado de alguma forma quando algo dá errado no ambiente familiar.

Para tanto, é claro que a grande maioria das dificuldades das crianças provém de problemas familiares. “A falta de um contato mais próximo e amoroso resulta em comportamentos caóticos e desordenados, que se refletem na indisciplina e no baixo rendimento escolar em casa e quase sempre na escola”. (Maldonado, 1997, p. 11).

Isso mostra que a família tem um papel decisivo a desempenhar na educação formal e informal porque, além de refletir sobre os problemas sociais, assume valores éticos e humanitários e aprofunda laços de solidariedade.

Portanto, por meio deste estudo, as contribuições trazidas para o ensino escolar, incluindo a família, vai além do alcance dos seus objetivos, abriram oportunidades de reflexões e transformações. Neste sentido, esperamos que com essa temática em discussão sirvam de reflexão acerca da necessidade de construir o mais rápido possível a identidade da educação em ensino escolar numa visão holística.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir, através de leituras de diversas obras que versam sobre o tema e discussões sobre dialogando com autores sobre “Família: refletindo sobre conceito, função, papel, relações com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA”, pois sabe-se que a família é um grande diferencial para acompanhar o ensino na vida escolar dos filhos, sendo este um assunto tão discutido por diversos autores acima citados, principalmente, que orientaram a respeito da família na vida escolar dos seus filhos.

No que diz respeito aos objetivos geral e específicos, estes foram plenamente alcançados. mais juntas para que o objetivo final seja almejado. Porém, o diálogo entre escola e família, e a comunicação dos professores com os familiares foram principalmente, através de grupos de WhastApp, enviando as atividades com a mesma finalidade, ou seja, a participação dos pais no processo de ensino e aprendizagem dos alunos é de extrema importância.

A relevância da colaboração entre a família e a escola é indiscutível para o desenvolvimento da criança, abrangendo tanto os aspectos intelectuais quanto emocionais. Essa sinergia promove um ambiente de aprendizado mais completo e enriquecedor. Assim, tornou-se possível entender a importância essencial dessa conexão entre as duas instâncias. Essa relação revela-se fundamental para o seu funcionamento harmonioso.

No entanto, é evidente que os desafios se manifestam em ambas as partes; cada um dos envolvidos enfrenta suas próprias dificuldades e limitações. Portanto, este artigo também se propôs a analisar essa questão de forma aprofundada. Tratando da temática em estudo e das reflexões no mundo atual, voltadas para a família na vida escolar dos filhos em meio à pandemia da Covid-19, em Santarém-Pará.

Dessa forma, entendemos que a família é o primeiro educador de seu filho e continua a incentivar de forma positiva o desenvolvimento da criança e aprendizagem durante os anos escolares. Os educandários têm uma grande contribuição em ajudar e ensinar as futuras gerações, fazendo com que os familiares confiam e se sentem seguros na escola para que seu filho tenham um futuro brilhante e vice versa, a escola necessita reconhecer a participação da família na educação.

Assim, a escola precisa cada vez mais ser atrativa para que os pais possam se envolverem. Essa parceria está vinculada para melhor ser atendidos os alunos no ensino e aprendizagem. O envolvimento da família na escola é, portanto, tudo que se refere para uma educação de qualidade. Então escola x família parceria que dar certo. As famílias terão

resultados satisfatórios, e além de saberem que a educação é um sistema que com suas dificuldades, tem resultados bons, porém precisam das famílias.

Este estudo realizado na pesquisa, teve bastante reflexões, principalmente que as aulas, sejam elas remotas ou presenciais, devem ser comprometidas com uma abordagem família-professor-escola. Quando se trata da vida escolar e principalmente do aprendizado das crianças, a família deve estar sempre com elas, para que família/professor/escola juntos façam trabalhos que mudem a vida dos pequenos, formando seres independentes e conscientes para uma sociedade ativa e mudanças crescentes.

Tanto os desafios quanto as perspectivas do processo de ensino-aprendizagem são de que mais oportunidades possam ser abertas para a integração e conhecimento dos alunos, pois a educação é tomada como princípio das vivências particulares anteriores à escola de cada aluno, e os professores têm um impacto direto nos alunos aprendizado.

Nesse sentido, a convivência social na atual conjuntura mundial tem limitado o contato professor-aluno, e com essa nova realidade, pais e responsáveis têm se tornado mediadores ativos nesse processo. O contacto família/escola foi algo que os professores sempre quiseram destacar, pois é extremamente difícil garantir a eficácia da vida escolar de um aluno se a família não receber o apoio necessário.

E a partir dos resultados alcançados, percebe-se que a participação da família no processo de ensino-aprendizagem tem se tornado um tanto complicada como aula devido a diversos fatores externos, como o uso de conexão com a internet e o uso das tecnologias. Mesmo com diversos fatores externos que dificultam e impedem a participação ativa da família, é importante que os responsáveis pelos alunos estejam cientes do seu papel na sua aprendizagem e desenvolvimento social.

Desse modo, nunca foi tão crucial fortalecer os laços entre a família e a escola. Esses vínculos são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de uma comunidade educativa mais coesa. Ambas devem cultivar a virtude da empatia, de modo que uma compreenda as adversidades enfrentadas pela outra e se uma em esforços colaborativos, visando alcançar o objetivo primordial: o aprendizado da criança.

Essa união não apenas fortalece a relação entre elas, mas também enriquece o ambiente educativo, promovendo um desenvolvimento integral. Um dos aspectos fundamentais desse processo é assegurar uma comunicação aberta e eficaz entre a escola e a comunidade, de modo que ambas estejam alinhadas. Além disso, é crucial implementar um planejamento educacional que considere as reais necessidades e possibilidades de pais e alunos.

É importante ressaltar que o ensino jamais voltará a ser como era antes. Embora haja uma grande desigualdade em nossa sociedade, o ensino a distância abre precedentes para novas formas de aprendizado e reciclagem e para encontrar oportunidades e educação. Os professores têm experimentado novos métodos de ensino, novas ferramentas de avaliação e os alunos estão experimentando novas formas de aprender e percebendo que precisam de organização, engajamento e planejamento de aprendizagem no mundo digital.

Por isso, é significativo que as instituições de ensino mantenham um vínculo com seus alunos e suas famílias. Para minimizar o impacto da pandemia na educação, o link deve ser mantido por meio de materiais impressos ou conferências online. A pandemia expôs muitas desigualdades, mostrando que temos muito trabalho a fazer no combate à evasão escolar e às consequências pós-pandemia.

Portanto, este artigo trouxe um diferencial valioso para o cotidiano escolar, houve mais desafios e aprendizagem no ensino, principalmente refletindo sobre conceito, função, papel, relações da família com a escola em meio à pandemia da covid-19 no município de Santarém/PA; que permaneça estimulando uma reflexão como algo que deve acontecer sempre, incluindo o conhecimento da ação, ou seja, como algo que forma uma atitude criticamente reflexiva.

Por fim, a tarefa das famílias e dos educadores envolvidos com essa nova roupagem de ensino, é ter sabedoria para compreender as inovações e saber usar os recursos digitais em benefício próprio, com consciência e compromisso com os alunos, como também, para a comunidades escolar. Posso frisar ainda, que a contribuição desse estudo durante a pandemia da Covid-19, trouxe um grande diferencial para o campo educacional, a relação entre família e escola ficou mais próxima, e a interação entre educador e educando para o aprendizado. Enfim, cada parte dessa pesquisa foi marcante, significativo e eficaz, pois é um tema de grande discussão.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente 8069/90**. Brasília. MEC 2004.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Lex: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 08 nov. 2010.

_____. **Constituição Federal. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ministério das comunicações, 1988.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. **Parecer sobre reorganização dos calendários escolares e realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da covid-19,2020.**

_____. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 –** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017

_____. Ministério da Saúde, **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil** permanece sendo o de 26 de fevereiro. Agência de Saúde, São Paulo, 2020. Disponível em. Acesso em: 30 set.2020.

CATANANTE, F., Campos, R. C. & Loiola, I. (2020). **Aulas Online Durante a Pandemia: Condições de Acesso Asseguram a Participação do Aluno?** Revista Educ@ção científica, 4(8), 977-988.

COSTA, Renata. **Lições do Corona vírus: Ensino remoto emergencial não é EAD.Desafios da Educação.**02.04.2020. Disponível em: <http://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/corona-virus-ensino-remoto> Acesso em: 02 mai. 2020.

CURY, Augusto: **Pais brilhantes professores fascinantes.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. **Processo de ensino-aprendizagem na sociedade de informação.** Edu. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1.023–42, set./dez. 2008. Disponível em: Acesso em: 5 abr. 2009.

ESTEVES, José M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna,2004.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FREIRE, P.. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo. Editora Paz e Terra, 2009.

_____, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

DEMO, P. (2001). **Participação é conquista: noções de política social.** 5ª Ed. São Paulo, SP: Cortez.

GENOFRE, R. M. **Família: uma leitura jurídica. In: A família contemporânea em debate.** São Paulo: EDUC / Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2010. Atlas.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresa. São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 8. ed. – São Paulo : Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J.C.. **Didática**. São Paulo – SP. Cortez Editora, 1990

_____, J. C. (2001). **Organização e gestão: teoria e pratica**. Ed. Alternativa. São Paulo/SP.

LÓPES, Jaume Sarramona I. **Educação na família e na escola: o que é e como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LUCK, H. (2005). **A escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes.

MAYRING, Ph. Einführung in die qualitative Sozialforschung [**Introdução à pesquisa social qualitativa**]. Weinheim, DE: Beltz, 2002.

MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.

MARQUES, R. (2001) **Professores, família e projeto educativo** Coleção: **Perspectivas atuais em educação**. Porto, Portugal: Asa Editores.

MELO, R. A. **Família e escola, responsabilidades compartilhadas na garantia de uma educação de qualidade**. Plataforma do Letramento: Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-coluna-detalle/1163/familia-e-escola-responsabilidades-compartilhadas-na-garantia-de-uma-educacao-de-qualidade.html>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. **Percepções de estudantes do ensino médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus**. Revista Thema, v. 18, n. ESPECIAL, p. 136-155, 2020. Disponível em <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. In: Minayo, M. C. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009

NOGUEIRA, M. A. (2006). **Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação**. Revista Educação e Realidade. 31(2), 155-170.

OLIVEIRA, P.S. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Ática, 1993. PRADO, Danda. O que é família. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A relação**

família-escola: intersecções e desafios. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010. Disponível em . Acesso em 25 de setembro de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>. Acesso em: 10 de out. 2020.

OLIVEIRA, Izabel Lúcia dos Santos; BRAGA, Andreolina Pelaes; PRADO, Cleidia Maria Nogueira. **Participação da família no desenvolvimento da aprendizagem da criança.** Estação Científica (UNIFAP), Macapá, v. 7, n. 2, p. 33-44, maio/ago. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: A contribuição dos pais.** São Paulo:Xamã, 2000.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Brasiliense, 2011. Coleção Primeiros Passos.

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

PEREIRA, Adriana Soares... [et al.]. **Metodologia da pesquisa científica [recurso eletrônico]** /— 1. ed. — Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

PICCHIONI, M. (2020). **Família e escola: desafios do presente.** São Paulo: Ed. da Autora,2020. ePub.

POLONIA, Ana da Costa and DESSEN, Maria Auxiliadora. **Em busca de uma compreensão das relações entre família escola.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2005,vol.9, n.2, pp. 303-312. ISSN 1413-8557. Disponível em:. Acesso em: 04 out. 2020.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família.** In: Carvalho, M. C.B.A. Família Contemporânea em debate. São Paulo: EDUC / Cortez, 2005.

REALI, A. M. M. R., & Tancredi, R. M. S. P. (2002). **Interação escola-famílias: concepções de professores e práticas pedagógicas.** In M. G. N. Mizukami & A. M. M. R. Realí (Orgs.), Formação de professores, práticas pedagógicas e escola (pp.74-98). São Carlos: EdUFSCar.

SILVA, Pedro. **Escola- Família, uma relação armadilhada.** Porto: Afrontamento, 2003.

SANTARÉM. **Portaria N°079/2020, de 19 de março de 2020.** Dispõe sobre suspensão das aulas no âmbito das unidades escolares vinculadas a Secretaria Municipal de Educação de Santarém- Pará. Acesso em: 27 jul. 2021.

_____. **Decreto N° 095/2020-GAP/Prefeitura Municipal de Santarém, de 18 de março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão das aulas no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Santarém-Pará. Acesso em: 27 jul. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SYMANSKY, Heloisa. **A relação família / escola: desafios e perspectivas.** Brasília: Plano,2001.

TEDESCO, J.C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2002.

TORRES, Sueli. **Uma função social da escola**. Disponível em: www.fundaçãooromi.org.br. Acesso em: 15 mai. 2021.

VAUTHIER, R. L. **A Participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2020.

WITTER, Eraldina Porto. **Família e aprendizagem**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2011.

WORLD BANK GROUP EDUCACION. **Políticas educacionais na pandemia da covid-19: o que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?** Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/contente/dan/institutoayrtonsenna/hub_socioemocional/políticas-educacionais-na-pandemiad-do-covid-19.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

O PLANO DE PROPAGANDA CONTRA O ANALFABETISMO EM PARELHAS: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ENTRE SERTÃO E LITORAL (1928-1930)

Juciene Batista Félix Andrade²⁷

Professora do PPGHC-UFRN Ceres

Laísa Fernanda Santos de Farias²⁸

Doutoranda em Educação

Olívia Moraes de Medeiros Neta²⁹

Professora do PPGED-UFRN

1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciarmos as discussões acerca da temática deste trabalho, gostaríamos de elencar os caminhos que percorremos até as primeiras considerações que foram concluídas tanto no mestrado, quanto posteriormente no doutorado sobre uma experiência educativa que ocorreu no Sertão do Seridó, no estado do Rio Grande do Norte.

De antemão, é interessante destacarmos que o relato a seguir é uma descrição de como um projeto de pesquisa foi desenvolvido em dois programas de pós-graduação e como a temática do Sertão atravessa a pesquisa desenvolvida em ambos. Com isso, as discussões aqui dispostas são mais uma espécie de um relato de experiência do que uma análise teórica aprofundada sobre a temática da educação.

O fato é que, o Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo e, por conseguinte, a história da busca de um projeto de desanalfabetização na cidade de Parelhas, conseguiu elencar elementos que tanto atravessam uma História dos Sertões, como também a História da Educação.

O cabedal de fontes encontradas nos permitiu versar pelas duas temáticas de pesquisa e responder aos questionamentos levantados de maneira confortável. Neste sentido, a narrativa aqui disposta, tem como objetivo principal fazer emergir a trajetória da pesquisa sobre o plano, bem como as principais características da execução deste projeto em Parelhas, cidade a qual o

²⁷ Juciene Batista Félix Andrade é professora do Departamento de História - DHC e do Programa de Pós-Graduação em História dos Sertões (PPGH-CERES/UFRN).

²⁸ Laísa Fernanda Santos de Farias é doutora em Educação pelo PPGED/UFRN e bolsista FAPERN em parceria com a CAPES, além de ser Supervisora na rede municipal de Educação da cidade de João Pessoa.

²⁹ Olívia Moraes de Medeiros Neta é professora do Departamento de Educação - DE/UFRN e do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED/UFRN).

plano é posto em ação. Logo, a organização deste trabalho será a partir da seguinte ordem: o contato com as fontes da pesquisa, a pesquisa dentro do Programa de Pós-graduação em História dos Sertões e no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos ligados a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e a contribuição que esta temática traz para a compreensão de uma História da Educação nos Sertões.

2 DA COMPOSIÇÃO DE UMA PAISAGEM DE PESQUISA

O início da pesquisa sobre o plano é concomitante à abertura do Programa de Pós-graduação em História dos Sertões, no CERES-UFRN, em Caicó. Assim, os primeiros contatos com a documentação deste projeto, foram realizadas no Arquivo Público Municipal de Parelhas, e foi preciso que uma serialização das fontes encontradas fosse realizada para que pudéssemos entender que tipo de documentação existia, e qual narrativa poderia ser posteriormente utilizada na pesquisa dissertativa e de doutorado, ou seja, tivemos que pôr em ordem toda uma documentação distribuída de forma desordenada no Arquivo Público de Parelhas.

Assim, o primeiro documento que encontramos no arquivo foram as Atas contendo as reuniões sobre a aplicabilidade do plano e seus respectivos participantes debatendo sobre as suas atividades. Após isso, iniciamos um processo de busca por documentos que não só fossem do mesmo período das respectivas atas, como também que correspondessem às prestações de contas ou a esfera legislativa do município, pois naquele período inferimos que, se era um projeto em execução, ele poderia ser uma lei. E assim se confirmou.

Com isso, encontrada a documentação que correspondia a lei municipal que da instalação deste plano educativo que foi criado a partir do artigo 18, letra b, da Lei de número 7, de 26 de setembro de 1928. Também nos debruçamos sobre outras Leis e Decretos que falavam sobre o plano, além de outras documentações que discutiam a criação das escolas, a contratação dos professores, os recenseamentos realizados na cidade, além das atas e das designações das Comissões de Propaganda Contra o Analfabetismo, instituições essas que serão explicadas no momento em que falaremos sobre as características do plano.

Para uma ideia geral da quantidade de fontes e das particularidades de cada uma, abaixo usamos um quadro contendo a amostragem do material que foi utilizado na pesquisa sobre o plano:

QUADRO 1 - FONTES UTILIZADAS NA PESQUISA

FONTES DA PESQUISA		
Tipologia	Descrição	Local
Documentais	Atas, decretos, leis, portarias e recenseamentos escolares. (1928 a 1932)	Arquivo Público da Prefeitura Municipal de Parelhas/RN
	Revista Pedagogium (1921 e 192)	Disponível em: http://lahmed.ce.ufm.br/jspui/simple-search?query=revista+pedag%C3%B3gium
	Relatórios dos presidentes de Província, principalmente aqueles que correspondem aos governos de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924) e Juvenal Lamartine. (1928).	Disponível em; http://ddsnext.crl.edu/titles/181
	Regimento das Escolas Rudimentares (1925)	Disponível em; http://lahmed.ce.ufm.br/jspui/handle/123456789/23
	Revistas e livros de produção local sobre a História de Parelhas	Biblioteca Municipal Antônio Pereira de Macêdo.

Elaborado por Laísa Farias³⁰

A tabela acima esmiuçada é um exemplo de como organizamos as fontes para que tivéssemos um norte no momento em que iniciamos as análises do plano. De maneira direta, as fontes do executivo municipal que tratam das Leis, Decretos e Portarias deram conta de nos mostrar como o plano se oficializou para que pudesse receber os investimentos necessários tanto do Prefeito Florêncio Luciano, quanto do governo do estado.

³⁰ Esse quadro foi retirado do texto da dissertação de mestrado da pesquisadora Laísa Fernanda Santos de Farias.

Logo, falando desta esfera, os Relatórios dos Presidentes de Província foram essenciais para compreendermos como os governadores do estado pensavam e investiram na educação no interior do Rio Grande do Norte. Além disso, não podemos esquecer de mencionar o uso dos artigos da Revista *Pedagogium* no intuito de entendermos como os intelectuais potiguares também projetavam a educação no Sertão do Seridó.

Os demais documentos expostos no quadro funcionário tornaram-se uma espécie de relatos de acréscimos e de cruzamentos para as informações contidas nas fontes já explicitadas acima. Não que eles não fossem importantes, mas eles foram fontes secundárias nesse processo de corroborar informações.

Nesta perspectiva, o conteúdo sobre essa experiência educativa nos sertões, tanto nos oportunizou pensá-lo por meio das discussões sobre como esta espacialidade manteve um diálogo com outras partes do país, como também, ao analisarmos os efeitos causados em função da montagem de uma estrutura educacional pode interferir direta e indiretamente na organização de um município. Dessa maneira, o próprio traçado da cidade foi alterado por meio das construções das Escolas Rudimentares e todo o aparato mobilizado para o redimensionamento do traçado citadino.

Assim, a primeira ideia de pesquisa foi trabalhada no Programa de pós-graduação em História dos Sertões, e a segunda no Programa de Pós-graduação em Educação, ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, por conseguinte, foram realizados em caminhos diferentes surgidos a partir de perguntas de pesquisa, mesmo tendo um mesmo quadro de documentação.

A lógica foi estudar o plano, e fazer com que sua narrativa tivesse um alcance em programas que nos desse a segurança de estudá-lo a partir de autores e com pesquisadores que compreendessem como a educação é um vetor de redes de contato e de organização municipal. Nesta perspectiva o tópico seguinte dará conta de situar melhor a problemática do texto.

3 A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO NOS SERTÕES

O desafio de toda pesquisa que está em uma área de concentração em história dos Sertões é trazer à tona experiências históricas singulares e ao mesmo tempo ordinárias. E no caso do Plano de Propaganda de Combate ao Analfabetismo, experiência educativa ocorrida na cidade de Parelhas interior do Rio Grande do Norte entre os anos de 1928 a 1930, pouco tempo antes do golpe constitucional de 1930, é mister para se ter a noção de como este projeto educativo conseguiu trazer para o sertão do Seridó, a tônica de como a educação pode

contemporizar esse espaço em relação às atividades que ocorridas na capital Natal e no Brasil. O combate ao desanalfabetismo não foi privilégio apenas da cidade de Parelhas, interior do Rio Grande do Norte, mas foi um projeto de Brasil, de pavimentação do país para as ideias de progresso e civilidade tão caras naquele momento.

É que o projeto de combate ao analfabetismo atravessava todos os rincões do país, dentre eles os sertões nordestinos. Durval Muniz de Albuquerque Júnior em seu texto “Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado” discute a existência dos sertões atuais em detrimento de uma definição arcaica e anacrônica. O autor aponta que o conceito de sertão estático não abarca mais “mutações históricas, econômicas, tecnológicas, sociais, políticas e culturais pelas quais vem passando, ao longo de um dado tempo(...)” (Albuquerque Júnior, 2014, p. 42). Ou seja, discutir sobre a contemporaneidade dos sertões é contrapor-se ou romper com enunciados que naturalizaram os sertões como antiquados, atrasados, estereotipados, como o autor mesmo aponta: é um gesto político de contraposição às imagens cristalizadas de um sertão atrasado, parado no tempo. Portanto, trazer à tona um projeto de educação de combate ao analfabetismo é mostrar na prática que os sertões do Seridó estavam conectados às propostas políticas tanto do estado do Rio Grande do Norte quanto do estado brasileiro. Portanto:

Se os sertões são contemporâneos é por que, dentre outras coisas, grande parte de sua gente hoje é urbana, cidadina, e mesmo aqueles que vivem no campo reivindicam e desejam o modo urbano de viver, querem as mesmas comodidades e confortos da vida urbana (...). (Albuquerque Júnior, 2014, p. 48).

Em outras palavras, o projeto de combate ao analfabetismo na cidade de Parelhas, sertão do Seridó, só aponta que a operacionalização desse propósito mobilizou os ajustes políticos, sociais e culturais entre o prefeito Florêncio Luciano e o governo do estado evidenciando a contemporaneidade desse processo em fins da década de 1920. A pesquisa por meio da constituição de sua narrativa, enuncia um sertão contemporâneo alinhado às ideias de progresso de fins da primeira República, pautado no processo educativo como o esteio do desenvolvimento. Como afirma o autor, um sertão que contém todos os tempos em camadas sobrepostas umas às outras, um sertão passado e presente para os desafios do contemporâneo. Dessa maneira: “ser contemporâneo é conter todos os tempos e fazê-los atualizar-se e modificar-se no presente que passa (...)” (Albuquerque Júnior, 2014, p. 54).

Com esse panorama, o Plano de Propaganda Contra o Analfabetismo reforçou que o projeto educacional criado em Parelhas no primeiro mandato do prefeito Florêncio Luciano, iniciado em 1928 com auge em 1929 em que foram instalados as primeiras Escolas

Rudimentares no município, acaba por corroborar com a reflexão de Clarice Nunes em que as escolas tornaram-se “um centro de ressonância e de amplificação dessa vontade de mudar”. (1994, p. 181). Dessa maneira, a expansão da educação no município acabava por provocar uma projeção cartográfica da cidade alinhada às propostas de modernização.

O plano possuía como sua principal missão acabar com o analfabetismo em Parelhas, e para sua execução, foi criado em um contexto no qual o historiador da educação, Jorge Nagle, intitulou como sendo um Otimismo Pedagógico, ou seja, um momento em que o Brasil passava por uma série de investimentos na educação e levantando discussões acerca da importância de adequar a população aos moldes republicanos, ou seja, nos comportamentos sociais, nas leis que passariam a reger as cidades, na organização e estruturação destas. A ideia principal era que, a partir dos processos educacionais e, mais precisamente, da alfabetização, os cidadãos soubessem interpretar as mensagens legislativas ou não que os governos republicanos queriam passar.

Desse cenário, o plano de propaganda funcionou em três perspectivas: a partir da criação das Comissões de Propaganda Contra o Analfabetismo, da criação das Escolas Rudimentares e, conseqüentemente da contratação dos professores, bem como as fiscalizações que foram realizadas, e por fim, o plano também funcionava pelos contatos firmados entre o Sertão e a Capital, seja por meio dos investimentos direcionados, seja por meio das redes de contatos estabelecidas e que faziam com que o Sertão estivesse alinhado às atividades que estavam sendo realizadas na capital. Por outras palavras e reforçando o que já foi afirmado mais acima: o sertão estava em consonância aos processos de desenvolvimento da capital Natal.

Brevemente, explicaremos a partir de agora o que foi o plano e como essas atividades foram sendo investigadas na medida em que serializou-se as fontes encontradas. Neste sentido, uma das primeiras documentações encontradas foram as atas das reuniões realizadas entre as Comissões de Propagandas Contra o Analfabetismo e os responsáveis pelas questões educacionais e que estavam ligados à Prefeitura de Parelhas.

Nestas reuniões, as Comissões de propaganda contra o analfabetismo foram criadas para recensear e fiscalizar as matrículas dos alunos, e ainda levar as informações para a prefeitura de como estavam sendo executadas as atividades do projeto educativo. Discutiam não só sobre o andamento do plano em Parelhas, como também realizavam a nomeação de pessoas para atuarem nessas comissões, a exemplo do professor Felipe Bitencourt, oriundo da cidade do Recife, e contratado para trabalhar no projeto.

Para que tenhamos uma ideia geral do funcionamento desses grupos, tínhamos em Parelhas, concomitante a criação do plano, três comissões de propaganda contra o

analfabetismo, ou seja, uma Comissão Urbana que funcionava com o intuito de fiscalizar o andamento educacional na zona urbana do município, neste caso destacava-se a existência do Grupo Escolar Barão do Rio Branco, um espaço em que funcionava, a Escola Municipal Mista de Preparatórios que tinha o intuito em formar os professores que iam atuar nas escolas urbanas e rurais.

Para além dessa comissão citada, ainda tínhamos as Comissões Central e Rural contra o analfabetismo. A primeira funcionava na prefeitura de Parelhas e tinha como função principal receber todas as informações sobre o andamento das escolas não só no âmbito urbano, mas em todos os lugares em que tivesse escola aberta pela Prefeitura de Parelhas, e o grupo ligado à Comissão Rural tinha como principal função fiscalizar o ensino nessa área, ajudar nos recenseamentos e ainda, trazer as informações para as comissões central e urbana contra o analfabetismo.

Vale salientar que, a organização dessas comissões aconteceu concomitante a contratação de professores, a criação das Escolas Rudimentares, bem como nas fiscalizações e recenseamentos que foram realizadas no município, ou seja, o plano foi um conjunto de elementos que aconteceram na medida em que o avanço da educação no município ia sendo estruturado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, o texto traz aspectos importantes para se refletir sobre os desafios da pesquisa sobre os sertões em interface com a educação, e isso inclui os dois programas de pós-graduação em que a dissertação e a tese foram desenvolvidas: o PPGHC e PPGED da UFRN. É importante frisar que para a realização desta pesquisa, as fontes compulsadas fizeram diferença para que a narrativa ganhasse profundidade e vida. O Plano de Propaganda de Combate ao Analfabetismo posto em ação na cidade de Parelhas, sertão do Seridó, no estado do Rio Grande do Norte, faz emergir não apenas um projeto de educação, mas todo um operatório que perpassou os desafios políticos, sociais e culturais e trouxe à tona a contemporaneidade desse sertão. Em suma, e mais uma vez inspiradas pelas antinomias de um enunciado dos sertões contemporâneos de Durval Muniz de Albuquerque Júnior: “o sertão é plural não apenas enquanto espaço, enquanto paisagem, enquanto clima, enquanto condições tecnológicas (...) o sertão pode-se dizer sertões e contemporâneos porque guarda em seu interior diversas temporalidades” (2014, p. 55).

REFERÊNCIAS

Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. Distante e/ou do instante: “sertões contemporâneos”, as antinomias de um enunciado. In: Freire, Alberto (org.). **Cultura dos Sertões**. Salvador: EDUFBA, 2014.

ARRUDA, G. **Cidades e sertões**: o historiador entre a história e a memória. Projeto História, São Paulo, v.19. 1999.

ARAÚJO, Marta Maria. O Projeto Escolanovista no Rio Grande do Norte - uma das dimensões práticas das pautas modernizadoras do Governo José Augusto Bezerra de Medeiros (1924 -1927). **Revista História da Educação**, Pelotas, nº 1, v 1. Jan-jun. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30632/pdf>

LIMA, Nísia Trindade. **Um Sertão Chamado Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MACÊDO, M. K. **A Penúltima Versão do Seridó**: Uma História do Regionalismo Seridoense. Natal, RN: Sebo Vermelho. 2005.

MAGALDI, A. M. B. de M. & SCHUELER, A. F. M. **Educação Escolar na Primeira República**: memória, história e perspectiva de pesquisa. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

NEVES, Margarida de Souza. Os cenários da República. O Brasil na virada do século XIX para o XX. In: DELGADO, L. A.N & FERREIRA, J. **O Brasil Republicano**: o tempo do liberalismo oligárquico-da proclamação da República à Revolução de 1930. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2018, 10.ed. (11-41).

NUNES, Clarice. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. **Missionários do progresso**: médicos, engenheiros e educadores no RJ- 1870/1937. 10 ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996. p. 155-224.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE

Aracelli Magalhães de Lucena

Maria Dislene Soares de Oliveira

Rosilene Felix Mamedes

Veridiana Xavier Dantas

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, à luz de contribuições teóricas relevantes que discutem a temática com profundidade. A pesquisa fundamentou-se em uma revisão epistemológica, de caráter bibliográfico, realizada por meio da análise detalhada de livros, artigos científicos e materiais acadêmicos disponíveis em meios físicos e digitais. Buscou-se compreender os critérios de avaliação adotados pelos professores e sua efetiva contribuição para a aprendizagem dos alunos, questionando se a avaliação é apenas um instrumento de mensuração, uma ferramenta de controle, ou uma prática pedagógica intencional e fundamentada. No desenvolvimento do estudo, percebeu-se que a avaliação, quando bem planejada e articulada com os objetivos do processo educativo, torna-se uma aliada na construção do conhecimento. Mais do que uma simples verificação de resultados, ela deve ser compreendida como uma prática contínua, formativa e reflexiva, capaz de promover o desenvolvimento integral do estudante. A análise bibliográfica demonstrou que os autores pesquisados apontam para a necessidade de superar uma visão reducionista da avaliação, pautada apenas na quantificação de desempenhos, e avançar para uma perspectiva crítica e transformadora. Os resultados indicam que a avaliação escolar não é um ato isolado, tampouco desprovido de significação. Ao contrário, ela deve ser entendida como parte integrante do fazer pedagógico, sendo necessária sua articulação com os objetivos educacionais voltados à melhoria da qualidade do ensino e à promoção da aprendizagem significativa. Portanto, avaliar implica em planejar, acompanhar e intervir no processo educativo, de forma ética, crítica e comprometida com a formação do aluno.

Palavras-chave: avaliação; ensino-aprendizagem; prática pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the role of assessment in the teaching-learning process, in light of relevant theoretical contributions that address the topic in depth. The study was based on an epistemological review of bibliographic nature, carried out through a detailed analysis of books, scientific articles, and academic materials available in both physical and digital media. It aimed to understand the assessment criteria adopted by teachers and their effective contribution to student learning, questioning whether assessment is merely a measurement tool, a form of control, or an intentional and well-founded pedagogical practice. The development of the study revealed that when assessment is well-planned and aligned with educational objectives, it becomes an ally in the construction of knowledge. More than a simple verification of results, assessment should be understood as a continuous, formative, and

reflective practice capable of promoting the student's holistic development. The bibliographic analysis showed that the authors studied highlight the need to overcome a reductionist view of assessment, limited to performance quantification, and to move toward a critical and transformative perspective. The findings indicate that school assessment is not an isolated or meaningless act. On the contrary, it should be seen as an integral part of pedagogical practice, requiring alignment with educational goals aimed at improving the quality of teaching and fostering meaningful learning. Therefore, assessment involves planning, monitoring, and intervening in the educational process in an ethical, critical, and committed manner to the student's development.

Keywords: assessment, teaching-learning, pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

Avaliar é um ato de suma importância na formação do indivíduo. Trata-se de um processo contínuo e presente em todos os aspectos da vida, pois estamos constantemente avaliando e sendo avaliados. Sob essa ótica, o ato de avaliar, como vem sendo praticado nas escolas, muitas vezes não se volta à promoção do desenvolvimento do educando. Em geral, está centrado em objetivos previamente estabelecidos que priorizam a classificação, em vez de valorizar o processo de aprendizagem. Assim, a avaliação tem sido compreendida de maneira limitada, focando quase exclusivamente no desempenho do aluno, quando, na realidade, todos os envolvidos no processo educativo — professores, gestores, coordenadores — também passam, de algum modo, por avaliação.

Ao refletirmos sobre a avaliação nesse contexto, é necessário considerar seu histórico nas instituições escolares. Durante décadas, a avaliação da aprendizagem foi utilizada como instrumento de seleção, exclusão e coerção, reforçando um modelo educacional voltado à adaptação do aluno a uma sociedade igualmente seletiva, discriminatória e excludente. O indivíduo que não se enquadra nos padrões estabelecidos por esse sistema é rapidamente marginalizado. No entanto, o mundo contemporâneo exige novas habilidades e conhecimentos, agora considerados essenciais tanto para a inserção no mundo do trabalho quanto para a participação ativa na vida pública.

Diante dessa realidade, este estudo fundamenta-se nos aportes teóricos de autores como Antunes (2008), Afonso (2004), Carrara (2002), Demo (2002), Dias (2003), Leal (2010), Luckesi (2003), Melo (2015), Machado (2020), Paro (2000), Perrenoud (1999), Romão (2005), Sant'Ana (2005), Souza (2003), Vasconcellos (2000), entre outros. Esses autores fornecem subsídios teóricos relevantes para a análise, interpretação e compreensão crítica do fenômeno da avaliação educacional.

Ao pensarmos a avaliação sob uma perspectiva socioeconômica, surgem diversos questionamentos: Por que a avaliação ainda não tem alcançado seus reais objetivos no processo de ensino-aprendizagem? Em que medida os critérios adotados pelos professores contribuem, de fato, para o desenvolvimento dos alunos? A avaliação é uma ferramenta de exclusão social? Um simples instrumento de mensuração? Ou pode ser uma ação pedagógica fundamentada e transformadora?

Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar o alcance da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, reunindo abordagens significativas de autores que contribuem com o tema. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever os critérios de avaliação adotados pelos professores e investigar se a avaliação é utilizada como instrumento de exclusão, simples mecanismo de medição ou como prática pedagógica intencional voltada à aprendizagem.

Este estudo surge da necessidade de promover uma reflexão crítica sobre a avaliação no contexto escolar brasileiro, sob uma abordagem construtivista. Observa-se que, em vez de contribuir para o desenvolvimento de atitudes positivas nos alunos, a avaliação muitas vezes gera comportamentos individualistas, sentimento de insegurança e frustração em relação aos professores, à escola e a si mesmos.

Tais inquietações nos levam a analisar criticamente a postura docente diante da avaliação, reconhecendo a urgência de repensar essa prática. Hoje, essa mudança é essencial para que a avaliação deixe de representar um obstáculo ao trabalho pedagógico e passe a qualificá-lo — um processo natural que permita ao professor compreender a qualidade de sua prática e as consequências de suas ações.

O interesse pelo tema também foi motivado pelas dificuldades enfrentadas por muitos docentes quanto aos múltiplos aspectos que envolvem a avaliação escolar, tais como: definir o que avaliar, compreender o contexto das decisões, especificar os objetos da avaliação e utilizar instrumentos adequados.

É imprescindível refletirmos sobre as teorias da aprendizagem, que apresentam formas distintas de avaliação, influenciando diretamente as práticas educacionais. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados referenciais teóricos consagrados que possuem ampla produção acadêmica voltada à avaliação escolar.

A fim de alcançar os objetivos propostos, adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, pautada na análise minuciosa de livros físicos, materiais acadêmicos e artigos científicos disponíveis em meios digitais, permitindo uma compreensão ampla e fundamentada do objeto de estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, UM PANORAMA HISTÓRICO-SOCIAL DOS SÉCULOS XX AOS DIAS ATUAIS

A avaliação tem integrado o processo educacional desde os primeiros colégios do século XII, consolidando-se como prática essencial no ensino de massas com a obrigatoriedade da escolarização no século XIX (Perrenoud, 1999). No entanto, é apenas a partir da década de 1970, no século XX, que a avaliação passa a ser não apenas um campo de práticas, mas também um objeto legítimo de estudo, dando origem a uma ampla produção teórica e à criação de cursos voltados especificamente à formação em avaliação em algumas universidades. Conforme Dias (2003), é neste século que a avaliação atinge seu maior grau de complexidade.

Desde então, o debate em torno da avaliação tem exigido dos profissionais da educação uma reflexão mais aprofundada sobre seus conceitos, significados e funções. Ao longo do tempo, esses aspectos foram se transformando, acompanhando as mudanças nos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos nos quais a educação está inserida.

Quando a escola assume o papel de reprodutora da sociedade vigente, a tendência é formar indivíduos pautados em verdades absolutas e padrões estabelecidos. No entanto, se o objetivo for a transformação social, a educação — e, por consequência, a avaliação — deverá estar comprometida com uma concepção formativa, voltada para o desenvolvimento crítico do educando.

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a avaliação estava centrada na elaboração e aplicação de testes padronizados. Nesse período, muitos educadores tratavam avaliação e medição como sinônimos, reduzindo o processo avaliativo à quantificação de desempenhos. O início do século XX foi marcado pela crença na neutralidade e precisão dos instrumentos técnicos, considerados capazes de medir com exatidão o rendimento dos alunos. Esse contexto impulsionou o avanço da tecnologia voltada à criação de testes. Segundo Bieshowsky & Penna Firme (1996, apud Dias, 2003, p. 19), a característica mais relevante da avaliação nessa época passou a ser a definição de padrões e critérios que determinavam o sucesso ou o fracasso diante de objetivos previamente estabelecidos.

Com o tempo, a avaliação passou a ser discutida não apenas em nível teórico, mas também no âmbito das políticas públicas educacionais. Documentos oficiais como a ³¹Lei de

³¹ LDB – Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os ³²Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram elaborados com o objetivo de orientar e qualificar a prática avaliativa em todos os níveis de ensino. A LDB, por exemplo, determina que a avaliação do rendimento escolar deve ser contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (LDB, art. 24, V). No caso específico do ensino médio, a legislação destaca ainda que os métodos avaliativos devem estimular a iniciativa dos estudantes.

Complementando a LDB, os PCN's reforçam a ideia de que a avaliação não deve se restringir ao julgamento do sucesso ou fracasso do aluno. Ela deve ser compreendida como um conjunto de ações que têm como função alimentar, orientar e sustentar a intervenção pedagógica (Brasil, 1997, p. 81). Além disso, o documento chama atenção para o fato de que, além de apoiar o processo de aprendizagem, a avaliação também responde a uma demanda social, ao fornecer registros formais como históricos escolares, certificados e diplomas — instrumentos que atestam o nível de desenvolvimento atingido por cada aluno.

Na última década do século XX e ao longo do século XXI, os debates em torno da avaliação escolar se intensificaram. As discussões envolvem desde o que os alunos devem aprender, os conhecimentos e competências que a escola deve promover, até quais instrumentos e metodologias podem ser utilizados para qualificar o ensino e avaliar a aprendizagem de forma justa e efetiva. Todavia, é importante reconhecer que as práticas avaliativas ainda estão profundamente condicionadas à concepção de mundo adotada por cada instituição escolar, bem como pela visão de educação de cada educador.

2.2 AVALIAÇÃO: INSTRUMENTO DE REFLEXÃO

Atualmente, a avaliação é compreendida como um instrumento de reflexão, intervenção e transformação. Ela tem como objetivo identificar as potencialidades e dificuldades do educando em situações concretas, contribuindo efetivamente para o seu avanço no processo de ensino-aprendizagem. Mais do que apenas um procedimento técnico, a avaliação deve ser encarada como uma prática pedagógica consciente, que mobiliza e articula os recursos disponíveis — sejam eles formais ou informais — em favor do conhecimento. Como afirma Antunes (2008, p. 8): “A avaliação da aprendizagem não constitui, assim, matéria pronta,

básica ao ensino superior. A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação.

³² PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais, a exemplo da avaliação educacional

discussão finalizada, teoria aceita”.

A avaliação não deve se restringir a uma prática individual. A experiência avaliativa coletiva promove valores importantes como cooperação, responsabilidade compartilhada e senso de pertencimento. Ao tratar um trabalho coletivo como se fosse fruto de um esforço individual, muitos professores enfrentam dificuldades para reconhecer e valorizar a colaboração entre os alunos, contribuindo, assim, para a fragmentação das relações humanas — um dos aspectos que alimentam o processo de alienação.

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos [...]. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor a autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. (Sant’Ana 2005, p. 27).

Há diversas técnicas avaliativas que podem ser utilizadas para além da tradicional prova escrita. Métodos como consultas dirigidas, pesquisas, resolução de problemas e trabalhos em grupo permitem ao professor acompanhar o desempenho dos alunos de maneira mais significativa. Além disso, essas práticas facilitam o diálogo, possibilitando a identificação e correção de dificuldades, redirecionando o processo de aprendizagem sempre que necessário.

A correção deve ser orientada pela intenção de promover o progresso do educando. Cabe ao professor sugerir novas estratégias de estudo, ajudando o aluno a compreender melhor os conteúdos abordados. Nesse sentido, a avaliação serve também como um diagnóstico do ensino, envolvendo não apenas o aluno, mas também o professor, a escola, a família e demais fatores que influenciam o desenvolvimento educacional.

A autoavaliação também é um componente essencial desse processo. Para que o aluno possa se autoavaliar de forma construtiva, é necessário o acompanhamento e a mediação do educador. Esse tipo de avaliação pode ser incentivado após a realização de atividades ou ao final de cada aula, com o objetivo de desenvolver o senso crítico e a autonomia dos estudantes. O papel do professor, nesse processo, é essencial: ele deve assegurar que eventuais dificuldades não sejam vistas como fracassos, mas como oportunidades de aprendizagem e cooperação entre os colegas.

O aluno só passará a compreender verdadeiramente o sentido da avaliação quando perceber que suas ações são valorizadas como parte do processo de construção do conhecimento. Para isso, é fundamental ampliar e adaptar as atividades escolares, promovendo o debate, a expressão de opiniões, a formulação de novos conceitos e a busca por novas informações.

A LDB, ao se referir à verificação do conhecimento escolar, determina que sejam observados os critérios de avaliação contínua e cumulativa da atuação do educando, com prioridade dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (Art. 24, V-a). (Hamze, s/d)

A lei de diretrizes da educação básica requer que o processo avaliativo que contemple e verifique o rendimento escolar do aluno de forma qualitativa e com verificação do aprendizado. Há diversas modalidades de avaliação que podem ser empregadas na escola, dependendo do que se pretende verificar. As formas de avaliação que, atualmente, parecem ser mais frequentemente empregadas nas escolas são provas escritas, os trabalhos em grupo, a auto-avaliação, que alguns professores convidam seus alunos a fazerem sobre o seu próprio desempenho e a avaliação que às vezes pedem para o aluno fazer do curso.

Dessa forma, a avaliação assume uma multiplicidade de formatos, sendo adaptável aos objetivos propostos em cada contexto educativo. As formas mais comuns ainda incluem provas escritas, trabalhos em grupo, autoavaliações e até mesmo a avaliação que os alunos fazem do curso ou do professor. O essencial, porém, é que qualquer modalidade adotada esteja comprometida com a formação integral do aluno, promovendo o pensamento crítico, a reflexão e o desenvolvimento contínuo.

2.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ESCOLAR

A avaliação deve ser compreendida e aplicada pelo professor como um indicador do processo de aprendizagem, servindo de orientação para sua prática pedagógica. Mais do que atribuir notas, é necessário considerar os níveis de desenvolvimento dos alunos, dentro e fora da sala de aula, verificando os conhecimentos adquiridos e respeitando as capacidades individuais de cada estudante, sempre com foco na promoção da aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem deve ser um instrumento alinhado e comprometido com o objetivo fundamental da construção da cidadania, o que implica uma formação voltada para a transformação do modelo social vigente. Nesse contexto, Carrara (2002, p. 45) afirma que “não basta ao professor o domínio instrumental dos procedimentos da avaliação, mas é necessário que tenha compreensão mínima acerca de que os conteúdos ensinados devem assegurar ao educando habilidades para uma inserção social viva, atenta e transformadora”.

De acordo com Luckesi (2003), o ato de avaliar a aprendizagem na escola deve ser repensado de forma crítica e reflexiva. O autor convida os educadores a refletirem sobre suas práticas, pois muitas vezes o termo “avaliação” é utilizado de maneira equivocada, ainda

pautado em modelos do século passado. Luckesi (2003, p. 16) destaca que “avaliar não é medir, não é classificar, mas sim contribuir para o desenvolvimento do educando”.

As avaliações realizadas pelos alunos devem ser compreendidas como expressões da síntese do conhecimento que construíram ao longo do processo. Quando esse conhecimento ainda não atinge um nível satisfatório, o aluno não deve ser punido ou rotulado, mas sim receber novas oportunidades para reelaborar seu saber, por meio de instrumentos que considerem suas dificuldades como ponto de partida.

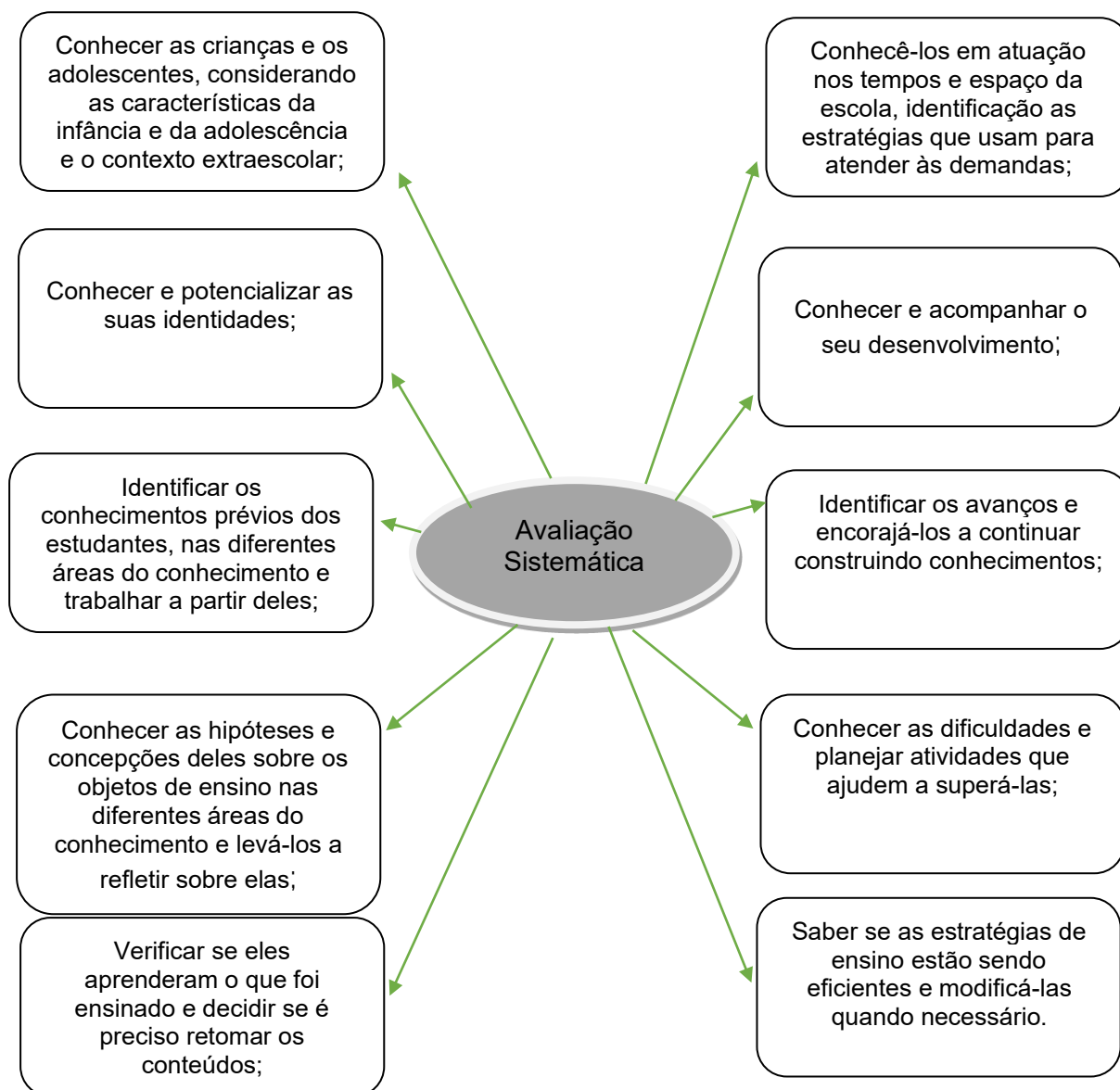
Muitas vezes, as notas são utilizadas para justificar a classificação dos alunos, promovendo comparações de desempenho em vez de avaliar a realização dos objetivos de aprendizagem. Para tanto, é necessário que a avaliação seja conduzida com base em critérios que permitam “comparação, julgamento ou apreciação” (Luckesi, 2003, p. 84), possibilitando a distinção entre erro e acerto. O erro, nesse caso, deve ser considerado um elemento importante para a tomada de decisões pedagógicas, não como um sinal de fracasso, mas como indicador de replanejamento.

Ainda hoje, muitos professores encaram a avaliação como um ato unilateral de promoção, enxergando-a como um simples ritual exigido pelas instituições, voltado à premiação dos melhores alunos. Essa perspectiva reforça uma prática avaliativa quantitativa e classificatória, desassociada do processo de aprendizagem. Contudo, avaliar quantitativamente não é apenas lidar com números, mas interpretar esses dados dentro de um contexto amplo, no qual o envolvimento do professor é fundamental.

Por meio de uma abordagem mais significativa, o professor deixa de ser um mero coletor de dados e passa a atuar como investigador da aprendizagem do aluno. Luckesi (2003, p. 58) adverte que “a avaliação como função classificatória não contribui com o crescimento do educando, pois se torna um instrumento estático que bloqueia o avanço do processo educativo”. Por outro lado, a avaliação diagnóstica se caracteriza como uma prática dialógica e dinâmica, que favorece o desenvolvimento da autonomia e da ação pedagógica consciente.

Para ele a avaliação como função diagnóstica, ao contrário de classificatória, constitui-se num momento dialético de avanço no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia.

Diferentes finalidades para os professores avaliarem os alunos sem excluí-los:



Fonte: Esquema elaborado pela autora, com referência aos estudos epistemológicos de: Leal (2010, p.100).

Avaliar sistematicamente cada conhecimento que os alunos vão adquirindo requer do professor práticas, porém, esses tais mecanismos precisam ser elaborados pelo professor com realce nas necessidades dos alunos.

2.4 A CULTURA DA NOTA

Atualmente, observa-se um impacto significativo da chamada “cultura da nota” no contexto escolar. A avaliação, muitas vezes reduzida à atribuição de um número, tornou-se o

centro das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem, tanto entre educadores quanto alunos e a sociedade em geral. Segundo Perrenoud (1999), após anos sob esse sistema, tornou-se difícil motivar os estudantes pelo conhecimento em si, pelo sentido que ele dá à realidade e pelo enriquecimento pessoal que proporciona.

Complementando essa ideia, o autor reconhece que “após tantos anos nesse regime, tornou-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela motivação ou pela satisfação da mente que favorece” (Perrenoud, 1999, p. 69). Ainda segundo ele, todos os professores sabem que, ao propor uma atividade, a primeira pergunta dos alunos geralmente não é “o que vamos aprender?” ou “isso é importante?”, mas sim “vale nota?”, o que demonstra uma compreensão distorcida da finalidade da educação.

O problema, portanto, não está apenas no uso da nota, mas na intencionalidade que norteia o processo avaliativo. Melo (2015, p. 26) enfatiza que “a escola exerce enorme influência na instrução do indivíduo, pois cabe a ela trabalhar de forma sistemática a avaliação e acabar com essa cultura de notas; a avaliação precisa ser cidadã”. Atribuir uma nota sem considerar o desenvolvimento integral do aluno limita o papel pedagógico da avaliação, que deve ser formativa, contínua e emancipadora.

Infelizmente, muitos professores ainda encaram a avaliação como um instrumento meramente classificatório, com ênfase na promoção ou retenção de alunos. Tal prática reforça uma perspectiva quantitativa, desconsiderando o caráter processual, reflexivo e construtivo da avaliação. Como destaca Afonso (2004, p. 92), “os professores sabem que é a avaliação formativa que lhes possibilita acompanhar passo a passo as aprendizagens dos alunos, permitindo ajudá-los em seu percurso escolar cotidiano e que é talvez a única modalidade de avaliação fundamental no diálogo e congruente com um reajustamento contínuo do processo de ensino”.

Nesse contexto, a avaliação quantitativa, embora útil em certos aspectos, não pode ser utilizada como único critério. Ela deve ser inserida em um panorama mais amplo, no qual o professor deixa de ser apenas um coletor de dados para se tornar um verdadeiro investigador da aprendizagem dos estudantes. É nesse sentido que Luckesi (2003) argumenta que a função classificatória da avaliação não contribui para o crescimento do aluno ou do educador, pois constitui-se num mecanismo estático que freia o processo educacional. Para ele, “a avaliação diagnóstica, ao contrário da classificatória, constitui-se num momento dialético de avanço no desenvolvimento da ação e do crescimento da autonomia” (Luckesi, 2003, p. 58).

Além disso, a avaliação qualitativa visa compreender a complexidade da relação entre

ensino e aprendizagem, indo além da mera atribuição de notas. Como aponta Esteban (2003, p. 26), esse tipo de avaliação “tenta responder à imposição de apreender a dinâmica e a intensidade da relação aprendizagem-ensino, articulada por princípios que sustentam o conhecimento, a regulação, o mercado, o Estado e a comunidade”.

Portanto, é necessário repensar os critérios avaliativos adotados nas escolas. Avaliar deve ir além da mensuração de conteúdos memorizados. Deve envolver atitudes, valores, normas e comportamentos, reconhecendo-os como conteúdos tão relevantes quanto conceitos e fatos. A responsabilidade da escola é, assim, ampliada: ela deve favorecer o desenvolvimento de competências e não apenas a apropriação mecânica de informações. Avaliar, nesse sentido, é promover aprendizagem significativa, não apenas atribuir notas.

2.4 AVALIAÇÃO COMO UMA QUESTÃO POLÍTICA

De acordo com Vasconcellos (2000), política refere-se às relações de poder estabelecidas na convivência entre os seres humanos. Sob essa ótica, a avaliação não pode ser compreendida como uma prática neutra, pois, ao classificar estudantes como “aptos” ou “inaptos”, ela desempenha um papel político fundamental, influenciando diretamente suas trajetórias escolares. Nesse sentido, a avaliação torna-se um instrumento de exclusão ou de inclusão, dependendo da forma como é conduzida.

Luckesi (2003, p. 4) reforça essa visão ao afirmar que o ato de avaliar exige acompanhamento e reorientação contínua do processo educativo. Para ele, a avaliação deve ser diagnóstica, e não meramente classificatória, envolvendo procedimentos técnicos que vão desde o planejamento até a devolutiva dos resultados, com o objetivo de promover a aprendizagem. O autor afirma que:

"A avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas [...], contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação" (Luckesi, 2003, p. 4).

Nesse contexto, diversos autores criticam a função meramente classificatória da avaliação. Para Sousa (1991), a finalidade de classificar tem se sobreposto à de analisar, reformular e redirecionar o processo pedagógico. De maneira semelhante, Demo (2002) argumenta que, embora a classificação possa ser útil, ela deve ser compreendida como um ponto de partida, e não como um julgamento definitivo. O autor alerta que, se utilizada sem ética e

sem intenção pedagógica, a avaliação classificatória pode:

"Humilhar o aluno, destruir suas expectativas, alargar ainda mais o fosso social" (Demo, 2002, p. 18-19).

Romão (2005) reconhece que a avaliação pode cumprir uma função classificatória, desde que utilizada no momento adequado, como na verificação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno ao final de um ciclo. No entanto, a função da avaliação dependerá da finalidade e do estágio em que se encontra o processo de ensino-aprendizagem. Para fins de diagnóstico, por exemplo, é necessário identificar as dificuldades durante o percurso educativo a fim de propor soluções viáveis. Nessa linha, Ausubel, Novak e Hanesian (1980 apud Sousa, 2003, p. 40) destacam que:

"A avaliação deve verificar o que o aprendiz já conhece, antes de tentar ensinar-lhe algo novo."

Entretanto, muitas vezes a avaliação é reduzida a um procedimento técnico e burocrático, voltado apenas para registrar o desempenho do aluno em um boletim. Essa visão desconsidera o papel social e político do processo avaliativo. House (1992 apud Dias, 2003, p. 43) adverte que a avaliação:

"Carrega sempre as marcas dos contextos em que se desenvolve."

Além disso, ela está carregada de intencionalidades, que se manifestam na escolha dos conteúdos, nos instrumentos utilizados e na forma como os resultados são interpretados, evidenciando, portanto, sua não neutralidade.

Assim, como ressalta Vasconcellos (2000), a forma como a avaliação é concebida e aplicada depende diretamente da visão de mundo dos educadores e do contexto histórico, social e econômico em que estão inseridos. A avaliação pode, portanto, reforçar desigualdades sociais ou contribuir para sua superação. O autor argumenta que:

"O conceito de avaliação dependerá da visão dos que estiverem envolvidos no processo educativo, bem como do contexto histórico-social e econômico vigente. [...] Ela não é apenas um instrumento técnico e neutro, já que interfere diretamente no sucesso ou insucesso da vida do educando, evidenciando uma falsa neutralidade" (Vasconcellos, 2000).

Sousa (2003, p. 14) defende que é essencial que os educadores desenvolvam consciência da interferência política presente na prática avaliativa. Essa tomada de consciência constitui um passo fundamental para a construção de práticas avaliativas mais justas, éticas e transformadoras, alinhadas a uma proposta de educação emancipadora. A autora ressalta que:

"[...] esse é um passo indispensável para os que buscam construir um processo avaliativo transformador [...]" (Sousa, 2003, p. 14).

A reflexão apresentada até aqui permite compreender o poder que emerge da prática avaliativa e o quanto é necessário que os profissionais da educação não reproduzam, de forma inconsciente, modelos avaliativos que contradizem os princípios de uma educação crítica, participativa e democrática. No caso discutido, defende-se uma avaliação voltada para a formação de sujeitos ativos, conscientes e transformadores da realidade em que vivem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa essencialmente bibliográfica realizada sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem a luz da teoria, evidencia inicialmente que a avaliação escolar não é um fato sem significação que acontece isolado. Em função disso precisa ser pensada e planejada dentro de uma visão de totalidade porque envolve pessoas, com diferentes históricos, étnica, culturas, econômicas e religiosas que fazem desse espaço um ambiente singular com possibilidade de não somente reproduzir, mas transformar.

A escola para propiciar o desenvolvimento integral do aluno deverá definir objetivos que proporcionem mudanças de comportamento, como um todo nos diferentes domínios da aprendizagem (cognitiva, afetivo, psicomotor). Assim pode-se afirmar que a escola ao propor um trabalho voltado para qualidade do ensino aprendizagem terá como objetivo maior, não só o desenvolvimento da compreensão e do raciocínio lógico, mas principalmente integrar o indivíduo, capacitando-o a atuar criticamente na sua comunidade.

Desse modo, a escola estará garantindo os resultados qualitativos da aprendizagem e de certa forma conduzindo o processo de ensino em direção a uma avaliação qualitativa processual, favorecendo ao discente a capacidade de constante readaptação ao meio.

Com esse entendimento é possível mudar a prática avaliativa a partir de um posicionamento fundamentado, coerente com a realidade e momentos históricos, pautados pela ética, e aliada a esta um grande poder de auto-avaliação, bom senso, amor, compreensão, intuição e respeito tendo como objetivo a construção de uma sociedade mais justa e solidária, o resgate da função social da escola; a valorização do educador, o respeito ao educando e o desatrelamento das ideias positivas que concebem o conhecimento como algo pronto, e inesquecível. É preciso rever urgentemente essa prática a fim de que possamos de fato esta-se a formando cidadãos críticos sabedores das suas funções na comunidade que vive. Quando estas questões não forem tratadas superficialmente, mas de forma clara, profunda, abrangente e o compromisso individual e coletivo sejam visíveis, teremos como fruto uma mudança radical na ação de avaliar dentro do contexto educacional.

É preciso um novo olhar sobre a avaliação, lembrando que ela é sempre uma contextualização do processo e que tem a função diagnóstica servindo de ferramenta que auxilia ao educador na busca de meios, intuição e respeito por sua profissão e pela sua clientela, coisa que não se encontram em nenhum modelo de avaliação vigente.

Por fim, é estar aberto às mudanças por si só, não era resolver problemas produzidos em outras instâncias sociais e políticas, pois são grandes as injustas e as disparidades que contribui para um discurso vazio de uma aprendizagem voltada para informar em detrimento ao formar. O conhecimento que um professor desenvolve ao trabalhar com um grupo de crianças incorpora necessariamente elementos de outros domínios de sua vida.

REFERENCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11–Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

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

CARRARA, Kester. Avaliando a avaliação. In. RAPHAEL, Hélia Sonia; CARRARA, Kester. (Org.) **Avaliação sob exame**. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Rarões e avanços**. Campinas, SP: Papiros, 2002.

DIAS, José Sobrinho. Avaliação da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HAMZE, Amélia. **Avaliação escolar**. Canal do Educador. Disponível em: [https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm#:~:text=A%20LDB%2C%20ao%20se%20referir,de%20eventuais%20provas%20finais%20\(Art. Acessado em 23/02/2021](https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/avaliacao-escolar.htm#:~:text=A%20LDB%2C%20ao%20se%20referir,de%20eventuais%20provas%20finais%20(Art. Acessado em 23/02/2021).

HOFERFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade**. Ed. Porto Alegre: Mediação, 1994.

LEAL, Tereza Ferraz, et al. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. In: BEAUCHAMP, Jeanete. **Avaliação e aprendizagem na**

escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: **desafios e perspectivas**. 6ª ed. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire (Guia da Escola Cidadã, v.2), 2005.

SANT'ANA, Ilza Martins. **Por que avaliar?: como avaliar?:** Critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SOUZA, Clarilza Prado de. **Avaliação escolar - limites e possibilidades**. Série Idéias n. 22, São Paulo: FDE, 1991. p. 89-90.

SOUZA, Iracy Sá De. Psicologia: **A Aprendizagem e Seus Problemas**. 9ª Ed. Rio De Janeiro: Livraria José Olympio, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: **concepção dialética-libertadora do processo de Avaliação escolar**. São Paulo: ed libertad 2000.

CARRARA, Kátia. **Avaliação:** práticas e intencionalidades na escola. São Paulo: Cortez, 2002.

SEXUALIDADE INFANTIL NO CONTEXTO PRÉ-ESCOLAR

Maria Dislene Soares de Oliveira

Aracelli Magalhães de Lucena

Rosilene Felix Mamedes

Veridiana Xavier Dantas

1 INTRODUÇÃO

Nunca se falou tanto, em sexualidade como agora, porém nem por isso verifica-se uma resolução de questões básicas onde envolve sexualidade como por exemplo: a satisfação sexual que vai além das sensações físicas obtidas com a adequada sexualidade individual que é inerente a todo ser, pois diferentemente do que acredita o senso comum: a dimensão sexual do ser humano não acontece na puberdade, mas a partir do nascimento.

Apesar de Kinsey, estudioso na área de sexualidade através de seus trabalhos, pesquisas, inquérito, quadro estatístico considerado o mais rico no campo sexual sob vários pontos de vista, e muitos que se seguiram, esforçaram-se para superar todas essas barreiras, dissolvendo o manto da hipocrisia e da desinformação vigente da época, continuamos hoje, ainda confusos a respeito da sexualidade humana, como Jeanniere (1970, p. 72) “a passagem da sexualidade à linguagem é tão recente que estamos ainda nos balbucios”.

Por ser a sexualidade um fenômeno complexo onde envolve fatores biológicos, psicológicos e socioculturais, os preconceitos continuam fortes apesar de toda nudez explícita e teorizadas pela mídia decorrente da falta de informação que existe principalmente nas escolas, devido uma carência da falta de orientação sexual.

Com a sexualidade infantil, também não ocorre diferença, sendo a sua abordagem complexa e ignorada por alguns profissionais gerando conflitos decorrentes do despreparo não só dos pais como também dos educadores que por saberem lidar com o assunto acabam contribuindo inconscientemente para a perpetuação dos tabus referentes a sexualidade infantil, dificultando cada vez mais a forma de lidar com determinado episódio que ocorrem com as crianças nas escolas.

O interesse em desenvolver um trabalho na área da sexualidade infantil surgiu a partir do momento em que vivenciamos no nosso cotidiano de trabalho cenas que no momento não sabemos lidar com situações ocorridas com crianças em faixa etária diferentes.

A partir de então percebemos a necessidade de estudar, pesquisar e desenvolver um trabalho em grupo que venha suprir esse déficit por parte de muitos educadores que necessitam de um esclarecimento maior, sobre a sexualidade infantil, para que possam desenvolver melhor seus trabalhos, a partir de estudos e pesquisas sobre o tema.

A sexualidade humana é muito complexa, envolve fatores socioculturais, biológicos e psicológicos, seu desenvolvimento está ligado a fatores genéticos, embriológicos, endocrinológicos, anatômico, psicológicos sociais e tem uma história que vem sendo construída através de um processo ao longo dos anos.

A Sexualidade é parte integrante de qualquer indivíduo, influenciando seu modo de ser e estando intimamente relacionado com padrões culturais de sua formação.

Dessa forma acreditamos que este trabalho vai contribuir não só para fundamentar e orientar nossos conhecimentos, mas futuras pesquisas como também subsidiará novos conhecimentos sobre o tema e sua aplicabilidade resultará em efeitos positivos não só a nível escolar, mas para com a sociedade em geral.

A criança é um ser sexuado, que precisa de um meio circundante emocionalmente sólido para que possa descobrir cada um à sua maneira a sua sexualidade observando o seu desenvolvimento durante a pré-escola e iniciar assim relações humanas futuras. E através dessa pesquisa iremos discutir a formação e o papel do professor no desenvolvimento sexual infantil e identificar o nível de informação do professor e a sua influência no desenvolvimento da sexualidade.

2 CONCEITOS TEÓRICOS

Freud/Sexualidade é um processo de construção daquilo que se dá a partir do nascimento. Conforme o autor, a atividade sexual apoia-se, primeiramente, em sua função básica de preservação da vida. O alvo sexual acha-se sob o domínio de uma zona erógena, uma parte da pele, ou da mucosa, onde certos tipos de estimulação provocam sensações prazerosas de determinada qualidade.

Laplace e Pontalies (1997), Secualidade na experiência e na teoria psicanalítica, não designa apenas as atividades e o prazer que dependem do funcionamento do aparelho geniral, mas toda uma série de excitações e de atividades presentes desde a infância que proporcionam um prazer irreduzível à satisfação de uma necessidade fisiológica fundamental (respiração, fome, função de excreção, etc.), e que se encontram a títulos de componentes na chamada forma normal do amor sexual.

Dicionário Aurélio (1986) sexualidade é o conjunto de fenômenos da vida sexual, sexual para o autor se refere ao sexo que significa conformação particular que distingue macho da fêmea, nos animais e vegetais, atribuindo-lhes um papel determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintivas (Aurélio, 1986, p. 1581).

Segundo o autor, a sexualidade não é uma simples realidade natural, que as diferentes sociedades e épocas históricas reprimir a sua maneira, mas é resultado de um complexo processo de construção social.

Fucs (1992), diz que a sexualidade é uma necessidade básica do ser humano, ela faz parte da vida de todas as pessoas independente de raça, cor, sexo, nível intelectual ou socioeconômico. No entanto, existem muitos preconceitos e tabus em relação a sexualidade.

Chaul (1991) e Correia (1997) dizem que a palavra sexualidade apresenta-se no momento em que o termo sexo passa a ter um sentido mais extenso quando os estudiosos passam a distinguir e diferenciar entre necessidade (física, biológica), prazer (físico, psíquico) e desejo (imaginação, simbolização). Neste sentido o sexo deixa de ser visto apenas como função natural de reprodução da espécie, de fonte de prazer ou desprazer (como realização ou pecado), para ser percebido como fenômeno mais amplo

[...] que envolve nossa existência, como um todo, dando sentido inesperado e ignorados a gestos, palavras, afetos, sonhos, humor, erros, esquecimentos, tristezas, atividades sociais (como o trabalho, a religião, a arte, a política) que, a primeira vista, nada tem sexual (Chaul, 1991, p. 11).

2.1 EVOLUÇÃO HISTÓRICA

A pesquisa científica no campo da sexualidade humana teve início na Europa, em particular nos países anglo-saxões e germânico, salientando-se os trabalhos de Krafft-Ebing (1886), de Havelock Ellis (1928-1996), de Magnus Haschfeld (que realizou vários estudos a partir de 1930 e fundou o instituto de sexologia de Berlim), e de Freud, que tiveram uma grande repercussão internacional e deram origem a inúmeros estudos e escolas em quase todos os países principalmente nos Estados Unidos.

Os primeiros estudos acerca do assunto foram através de clínicos baseados na observação de pacientes e não da população, porém, a contribuição que ofereceram para o conhecimento da vida sexual foi de fundamental importância, maior do que os primeiros trabalhos, na década de 1920. Os trabalhos de pesquisa de Kinsey (1948), Malinowski (1970) e Reich (1971) sobre a vida sexual de algumas sociedades primitivas, as dimensões políticas e

ideológicas da vida sexual, foram extremamente importantes nos Estados Unidos, e foi lá onde a obra de Freud teve um desenvolvimento notável. Kinsey (1948) o autor do mais importante inquérito sobre o comportamento sexual humano, também sofreu várias críticas por parte dos conservadores, sobretudo durante o período de “McCarthy” (época da caça aos indivíduos que difundiam ideias liberais e progressistas).

Masters e Johnson (1968), autores da mais ousada pesquisa sobre relações sexuais humanas, referindo-se as dificuldades que impedia de realizar seus trabalhos, chamaram “por que a ciência e os cientistas devem continuar a serem dominados pelo medo (medo da opinião pública, da pressão política e acima de tudo, medo da estreiteza de espírito e dos preconceitos).

A sexualidade abrange um campo variado e complexo que inclui o que é erótico (campo dos prazeres) e o que é sensual (as sensações do corpo) dependendo da relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo. A civilização restringiu os prazeres sexuais, a sexualidade que se estendia a todo o corpo reduzindo-se a uma atividade geral parcial, restrito à função reprodutora, não havendo espaço para o erotismo e a fantasia.

A palavra "sexualidade", que aparece por volta de 1860, foi tomada pela biologia e pela medicina via seus resultados: fecundação, concepção, casamentos, etc. O surgimento da psicanálise no início do século XX mantém e reforça esse movimento de medicalização da sexualidade, divulgando a ideia de Freud de que a atividade sexual seria a expressão de um poderoso impulso de origem biológica que o indivíduo buscaria de toda maneira, direto ou indiretamente, satisfazem e os limites da atividade sexual seriam impostas pela sociedade. A sexualidade é entendida como um fator de muita importância. A antropologia conta com numerosos trabalhos sobre o tema, os quais atribuem importante papel à atividade sexual do povo estudado, na tentativa de através dos seus hábitos sexuais de relacionamentos, casamentos e parentesco, compreender a totalidade de determinada cultura.

Na nossa cultura ocidental moderna, a mulher está associada a comportamentos dóceis, passivos, com sexualidade controlada, subordinada ao papel da maternidade.

O mais interessante é evidenciar que a ideia da sexualidade está ligada a ideia de corpo, com fonte de diferentes sensações que vão além do prazer a repulsa. Se é verdade que não é possível esquecer o ato sexual em quando se fala sobre o assunto, por outro lado, a sexualidade não se esgota nele.

De acordo com os historiadores os homens foram com o progresso da civilização disciplinando-se, desenvolvendo o sentimento de vergonha e timidez em relação aos outros, particularmente os associados a função corporais e ao sexo. Assim nesse processo civilizados a

sexualidade também é transferida para trás da cena da vida social e isolada na família, tornando-se o domínio mais íntimo da vida privada.

Na Antiga Grécia, a sexualidade manifesta dos deuses designava o destino do homem, assim era com a guerra, a paz, o amor e a dor. Durante a expansão helênica, as mulheres casavam-se cedo decorrente da necessidade de homens para as guerras constantes.

Martinez (1998) afirma que a Grécia havia dissociação entre o sexo-reprodução e o sexo-prazer. A prostituição era conhecida como indispensável para a preservação de jovens, já que os mesmos se casavam entre os 30 anos.

Michel Foucault (1989) observa que em quase todas as culturas existe uma arte erótica (ars erótica), ou seja, formas de imaginação ao prazer e a satisfação sexual - porém nossa cultura cristã, europeia, ocidental - deu origem a algo insólito: uma ciência sexual (Scientia sexualis), curiosidade e vontade de saber de tudo sobre o sexo para melhor controlá-lo. O autor considera ainda que a passagem do contexto religioso para o científico o sexo é aquilo que se deve falar e muito, com detalhes com minúcia, classificatoriamente.

A ars erótica confunde-se com o sagrado em muitas culturas, em outras, liga-se a formas que envolvem a busca de maior prazer, associados a experiências de transfiguração mística: são ritos secretos pois a crença tradicional é a de que sua divulgação profana destruiria a sua virtude.

Segundo Foucault, foi a partir do século XVIII que houve uma forma de saber desenvolvida graças a fisiologia da reprodução e ao saber médico. Significa uma apropriação da sexualidade e sua normatividade pelo discurso científico.

2.2 SEXUALIDADE INFANTIL

A sexualidade de uma criança se manifesta em todas as suas funções corporais. Trata-se de uma sexualidade corporal difusa, não genital. A amamentação é o melhor exemplo do relacionamento entre as funções corporais e prazer erótico, mas todas as demais funções corporais têm um componente de prazer que pode ser descrito como erótico. Toda perda desse prazer corporal é sentida como privação ou dano físico, ao que a criança reage por todos os meios à sua disposição, a atividade de mamar do beber constitui o exemplo clássico de Freud a respeito da sexualidade.

A sexualidade para Freud tem um significado bem mais amplo da sexualidade geniral, ela inclui as preliminares do ato, carinho, afeto às experiências sexuais da criança vividas em relação ao seu próprio corpo ou em contato com o corpo da mãe.

Antes do surgimento da psicanálise considera-se em geral a sexualidade de forma algo restrito como o conjunto de atos ligados à relação sexual, e em especial a reprodução.

A descoberta através de Freud no século XX sobre a sexualidade infantil, a extensa teorização que dela os psicanalistas fizeram, foi o ponto de partida para o alargamento radical do conceito.

A sexualidade ocupa papel central que a nível geral do desenvolvimento quer a nível da formação das identidades pessoais. Dentre as ocupações da criança está a procura do prazer erótico sexual.

Em todas as idades do nascimento até a morte não há ato ou pensamento que não seja orientado por uma procura hedonista, não existe vida sã sem vida sexual sã e, inversamente, não há vida sexual sã num indivíduo doente ou neurótico (Dalto).

A dimensão fisiológica da dinâmica sexual constitui apenas um dos aspectos da vida sexual sendo o outro aspecto o comportamento afetivo em relação ao outro que ocupa a posição de objeto de amor.

Enfim, é a energia libidinal derivada de seus fins sexuais que anima todas as atividades do indivíduo instintos, impulsos e desejos, em suma, as pulsões são da natureza sexual e asexualidade não se reduz ao ato sexual geniral, mas a todos os desejos que podem e encontram a satisfação na totalidade de nosso corpo.

Freud (1907), aborda em um texto resposta sobre o “esclarecimento sexual das crianças, que devem receber educação pela questão acerca do assunto; se já existe na experiência da criança algo de natureza sexual, não há porque negar a criança esclarecimentos através dos quais poderá dominar, intelectualmente o que já conhecido no plano da vivência, e questiona também sobre os pais, educadores pela forma errada de confabular a verdadeira história sobre a origem da criança temendo despertar de forma precoce a sexualidade infantil que só deveria acontecer na puberdade. O conhecimento do desenvolvimento sexual começa na infância, não na adolescência essa descoberta do passado foi prejudicada pelo medo e hoje o mesmo permanece, tornando as pessoas cegas diante do assunto.

A sexualidade infantil tomou proporção no século XX com o conceito de pulsão entendido antes apenas na sua dimensão geniral, e como ele atribuiu a criança que os autores entre eles Rousseau conceberam que a criança é “pura”, “ingênua” e “tocante”.

A adaptabilidade e a plasticidade de sua natureza encarregam a educação de sua função modeladora.

Porém o que Freud entende como pulsão é, que há algo que escapa do domínio, a modelação, a adaptação; A criança já não é mais inocente, pura, mas possuidora de uma sexualidade robusta, e nem por isso deixa de ser criança.

Nesse sentido Freud utilizou termos relacionados a fenômenos corporais para nomear as fases importantes do desenvolvimento psicosssexuais e em cada uma destas fases, a energia libidinal encontra um foco particular, de um modo geral a sexualidade se dissolve numa multiplicidade de instintos singulares, é como se existisse um consenso tácito de que a sexualidade se originou no genital onde Freud chegou a admitir a existência de zonas erógenas como a boca, a pele, o ânus, etc. formando assim as fases oral, metálica, latência e genital.

Essa descoberta causa horrores aos moralistas convencionais.

Porém nenhuma pessoa que pense, que conheça alguma coisa da vida adulta, não pode deixar de reconhecer que o que há de errado com a sexualidade em adulto é sua infantilidade resistência em não querer aceitar o fato, como natural da vida de todo ser humano.

2.3 FASES PSICOSSEXUAIS

Fase oral - período que se estende do nascimento ao desmame: primeiro contato da criança com o mundo é através do seio, pois ao sugar o bebê obtém prazer autoerótico.

O reflexo de sucção, que se manifesta logo nas primeiras horas de vida, não é interrompido, após a saciação da fome, podendo ser observado inclusive durante o sono.

O prazer de sucção constitui o autoerotismo original, em prazer (narcísico primário), dado que o bebê não diferencia o mundo externo de si próprio.

Sua relação com a mãe inicia-se com uma associação entre sua presença e as sensações de prazer erótico experimentados na amamentação e sua relação afetiva com o mundo tem também como principal canal a boca.

O principal padrão de comportamento esperado na fase oral é a confiança nos outros, no mundo e em si mesmo. As crianças rejeitadas aprendem a desconfiar do mundo e o efeito dessa rejeição infantil é a tendência na meninice a ser medroso, inseguro, agressivo, hostil e solitário. A fixação nesta fase poderá procurar durante o resto da vida alguma coisa para substituir esse prazer através da boca como por exemplo: ser fumante, comer em excesso e falar etc.

Nesse sentido, a tarefa dos pais é satisfazer as necessidades orais da criança: alimento, segurança, afeto, atenção, esses suprimentos nascista necessários ao crescimento e ao desenvolvimento do ego e dar personalidade desse pequeno ser.

Fase anal - ênfase maior na aprendizagem do asseio, o bebê torna-se cada vez mais sensível na região do ânus que é a zona erógena e a sentir prazer nos movimentos dos intestinos e é o período das excreções sólidas.

A libido que na fase anterior provocava a bucal lúdica passa então a desencadear a retenção lúdica das fezes e urina, acompanhada de prazer decorrente do relaxamento dos esfínteres.

Nesse sentido, os cuidados higiênicos podem ocasionar uma atmosfera agradável e sem maiores dificuldades se houver um bom entendimento entre a mão e a criança: caso o contrário, a recusa em expelir os excrementos no momento em que o adulto “solicita” equivale a uma punição e demonstra falta de entendimento com o adulto.

Assim, a conquista do controle esfinteriano configura um amplo fenômeno de poder, autoerótico sobre o trânsito interno e afetivos, sobre o adulto.

A fixação nesta fase pode explicar traços da personalidade adulta como obsessividade com limpeza e arrumação, avareza, etc. principalmente tarefa do desenvolvimento treino dos esfínteres.

Fase fálica - A criança de qualquer sexo, nesta época, a atividade sexual torna-se mais intensa. O foco de atenção nesta fase é manipular seus órgãos genitais em busca do prazer. Durante todas essas fases (período narcisista), o objeto de prazer é o próprio corpo. As crianças tornam-se curiosas a respeito de seus corpos; desejam explorá-los e descobrir as diferenças entre os sexos. A experimentação infantil é comum, e muitas das atitudes para a sexualidade tem origem no período fálico, a aceitação da sexualidade e o controle dos impulsos sexuais tornam-se vitais neste momento. Segundo Freud, o evento mais importante neste estágio é o complexo de Édipo, o menino começa a ter uma ligação sexual com a mãe e considera o pai como rival (o pai dorme com a sua mãe). O menino vê seu pai como figura poderosa e ameaçadora com poderes de castrá-lo. O menino fica entre o desejo de possuir a mãe e o medo de poder do pai, ele ameniza a ansiedade desse conflito se identificando com o pai. Com a menina acontece o mesmo um núcleo de sentimento competitivo em relação a mãe, tendo em vista o pai como objeto sexual. O desejo que a menina expressa de casar com o pai não implica ter relações sexuais com ele, mas sim indica a vontade de ser amada pelo pai, desenvolvendo assim o complexo de Electra.

Esse é o período de considerável atividade masturbatória de brincadeiras sexuais infantis com pares, de muitas curiosidades sexuais. O interesse da criança pequena para função sexual promove sua aceitação da realidade e reduz sua dependência da mãe para a obtenção de gratificação erótica.

Fase Latência - É um estágio caracterizado pela atenuação do interesse e sensações sexuais. A criança está ciente das diferenças sexuais, mas agora seu interesse está em reconhecer seu papel de menino ou menina. As novas atividades absorvem suas energias a começar com a interação com a escolarização, pois a energia libidinal é muito reduzida decorrente de outras atividades. Esse recuo permite a utilização da atividade consciente e pré-consciente na conquista do mundo exterior. É nessa época que se esboça as características sociais do indivíduo. O Complexo de Édipo será proressivo e inteiramente dissociado e o tabu do incesto será integrado. Assim, quando aparecem as emoções afetivas e eróticas que marcam o aparecimento da puberdade e a masturbação terciário, ao contrário de uma reação de culpa, saberá conquistar sua liberdade progressivamente e sua autopunição. Muitas crianças adoram alguma atividade sexual durante a fase latência, com a masturbação ou brincadeiras sexuais com outras crianças. Em geral isso indica a persistência de algum problema sexual não resolvido do remanescente do período anterior. A atividade sexual que ocorre nesse período é uma tentativa, por parte da criança, de descarregar a tensão que esse problema produz. E, uma vez que as crianças amadurecem em tempos diferentes, não existem critérios absolutos sobre a normalidade. Pode-se avaliar a eventual perturbação da personalidade infantil para extensão em que essa atividade sexual interfere prejudicialmente com a aquisição, pela criança, das habilitações necessárias ao empenho em atividades normais para esse período.

Estágio (Fase Genital) - As mudanças hormonais nos órgãos genitais que ocorrem durante a puberdade despertam a energia sexual, e surge na forma mais madura da ligação sexual. Os objetos sexuais do indivíduo são do sexo oposto, a masturbação terciária é agora dirigida a objetos escolhidos fora da família mas vezes supervalorizados e por isso providencialmente inacessíveis, suscitando a intensificação da inserção social do indivíduo. A principal função biológica do estágio genital é a reprodução, neste contexto dado que a fecundidade é a característica desta fase, um filho é o objeto de investimento genital no período, cuja plenitude é atingida por volta dos 17-18 anos. Mas a falta de um filho pode-se substituí-lo afetivamente pela obra social.

2.4 SEXUALIDADE ESCOLAR

A história da sexualidade na escola, segundo alguns historiadores apontam que, na França a partir da segunda metade do século XVIII, a chamada educação sexual, começou a preocupar os educadores, coincidindo com o desenvolvimento de noções relativas às repressões das manifestações da sexualidade infantil.

Nesse momento, portanto, o objetivo maior era o combate à masturbação, tendo como pano de fundo as idéias de Rousseau, para quem a ignorância era melhor garantia de manutenção da pureza infantil.

Na verdade, instalava-se na França, nesse período uma educação “anti-sexual” (Barroso; Bruschini, 1982).

No fim do século XIX, retomou-se a questão da abordagem da sexualidade nas escolas, agora regida pela preocupação com as doenças, a degenerescência da raça e o aborto clandestino.

No início do século XX, houve também iniciativas favoráveis à educação sexual, dada a ligação entre instinto sexual e reprodução humana.

No período pós-guerra, na França, retomaram-se os estudos e propostas para a introdução da educação sexual nas escolas, e em 1973 decidiu-se oficialmente inseri-la nos currículos das escolas estabelecimento do ensino.

No Brasil, a história da Educação Sexual tem sido marcada por avanços e recuos (Barros; Bruschini, 1982).

A década de 1960 foi um período em que ocorreram experiências importantes tanto em escolas públicas como particulares entre 1963 e 1966, um colégio em Minas Gerais manteve um programa de Educação Sexual, depois Rio de Janeiro e demais cidades.

Em 1995, o MEC, coordenou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, “trabalho este em fase de conclusão atualmente, para ser apreciado pelo Conselho Nacional de Educação”. Essa proposta inclui a orientação sexual como um dos “temas transversais” a serem elaborados no primeiro grau, de forma articulada com as disciplinas e outros temas como: Ética, Saúde, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural.

Não devemos contrariar a natureza. Nossos preconceitos pessoais derivados do inconsciente, nossas ansiedades e nossas ignorâncias prejudicam o plano da natureza e complicam os problemas, em virtude da mistura de impulsos de amor e de ódio que a criança enfrenta cedo na vida (Klein, 1973)

Nessa linha de raciocínio, o erro educativo seria: função tanto de exagero, quanto da falta de ação repressiva por parte do educador. Além dessa busca de equilíbrio entre a frustração e a satisfação pulsional, o progresso educativo deveria apresentar coerência interna, o educador, o profissional escolar que lida com crianças deve ter presente que a natureza primitiva das crianças, sua falta de conhecimento de como as coisas se processam requer uma compreensão maior por parte desse profissional, pois, sua vida começa na fase oral (boca), e todo seu desenvolvimento corporal e psíquico irradia e se amplificar partindo dessa experiência, e a

partir daí ela precisa de um meio circundante emocionalmente sólido e constante em que elas próprias possam descobrir cada um à sua maneira, o surto do sexo em si própria e o medo como isso altera, enriquece, complica e inicia relações humanas.

As crianças necessitam de pessoas em torno delas em que possam confiar em virtude do fato de que são seres humanos dignos de confiança com uma capacidade comum para a amizade humana.

O conhecimento não só dos pais como da escola sobre a sexualidade infantil, do comportamento da criança mesmo quando em caráter erótico, e o valor de tais iniciativas como o “onanismo”, ajudam a criança no seu desenvolvimento e é um grande aliado para produzir uma atitude não grandiosa.

Tomando um exemplo ligado ao tema sexualidade podemos ilustrar um trecho do artigo “Sobre o Onanismo”, publicado em 1929: “Que fazer quando um menino (a) de dois anos brinca com seus órgãos genitais”? Deixe que o menino (a) se masturbe tranquilamente, o onanismo aparece geralmente pela primeira vez nessa idade e proibir o onanismo ou punir essa criança poderia lançar bases para sucessivos transtornos sexuais, suas dificuldades correntes se incrementam enormemente, sendo acionadas forças inibidoras que podem prejudicar seu desenvolvimento futuro, e qualquer dificuldade nesse campo sexual se manifestará de forma negativa, como mal humor prolongado, sentimento de inferioridade inibições nos jogos e no aprendizado, neuroses entre outros. Pois houve um corte no uso afetivo dessa energia sexual. Não se pode esperar por exemplo que uma criança que foi flagrada em busca de prazer com seus dedos no corpo torne mais tarde um virtuoso com seus dedos no piano (Klein, 1973). Segundo a autora, quando o prazer é proibido e separado de sua raiz dinâmica uma função vital é ameaçada. Cabe à escola conscientizar-se e preparar-se para lidar com a sexualidade infantil.

A orientação sexual na escola deve se dar em âmbito coletivo, não tendo portanto caráter de ter aconselhamento individual, deve também promover informações e discussões acerca de diferentes temáticas, considerando a sexualidade em suas dimensões biológicas, psíquicas e sócio-cultural, articulando-se portanto, a um projeto educativo que exerça uma ação integradora das experiências vividas pelo aluno e que inclua a sexualidade como algo ligado à saúde, à vida e ao bem-estar de cada criança ou jovem.

Para tanto, se faz necessário a adoção de princípios norteadores do trabalho, condizentes com uma educação voltada para a cidadania numa sociedade democrática, priorizando o reconhecimento do aspecto saudável da busca do prazer, o respeito a si próprio e no outro, bem como o respeito à diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano.

2.5 PAPEL DO ORIENTADOR

Foucault, (1997), demonstra que, sob a capa da repressão... os primeiros anos de vida são os mais importantes e significativos na formação da personalidade infantil, por isso a sexualidade deve ser vivida de forma bem natural, porque a sexualidade é algo que se constrói e se aprende, fazendo parte integrante do seu próprio desenvolvimento. Por isso interfere na alfabetização e no desempenho escolar quando não é vivida de forma sadia. Portanto, a escola e o orientador não podem ignorar essa dimensão do ser humano. Quanto mais informações os educadores recebem acerca do assunto, maiores serão as chances de melhoria das práticas educativas pedagógicas.

O professor assim como o aluno, possui expressão própria de sua sexualidade que se traduz em valores, crenças, opiniões e sentimentos particulares. Como consequência, a conduta cotidiana do profissional que não está preparado para lidar com a sexualidade, das crianças é pautada por uma didática que não se apóia nos conhecimentos psicológicos, mas nas imitações de modelos fornecidos ora pela educação rígida recebida ao longo do tempo, ora por repetição de antigos professores da instituição decorrente de um período repressivo vivido anteriormente. Eis porque com o mal estar na civilização, Freud, (1930) dirá que as práticas educativas são determinadas pelos recalcamientos sofridos pelo educador, que incidem sobre a parte infantil da sua sexualidade “Onde a civilização é construída segundo Freud sobre a renúncia ao instinto, e essa desistência à satisfação de um instinto tem seu preço.” (Freud, 1930).

Baseado na sua teoria Freudiana compreende-se assim a importância teórica dos estudos psicológicos para a área de educação e a necessidade de se efetivar um maior intercâmbio entre a psicologia e a pedagogia.

Segundo Fagundes, (1993, p. 158), acredita-se que um caminho deve ser através da preparação de professores, da organização de um número de pessoas capacitadas que se encarreguem de trabalhar a nível de alunos, de pais e da comunidade, num processo gradativamente crescente.

As sociedades precisam tomar consciência da sexualidade infantil, e aceitá-las, pois muitas vezes nos perguntamos porque conversar com crianças sobre sexo, especialmente, quando ela ainda está na pré-escola. Pois bem, estudos recentes revelam que uma porcentagem considerável de dificuldades na aprendizagem são consequências de problemas com a sexualidade que se originam na idade pré-escolar e se manifesta concretamente na alfabetização.

O trabalho em orientação sexual deve ser iniciado com o profissional que se sentir

disponível para tal requisito. Na verdade, são os profissionais da própria escola (professores ou orientadores), na qualidade de adultos significativos para os alunos, que se constituem em interlocutores confiáveis para as questões de sexualidade. Se considerarmos que os profissionais estão implicados subjetivamente no trabalho, entenderemos por que não são todos que se dispõem a iniciar e dar continuidade a um trabalho na área, e isso deve ser respeitado.

O educador interessado deve entrar em contato com as questões teóricas, leituras e discussões sobre temáticas específicas e suas diversas abordagens. Cursos apenas teóricos, não abarcam as questões que surgem nas salas de aulas com as crianças e jovens, o fundamental é que orientação sexual se construa a partir das questões vivenciadas, dúvidas trazidas pelos alunos e questionamentos acerca da faixa etária de cada um, isto é, as suas necessidades e capacidades cognitivas particulares.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada na presente pesquisa foi quantitativa e descritiva, pela qual se procura descrever, interpretar e analisar as crenças, a forma e o procedimento que os sujeitos têm sobre a sexualidade infantil no contexto escolar.

3.1 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da pesquisa é constituído de 20 professores de 6 escolas estaduais da rede pública da pré-escola da grande João Pessoa/Santa Rita etc.

A amostra escolhida foi constituída de 20 professores do sexo feminino na faixa etária entre 30 a 40 anos pertencentes ao universo da pesquisa acima definido. A opção por professores do ensino pré-escolar como público a ser pesquisado ocorreu por considerar-se o fato de que é nesse período que ocorrem as transformações biológicas, psicosexuais nas crianças.

3.2 MATERIAL

Para a coleta de dados, os participantes da pesquisa foram submetidos a um questionário. (Anexo) elaborado a nível exploratório com o objetivo de colher respostas positivas e negativas acerca do tema sexualidade infantil.

3.3 PROCEDIMENTOS

No contato com os participantes da escola, não houve problema, porque o procedimento relativo à pesquisa estava dentro dos critérios adotados de acordo com a resolução 16/2000 estritamente profissional.

Não é fácil pesquisar um tema tão polêmico como a sexualidade e principalmente com crianças, porque envolve uma gama de resistência dos profissionais em falar sobre o tema, uns por falta de conhecimento e outros pela negação da própria sexualidade existente em cada ser, ser humano.

TABELA 1 - APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

	Dificuldades em lidar com situações que envolvem a sexualidade infantil. Falta um esclarecimento maior sobre o assunto, não só para os profissionais como também um esclarecimento maior para lidar com os pais sobre o assunto orientação para ambos: profissionais 95% e pais. Estavam preparados para lidar com a sexualidade infantil, a nível emocional e intelectual não só com a criança como também, para lidar com os pais e orientá-los da melhor forma possível para 5% não causar nenhum trauma na criança durante essa fase.
--	---

Fonte: elaboração própria (2003).

4 CONCLUSÃO

Diante desta realidade que foi pesquisada a educação sexual é um desafio, desafio este que vem ao longo da história, tentando de alguma forma quebrar tabus e preconceitos, objetivando esclarecimentos sobre a sexualidade infantil.

A escola, como um importante agente nesse campo, poderá implementar programas educativos específicos para o esclarecimento das dúvidas e questionamentos presentes nos profissionais. Mediante o assunto, vale salientar que o papel do educador não é dizer o que é certo ou o que é errado, mas o de proporcionar aos alunos uma reflexão em relação aos valores relacionados com a sexualidade, para que percebam esta, não só pelo lado biológico, mas também numa dimensão cultural, afetiva quanto aos reconhecimentos dos aspectos saudáveis da sexualidade da criança, do respeito a si próprio e ao outro a partir dessa idade, cuja valorização da vida e do ser humano seja o ponto principal, favorecendo assim, o exercício prazeroso e responsável da sexualidade contribuindo para desmistificar os tabus existentes em torno do mesmo.

O (MEC), criou os parâmetros curriculares nacionais onde a “orientação Sexual”, foi contemplada como sendo um importante aliado para o bem-estar das crianças e jovens na vida de sua sexualidade atual e futura. Porém é necessário que o profissional da educação esteja preparado com condições de exercer o seu papel e ter em mente que a “educação sexual infantil” é aparentemente óbvia, e necessária; primeiro porque a sexualidade é algo natural, e o educador não deve ignorar nem tampouco se assustar com as manifestações mais evidentes que surgem da sexualidade infantil, principalmente na pré-escola.

Quanto à vida acadêmica, sabe-se que um trabalho não esgota um assunto. Por isso os dados aqui apresentados, sugerem uma ampliação do estudo, visando proporcionar a outros profissionais, estudantes e pais a oportunidade de uma convivência melhor sobre tema, para que juntos possam ampliar seus horizontes, visando proporcionar a outros profissionais, estudantes e pais a oportunidades de uma convivência melhor sobre o tema, para que juntos possam ampliar seus conhecimentos e assim reverem seus valores para estabelecerem um relacionamento de confiança, crescimentos entre professores, alunos e pais.

REFERÊNCIAS

- BARROSO, Luiza; BRUSCHINI, Cristina. **Educação Sexual na Escola**. São Paulo: Moderna, 1982.
- CHAUL, Neuza. **Sexualidade e Vida Cotidiana**. São Paulo: Moderna, 1991.
- CORREIA, Lúcia Pereira. **Sexualidade e Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DALTO, Márcia. **Sexualidade Infantil e Educação**. [s.l.]: [s.n.], [s.d.].
- ELLIS, Havelock. **Studies in the Psychology of Sex**. Philadelphia: F. A. Davis Company, 1928-1996.
- FAGUNDES, Antônio. A Formação do Professor para o Trabalho com a Sexualidade Infantil. In: **Seminário Nacional de Educação Sexual**. Anais [...], 1993. p. 158.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989. _____. **Microfísica do Poder**. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.
- FREUD, Sigmund. **Esclarecimentos Sexuais para Crianças**. Obras completas. 1907. _____. **O Mal-Estar na Civilização**. 1930.
- FUCS, Miriam. **Sexualidade e Educação: Uma Abordagem Crítica**. São Paulo: Ática, 1992.

HASCHFELD, Magnus. **Sexology and Reform**. Berlim: Institute of Sexology, [s.d.].

JEANNIERE, André. **A Sexualidade na Educação**. Lisboa: Moraes, 1970.

KINSEY, Alfred. **Sexual Behavior in the Human Male**. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 1948.

KLEIN, Melanie. **A Psicanálise da Criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

KRAFFT-EBING, Richard von. **Psychopathia Sexualis**. 12. ed. Leipzig: Mutze, 1886.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MALINOWSKI, Bronislaw. **A Vida Sexual dos Selvagens**. São Paulo: Abril Cultural, 1970.

MARTINEZ, José Carlos. **História da Sexualidade**. São Paulo: Ática, 1998.

MASTERS, William H.; JOHNSON, Virginia E. **Human Sexual Response**. Boston: Little, Brown and Company, 1968.

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Nova Cultural, [s.d.].

WAGNER, Hugo Assmann. **O Corpo e o Sagrado: Notas sobre o Corpo Erótico**. São Paulo: Loyola, 1996.

CANTO POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM ATIVIDADE EXTRACURRICULAR

Sara Noêmia Cavalcanti Correia³³

RESUMO

Este relato apresenta um breve relato da aplicação do programa semestral com canto popular, desenvolvido como atividade extracurricular, em duas escolas de educação básica, pertencentes à rede municipal. O objetivo é contar o processo vivenciado e refletir acerca da prática como professora readaptada dentro da escola. Para tanto, elaboramos esse relato em 5 tópicos. No primeiro, chamado “Como tudo começou”, apresentamos as normas e justificativas que nos levaram à escolha pelo canto e o início da execução do programa. No segundo, denominado “Onde amarramos o nosso boi”, fundamentamos teoricamente o programa de canto, elencamos os conteúdos e as ferramentas utilizadas no ensino do canto popular com as ALPC. No terceiro, “Ôh abre alas que eu quero cantar”, relatamos detalhadamente a nossa experiência com a junção das Aula-Laboratório da Pedagogia da Corporeidade. No quarto, intitulado de “É andando que se conhece o caminho”, elencamos nossas descobertas e conquistas na execução do programa. Por fim, nas considerações finais, apontamos uma breve reflexão acerca das limitações para a realização do programa na experiência com atividades extracurriculares no ambiente escolar.

Palavras-chave: canto popular; educação musical; escola básica; pedagogia da corporeidade; professor readaptado.

POPULAR SINGING IN BASIC EDUCATION: AN EXPERIENCE REPORT AS EXTRACURRICULAR ACTIVITY

ABSTRACT

The article presents a brief description of the application of the semester program with the popular version, developed as an extracurricular activity, in two basic education courses, relevant to the municipal. The object is related to the process experienced and reflected in practice as a readapted school teacher. Therefore, we developed 5 topics. Firstly, “*How it all began*”, we present as standards and justifications that we are ready to study this song and start implementing the program. Secondly, called “*Where we love our souls*”, theoretically based on the song program, we listen to the songs and tools not used in popular song like ALPC. In the third, “*Oh open wings that I want to sing*”, we report in detail our experience as the Corporeality Pedagogy Laboratory class. No. 4, entitled “*It’s by walking that you know the path*”, we list our discoveries and achievements in implementing the program. For this reason, we do not

³³ Professora efetiva da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Atualmente desenvolve o projeto Corpo Vocal com crianças e adolescentes da EMEF Aruanda. Licencianda em Música pela Centro Universitário Internacional – UNINTER. Mestra em Educação Física pelo PAPGEF- Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UFPB/UPE.

consider them at the end, but just a brief reflection with limitations for carrying out the program and experiencing extracurricular activities outside of school.

Keywords: popular singing; music education; basic school; pedagogy of corporeality; rehabilitated teacher.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto busca relatar as atividades desenvolvidas em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). A EMEF 1, localizada no bairro do Ernesto e a EMEF 2, no Cristo Redentor, ambos na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba.

Estas atividades foram desenvolvidas no período compreendido entre os meses de abril e setembro de 2022, na EMEF 1; e abril e novembro de 2023 na EMEF 2. Como as atividades do programa de canto popular eram extracurriculares, os alunos eram atendidos de forma voluntária, mediante inscrição prévia, em formulário próprio, com consentimento e assinatura do responsável legal mais assinatura do termo de cedência uso de imagem e voz.

A EMEF 1 disponibilizou uma ficha para inscrição online e divulgou um vídeo-convite, feito pela professora, nos grupos virtuais de todas as turmas existentes na escola. No ano de 2022, essa escola estava em reforma e funcionando ainda no formato híbrido. Apenas a dança e o canto eram ofertados presencialmente nesta época. Os alunos inscritos possuíam uma faixa etária entre 11 e 15 anos.

Já a EMEF 2 dispunha de 20 turmas de alunos entre os 6º e 9º anos do ensino fundamental II. Dessas turmas, 10 frequentavam o período da manhã e outras 10 o período da tarde. Em todas as salas houve uma chamada aberta para a inscrição, na qual a professora responsável pela execução do programa explicou sobre a proposta do desenvolvimento de canto na escola, o tipo de canto (popular) que iria ensinar e a maneira como seria desenvolvida as aulas: duas vezes na semana, uma aula para técnica vocal e outra para interpretação vocal e cênica da canção. Ainda foi explicado acerca de que as aulas aconteceriam no contraturno em que o aluno estudava regularmente. Foi avisado ainda sobre a necessidade do consentimento e assinatura do responsável, bem como o acompanhamento até a escola no período oposto de aulas regulares e/ou sua autorização para a frequência desacompanhado do seu responsável. Todos os alunos inscritos possuíam uma faixa etária entre 11 e 14 anos.

Para fundamentar o conhecimento teórico-científico do programa adotamos o livro “*O ensino de canto para crianças e adolescentes*”, elaborado por Lopes (2021), pertencente ao Grupo de Pesquisas em Música, Práticas Curriculares e Pedagogia do canto (MUSIPEC), com

contribuições recentes sobre pedagogia vocal para o público infanto-juvenil, que nos serviu de base orientadora para a elaboração do programa. E para orientar a prática didático-pedagógica das aulas, agregamos a Pedagogia da Corporeidade (PC), construída por Gomes-da-Silva (2011), que nos traz o formato de Aulas-Laboratório-ALPC, nas quais existem três momentos distintos que ocorrem durante a aula: o primeiro momento da aula destina-se ao sentir; o segundo momento para o agir; e o terceiro momento, destinado para o refletir. Esses “momentos” são didaticamente explicados em separado, mas no percurso do processo de aprendizado, ocorrem de maneira intrínseca e interdependente (Gomes-da-Silva, 2014).

O principal objetivo desse programa teórico-prático de canto era fomentar o protagonismo histórico-social, musical e afetivo dos participantes, através da apropriação de si, por meio da técnica do canto popular de forma mais expressiva e artística possível para o ambiente escolar. Entendemos por expressivo o canto que se abastece nas artes cênicas e criativas para sua interpretação.

A literatura nos diz que a prática do canto desenvolve habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas e sociais, a partir do relacionamento com outras crianças nas aulas (Teixeira, 2009, p.6). Vemos o ato de cantar como fio condutor da conexão com as próprias emoções, através do sentir e do ato de expressar esse sentir por meio do uso da voz e de todo o corpo, de maneira criativa e orientada. Assim, o ato de cantar torna-se um meio para possibilitar a materialização da criatividade, fluidez de emoções, tanto positivas quanto negativas, produzindo na convivência entre os pares um estado de bem-estar, facilitando o processo de socialização e amadurecimento emocional dos educandos no contexto escolar (Minayo, 2002; Mariz, 2016).

Para tanto, elaboramos esse relato em 5 tópicos. No primeiro, chamado “*Como tudo começou*”, apresentamos as normas e justificativas que nos levaram à elaboração e início da execução do programa. No segundo, denominado “*Onde amarramos o nosso boi*”, fundamentamos teoricamente o programa de canto, elencamos os conteúdos e as ferramentas utilizadas no ensino do canto popular com as ALPC. No terceiro, denominado de “*Ôh abre alas que eu quero cantar*”, relatamos detalhadamente a nossa experiência com a junção das ALPC dentro programa de canto popular, incluindo o uso de ETVSO (exercício do trato vocal semiocluído). No quarto, intitulado de “*É andando que se conhece o caminho*”, elencamos nossas descobertas e conquistas na execução do programa. Por fim, nas considerações finais, apontamos uma breve reflexão acerca das limitações para a realização do programa e os desafios que docentes readaptados enfrentam na experiência com atividades extracurriculares no ambiente escolar.

2 COMO TUDO COMEÇOU...

Iniciamos este tópico apresentando os porquês da inserção do programa de canto na escola. Com o advento da pandemia e a rápida adaptação do ensino na rede pública para o formato on-line, houve um grande isolamento social, e com isso, uma abrupta restrição do ir e vir na rua e do convívio social e contato pessoal com amigos, professores e demais colegas da escola.

Por conta da necessidade de socialização inerente ao ser humano, observamos, após o retorno presencial das aulas, no ano de 2022, que muitos alunos apresentavam muitas questões emocionais relacionadas a ansiedade exacerbada, tristeza persistente, dificuldades generalizadas em lidar assertivamente com os desafios do “novo normal” e com esse período de transição e incertezas quanto ao aparecimento de novas variantes da Covid-19 e do oferecimento de vacinas compatíveis com elas.

Além disso, observamos que a própria fase da adolescência já se constitui em si como um período de transição entre a infância e idade adulta que gera bastante conflito no desenvolvimento emocional desses alunos, complexificando a habilidade de lidar assertivamente com as próprias emoções.

Quanto à questão dos professores em readaptação de função, faz-se necessário esclarecer que, na atual gestão da prefeitura municipal de João Pessoa, foi criada uma Comissão que coordena os professores que se tornam readaptados, chamada COMREA. Essa comissão elaborou um documento que orienta as atividades a serem desenvolvidas por esses professores, bem como pede que esses façam um plano de trabalho semestral, submetam ao conselho deliberativo escolar, para apreciação e votação, bem como elaborem e enviem seus relatórios mensalmente.

Então, em consonância a essas novas orientações recebidas pela Secretaria de Educação do município de João Pessoa, explicitadas pelo Rol de funções afins, em Ofício Circular Nº 023/2021, de 05 de outubro de 2021, em que consta 5 blocos de atividades descritas a serem livremente escolhidas por esses professores.

Dessa forma, acredita-se que muitos desses professores, acostumados anteriormente em ocupar apenas a biblioteca e secretaria da escola, venham apresentando grande dificuldade de pensar sua prática pedagógica, muitas vezes limitada por doenças físicas e psíquicas, de forma que contribuam com o enriquecimento educativo escolar e também não atrapalhem o próprio processo de readaptação profissional.

Pensando em conformidade com essas novas orientações, achamos interessante e viável a escolha do quesito V do Rol de Funções Afins, intitulado por *“Atividades relativas ao Letramento, à Alfabetização Matemática e/ou Científica e à Arte”*, do qual consta em sua alínea “e” que *“devemos elaborar, organizar e executar projetos ligados à experiência artística de criação e expressão, a partir da dança, artes visuais, teatro e música, oportunizando aos alunos e alunas expressarem seus sentimentos e sua criatividade por meio do processo artístico”* [grifo nosso].

Portanto, o canto, em seu caráter popular, foi a linguagem artística escolhida como norte central à prática pedagógica para a elaboração do programa de trabalho semestral, não excluindo as outras linguagens artísticas cênicas, que podem estar imbricadas ao processo criativo do cantor.

3 ONDE AMARRAMOS O NOSSO BOI

A literatura atual tem disponibilizado vários achados científicos acerca da influência de abordagens metodológicas do canto e as características sonoras resultante de suas práticas.

De acordo com o estudo de Mariz (2016) existem algumas estratégias de trabalho que se diferenciam entre essas abordagens, tais como, por exemplo: exercícios vocais variados; o uso de imagens; o uso de exemplos auditivos; exercícios de refinamento da percepção auditiva e da propriocepção; uso de movimentos corporais associados ao som; e uso de instruções fisiológicas objetivas com ou sem o auxílio de figuras de anatomia, entre outros.

A música, por meio de práticas de canto bem orientadas, quando estrategicamente utilizadas, se constitui em um recurso que possibilita também, a promoção da saúde: física e psíquica, pois suas frequências sonoras interferem no campo físico de seus ouvintes, e seu contexto rico em significados pode proporcionar um enriquecimento intelectual, somando-se à facilitação do desenvolvimento emocional de quem ativamente a escuta (Finger D. e Cols, 2015).

Para tanto, associamos à pedagogia vocal a utilização das ALPC. Para que o leitor possa entender o que é a abordagem pedagógica de aula da Pedagogia da Corporeidade-PC, da qual nos apropriamos de sua estrutura para elaborarmos a metodologia do programa de aulas, faz-se necessário antes explicar o que entendemos por corporeidade. Dentro dessa Pedagogia, corporeidade significa as possíveis maneiras de configurações na interação com o mundo. É o modo regular de existir e ocupar o tempo, o modo como estamos ligados uns aos outros no mundo (Correia, 2015).

O campo investigativo na Pedagogia da Corporeidade é o brincar como experiência estruturada nas aulas-laboratório-ALPC, nos níveis da sensibilização, reação e reflexão, guiando o encontro entre professor, aluno e ambiente (Gomes-da-Silva, 2015, 2016). Para o programa de canto popular, transportamos essa estrutura para dentro de uma esfera investigativa na pedagogia vocal juvenil, focada em pré-adolescentes e adolescentes, matriculados nos anos finais do ensino fundamental, como atividade extracurricular, dentro do ambiente escolar.

Dito isso, as ALPC do programa de canto popular foram organizadas conforme um Esquema Geral, no qual contém 3 fases distintas, didaticamente exemplificadas no quadro que segue.

TABELA 1 - ORGANIZAÇÃO GERAL DAS ALPC PARA O CANTO POPULAR

Fases	Objetivos	Atividades
Fase 1- Corpo-voz geral Corpo-voz específico	SENTIR-SE RECONHECER-SE	-Estímulo/Liberação miofascial com exercícios do Método MOVE FLOW® ³⁴ -Aquecimento do aparelho fonatório -Massagens no pescoço e trapézio, na face, na laringe e base da língua -Distensionamento de língua -Treino de ativação e fluxo respiratório costodiafragmático -Vocalizes e solfejos
FASE 2 - VOZ E MOVIMENTO	INTERAGIR- IMAGINAR-CRIAR	-Treino aplicado à música de trabalho -Experimentações vocais, gestuais e/ou cênicas orientadas
FASE 3 - apresentação de trechos curtos	REFLETIR- RESSIGNIFICAR	-Apreciação dos experimentos testes

³⁴ Move Flow® é um método de aula para estímulo miofascial, elaborado e desenvolvido por Fernanda Avancini. Esse método consiste em 4 princípios básicos: o uso intencional da música, foco da respiração na bola texturizada; uso dos caminhos dos trilhos anatômicos como orientação da escolha de movimentos e fluidez de movimentações. Esse método é utilizado no início da primeira parte da aula, como forma de intervir na bio tensegridade corporal, a fim de promover a auto conexão e autorregulação de tensões físicas e emocionais antes do aquecimento vocal específico.

		-Observações, reflexões e ressignificações sobre a atividade vivenciada
FASE 1' -	SENTIR - RECUPERAR-SE	-Desaquecimento vocal -Exercícios vocais recuperativos e silêncio

Fonte: elaboração própria.

4 ÔH ABRE ALAS, QUE EU QUERO CANTAR!

Neste tópico compartilharemos como organizavam-se nossas atividades práticas. Dividimos o programa semestral em 4 Unidades: Unidade 0- Divulgação, inscrições e testes vocais classificatórios; Unidade 1- Explorando a Técnica vocal; Unidade 2- Interpretação da canção; e Unidade 3- Ensaios e apresentações.

Cada turma era composta de no máximo 6 alunos. Tínhamos 2 aulas por semana, de 1 hora e 30 minutos de duração, das quais uma era voltada mais para o desenvolvimento técnico vocal e a outra para a exploração da interpretação da canção. Ainda tínhamos uma terceira aula semanal, que acontecia no interturno escolar, para atividades lúdicas no karaokê, nas quais era possível mostrar o que se aprendera nas aulas anteriores.

Então, cada unidade continha competências a serem experimentadas pelos alunos. Na Unidade 0, fazíamos dois testes: um para explorar a extensão e tessitura individualmente, e um outro teste de sopro em um copo de bolas de isopor, no qual cronometramos quantos segundos o aluno sustentava e observamos as qualidades desse sopro, para termos uma noção do tamanho da capacidade cardiorrespiratório e da condição dos músculos principais e acessórios que participam do mecanismo fonador em cada aluno.

Na Unidade 1, para a Fase 1, os alunos eram expostos a exercícios de autoconexão, expansão da respiração, relaxamento e integração corporal, com uso de bola texturizada, pelo método Move Flow®. Na Fase 2, eram expostos a exercícios de disponibilização corporal e aquecimento vocal, com uso de vibrador laríngeo, exploração de posturas e posições para o canto, estratégias de manutenção da respiração e apoio costodiafragmático, exercícios vocais com glissandos e portamentos, para garantir o trabalho de flexibilização das pregas vocais, bem como o uso de fricativas e vocalizes com as vogais “ai”, “ei”, “oi”, “ui”, em escala maiores,

ascendentes e descendentes, entre outros exercícios de condicionamento vocal com uso de ETVSO.

Havia ainda outros conteúdos para essa fase, os quais conforme o programa avançava, os alunos iam se apropriando, a exemplo de dinâmicas de projeção vocal, articulação (língua, dentes, palato mole e faringe), aprimoramento da dicção com uso de trava línguas cantados, brincadeiras cantadas para estimular o aprendizado de ritmos, sob o uso de ostinatos percutidos no próprio corpo, e uso dos filtros de ressonância (orofaríngeo, rinofaríngeo, cabeça). E, por último, chegamos na Na Fase 1', para o desaquecimento vocal.

A Fase 3 da ALPC ocorria, em sua maioria, uma aula após alguma apresentação em público, onde era possível refletir, com calma, os aspectos a serem melhorados e o que nos incomodou, enquanto artista atuante, e também o que poderíamos criar para colaborar com o crescimento vocal individual e do coletivo, enquanto grupo de canto.

Tentamos dividir a unidade 2 em dois tipos de aula: uma semana tínhamos exercícios de interpretação sonora para desenvolvimento dos principais ornamentos vocais (apogiatura, vibrato e melisma), bem como exploramos 3 dos 6 modos de fonação (modo soproso, fluido e firme).

Na semana seguinte, tínhamos aula de interpretação cênica da canção, com conteúdos como: o uso intencional do olhar, das mãos, do gesto e do espaço cênico. Para tanto, fizemos um *Flash Mob* nas 20 salas de aula da escola, para treinarmos o enfrentamento à timidez e contato com o público. Ainda tivemos um breve intercâmbio cultural com outros professores de canto num Workshop Vocal, que participamos fora dos muros da escola.

Além desses conteúdos, havia uma preparação vocal com condicionamento muscular, através do uso de exercícios vocais do trato semi ocluído (ETVSO), com manipulação de canudos rígidos e flexíveis e treino específico cardiorrespiratório com as canções de ensaio.

Já na Unidade 3, usamos as aulas para memorização das letras, treino com playbacks e com instrumentos musicais, como o violão e o teclado, treino com microfones, uso de improvisação e criação de pequenas cenas, com trechos da canção de trabalho escolhida pelo aluno. Existiam ainda os ensaios, a atividade de produção de vídeo demo para enviar à festivais e as apresentações em culminâncias escolares, a depender do calendário escolar.

Além disso, prevemos, dentro do programa, que os alunos participassem de seletivas em festivais internos e externos à instituição. E também tínhamos, como exigência da unidade escolar, a análise literária das canções, como forma de reforço ao letramento.

As fases descritas no “Esquema Geral das ALPC” não são, de maneira alguma, estáticas e engessadas. Elas estão imbricadas umas nas outras, de modo que, por exemplo, ao sentir-se,

o aluno pode ter um insight da composição de uma cena gestual para interpretar sua canção, e vice-versa.

Durante as ações práticas específicas, os alunos podem sentir uma infinidade de desabrochamentos emocionais e usarem essas emoções e sensações físicas para se mapearem e colocarem na partitura gestual, enriquecendo assim, suas apresentações. Portanto, a estrutura da ALPC usada para o programa de canto é flexível, porque comporta alterações, e viva, porque inclui o sentir através da experiência atenta ao que ocorre no momento presente, desde o seu início, além de incluir o conhecimento prévio de cada participante.

O ato de cantar ou até mesmo expressar sons diversos ou palavras em tons variados pode proporcionar ao indivíduo uma oportunidade de expressar o inexpressivo, de dar voz a um conjunto de sentimentos (Mariz, 2016).

Para tanto, experimentar a oportunidade de cantar músicas significativas e objetivamente escolhidas com uma finalidade educativa, podem oportunizar a possibilidade de criar formas autênticas de sentir e expressar-se no mundo, e frequentemente produz uma catarse: que é quando o sujeito experimenta uma liberação da emoção devido ao efeito da música, da letra e das memórias e associações experimentadas na própria vida, conectadas com as canções a serem trabalhadas, escolhidas por eles mesmos (Austin, 2008, p.20 apud Souza, J. B. de; Barbosa, S. dos S. P.; Martins, E. L. Zanettini, A.; Urio, Ângela; Xirello, T., 2019).

Havia no programa também, ainda como estímulo ao letramento e escrita, uma ficha de registro chamada “As canções da minha vida”, na qual cada aluno tinha que enumerar ao menos três músicas com as quais se identificavam, justificando-as com experiências pelas quais passaram na vida e tinham a presença de tais músicas. Essa ficha serviu também como pesquisa de repertório de toda a turma.

Tivemos ainda, uma ficha com dez itens, denominada “Roteiro de treino vocal”, para registro semanal de treino vocal individual em domicílio; uma outra ficha para criação da interpretação da canção de trabalho, tanto sonora quanto gestual.

5 É ANDANDO QUE SE CONHECE O CAMINHO

Com a experiência semestral na EMEF 1, alcançamos 40 alunos inscritos, entre os 6º e 9º anos do fundamental II, com idades entre 11 e 15 anos, dos quais 30 continuaram frequentando regularmente. Entre eles, 4 meninas já tinham experiência profissional anterior com canto. Os estilos musicais escolhidos pelos alunos, para trabalharem suas músicas, variou entre o gospel infantil nacional e o pop internacional.

Na EMEF 2, alcançamos 30 alunos inscritos, também entre os 6º e 9º anos do fundamental II, com idades entre 11 e 14 anos, dos quais 14 continuaram frequentando regularmente. Dentre eles, apenas 1 menina possuía experiência profissional anterior com canto; 2 participavam concomitantemente do grupo de teatro, e por choque de horário de apresentações externas, foram orientados a escolherem o projeto com maior número de apresentações externas; outra desistiu por questões de cunho religioso e outras 2 desistiram por falta de identificação com a proposta de canto expressivo. Ao final, com a entrada de mais 2 alunos novos, finalizamos o programa com 7 participantes.

Dentre as músicas de trabalho a serem escolhidas, havia, por parte da escola EMEF 1, uma exigência de se trabalhar também músicas de artistas regionais, e por conta disso, foi escolhido uma artista feminina e um masculino, do âmbito cultural nordestino, com ampla visibilidade. Na EMEF 1, Flávia Wenceslau foi a cantora cujo trabalho foi escolhido para ser estudado. Na EMEF 2, Flávio José foi o artista escolhido. Após a seleção do artista, uma música de cada artista era escolhida, pela professora, para ser trabalhada em coletivo. Trabalhamos a canção “Pra você cuidar” da Flávia Wenceslau e a canção “Espumas ao vento” do Fagner, conhecida pela interpretação do Flávio José.

Para a escolha do repertório para as aulas na EMEF 2, utilizamos a orientação do calendário de trabalhos pedagógicos com temas a serem desenvolvidos, com suas respectivas datas. A partir disso, montamos um calendário de aprendizagem, ensaios e apresentações, e buscamos músicas cujos temas foram propostos pelo calendário de eventos da escola.

Ao longo do semestre fizemos 5 apresentações, que continham as seguintes canções: “Ninguém mexe comigo”, da autora Bruna Caram, para o 18 de maio, Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes no Brasil. Em junho, mês do São João, apresentamos músicas de autores nordestinos durante a festa de São João escolar. No mês de julho exploramos o alfabeto Manossolfa, com a canção “Dó, Ré, Mi” do musical “A noviça rebelde”, porém na versão em português. Em agosto fizemos o *Flash Mob*, acompanhado pelo violão, tocado por uma das alunas. Visitamos as salas de aulas regulares, nos dois turnos escolares, cantando a canção “Meu abrigo”, do grupo Melim. Em setembro, nos apresentamos no evento do Setembro Amarelo, com as músicas “Eu canto e bato palma”, do grupo “Clarianas” e “Respire fundo”, interpretada pelo grupo MAR ABERTO mais a cantora Gabi Luthai, ambas ao vivo e acompanhadas por músicos convidados. Em outubro e novembro tivemos ensaio do musical autoral da professora, intitulado de “Ilha de Resistência”, com uma coletânea de artistas e canções sobre a temática dos povos originários. E para finalizar, as alunas

convidadas fizeram uma apresentação externa, com a canção “Navio negreiro”, da autoria de Gladir Cabral, interpretada pelo “Quarteto vida”.

Para brincar de Karaokê, havia algumas regras: não podia haver julgamentos aos colegas; não podia cantar músicas que continham qualquer tipo de discurso de ódio, violência contra a mulher e/ou para qualquer minoria, músicas racistas e/ou machistas e músicas que contenham linguagem imprópria.

Todas as aulas eram planejadas mensalmente, após reunião de planejamento geral, e de acordo com o calendário das datas de trabalho pedagógico temático anual.

Quanto ao cumprimento dos conteúdos, apenas no mês de outubro, devido ao ensaio do espetáculo “Ilha de Resistência” e da apresentação de “Navio negreiro”, com elenco diferente da turma, é que o conteúdo planejado não foi completamente executado.

Todos os meses apresentamos relatório ao chefe imediato, o qual assinava, e assim, encaminhamos via *Idoc* para a Comissão de Readaptados (COMREA), pertencente à Secretaria de Educação (SEDEC) da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP).

Como descobertas, podemos citar que, entre os alunos da EMEF 1, havia um imenso talento, não só para a arte musical, mas também em termos de conhecimento de acervo musical e repertório diverso de vários artistas, em vários outros gêneros da música mundial e de trilha sonora de séries, animes e filmes.

Existiam, também, alunos que eram desenhistas avançados e outras alunas que já faziam parte do corpo de baile da escola há anos, com grande experiência no improviso da dança nos estilos K-Pop, Hip Hop e Jazz. Tivemos até uma aluna que se destacou na composição de uma canção autoral; e uma outra que foi entrevistada por um programa de TV aberta local e pôde expressar sua voz de forma pública.

Já na EMEF 2, destacamos algumas apresentações no estilo popular nordestino de côco de roda, com grande êxito vocal, sendo acompanhados por instrumentistas convidados (rabequeiro e pandeirista); a abertura do evento do Setembro Amarelo na escola para um público de 800 alunos e palestrantes convidados; o prêmio de melhor dupla vocal na Gincana Intercultural Escolar; e o convite para participar do momento cultural de um evento externo, com a participação da ex ministra do ministério das mulheres do Brasil.

Para representar a significância do programa na vida dos alunos, trouxemos alguns dos vários depoimentos que nos chegaram, de forma voluntária, durante ou após o encerramento do ciclo semestral.

Entre os alunos da EMEF 1, a aluna KR, do 9º ano, assim se expressou: “ohh professora, muito obrigada por tudo, em poucos meses a senhora se tornou uma referência das minhas inspirações, muito obrigada mesmo”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Para encerrar, apresentamos, aqui, as considerações que entendemos como relevantes e que emergiram durante a experiência das ALPC com o programa de canto.

Ainda em março de 2022, quando surgiu a possibilidade de trabalho com canto dentro da escola, emergiu também um grande questionamento de como o trabalho seria desenvolvido, visto que, o projeto desenvolvido, por mim anteriormente, tinha como conteúdo a meditação para crianças e o único ponto de ligação com as artes era a pintura de mandalas, com posterior exposição pública. Por isso, o programa piloto, ainda na EMEF 0 (anterior ao trabalho na EMEF 1), surgiu de forma tímida e amadora.

Mas já na unidade EMEF 1, em abril de 2022, foi possível esquematizar um programa bem estruturado, fundamentado em livro base, com organização didática e pedagógica fincada na pedagogia vocal infanto-juvenil e orientada pela prática das ALPC.

Dessa forma, pudemos observar o início da criação, na prática, da estruturação de um programa semestral em canto, para crianças e adolescentes, como atividade extracurricular, dentro do universo escolar.

Quando cheguei à EMEF 2, em abril de 2023, já tinha desenvolvido o que poderíamos chamar de “programa piloto”, e com essa experiência, pude rever pontos, a meu ver, ineficientes, como por exemplo, a metodologia de ensino técnico musical tradicional para o canto com o público adoslescente e a baixa demanda de apresentações, que não serviam como motivação para a permanência nas aulas.

Vale muito a pena lembrar que essa unidade escolar (EMEF 2) dispõe de uma sala de aula destinada só para atividades de artes, projetos extracurriculares e outros ensaios. O que possibilitou o desenvolvimento de várias atividades e tipos de aulas e ensaios extras, contribuindo para o reforço do aprendizado do canto.

Pudemos observar também, como um grande diferencial entre as unidades, que na EMEF 2 existiu a desistência de alguns alunos inscritos.

Acredito que por conta das aulas acontecerem no contraturno escolar, muitos dos responsáveis não dispunham de tempo para levá-los até as aulas. Um outro fator é que por já existir um outro grupo artístico na escola, que também exerce o canto e de forma coletiva, os

alunos tenham se sentido intimidados e desafiados a superarem ou concorrerem com o grupo de teatro já existente, e diga-se bem atuante, dentro e fora da escola.

Além disso, na EMEF 1, não dispunhamos de espaço para apresentações, visto que a escola estava em reforma. Já na EMEF 2, tínhamos, pelo contrário, todo esse incentivo, inclusive, essa escola era conhecida como uma unidade que mais continha projetos na área artística na rede municipal.

Refletimos muito e em conjunto, professora, alunos, e demais agentes escolares, sobre as maneiras de se aprender e repassar conhecimento cantando, seu valor social durante apresentações, e como o ato de cantar nos influenciou e/ou contribuiu no modo de ser, observar o mundo, se observar e melhorar nossa relação de confiança uns para com os outros, através das vivências oferecidas pelo programa.

Indicamos, ainda, como ponto a ser cuidadosamente observado, o fato de existir a regra, dentro deste município, de docentes em readaptação de função poderem “passear” entre os 5 blocos de atividades afins, para escolherem no que vão desempenhar suas funções. Uma ação de coragem, podemos dizer assim, para quem tentar arriscar-se por outras áreas fora do seu domínio de conhecimento e formação inicial.

Encontramos dificuldades com a turma, que era a de trabalhar as vozes masculinas. Alguns alunos eram tímidos e faltavam muito, até desistiram do programa. Porém, enfrentamos uma característica peculiar na EMEF 2, a meu ver não salutar, que era a alta demanda de eventos e apresentações a ser executado na escola.

Por fim, a experiência com o ensino do canto, nas duas unidades de ensino, enriqueceu sobremaneira a construção didático-pedagógica no ensino de atividades artísticas, sobretudo para o público adolescente, ainda mais na condição de atividade extracurricular não obrigatória, dentro do ambiente escolar.

Vale registrar ainda, e com muito zelo, o quanto foi possível viver uma experiência nova de respeito mútuo, compartilhamento de saberes em via dupla, reflexões profundas sobre comportamento humano durante as aulas e a construção de vínculos sociais e laços afetivos que ultrapassaram as aulas de canto na escola e se estenderam para a vida na EMEF 1.

REFERÊNCIAS

AUSTIN, Diane. **The theory and practice of vocal psychoterapy**. Songs of the self. London and Philadelphia. Jessica Kingsley Publishers , 2008.

AVANCINI, Fernanda. **Move Flow introdutório**. Edição -. São Paulo: Editora particular,

2018.

BELAU, Mara (organizadora). **Higiene vocal: cuidando da voz**. 5. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2017.

CORREIA, Sara Noêmia Cavalcanti. **Saúde**, Batatais, v. 4, n. 1, p. 117-126, jan./dez. 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **O jogo da cultura e a cultura do jogo: por uma semiótica da corporeidade**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Pedagogia da Corporeidade e seu epicentro didático: estruturação da aula-laboratório**. *Revista brasileira de educação física escolar*, v. 1, p. 136-166, 2015.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Pedagogia da corporeidade e suas ecologias do ensinar: Notações para o trabalho docente**. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 25, p. 125–157, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/25303>. Acesso em: 2 abr. 2024.

FINGER, Denise; URIO, Ângela; ZANETTINI, Angélica; FRANCESCHI, Vanilla Eloá; SOUZA, Jeane Barros de; HAAG, Fabiana Brum. **Cantando e encantando: uma experiência de promoção da saúde através da música** [Internet]. In: Anais do Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2015 5(1):1-2. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul; 2015. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/SEPE-UFFS/article/viewFile/2441/1721>.

LOPES, Viviane Aparecida (organizadora). **O ensino de canto para crianças e adolescentes: olhar teórico-prático**. Curitiba: CRV, 2021.

MARIZ, Joana. **A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro**. *Música Popular em Revista*, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 117–134, 2017. DOI: 10.20396/muspop.v4i2.13088. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088>. Acesso em: 30 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa; GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

SOUZA, Jeane Barbosa de; BARBOSA, Simone dos Santos Pereira; MARTINS, Emanuelly Luize; ZANETTINI, Angélica; URIO, Ângela; XIRELLO, Tatiana. **A música como prática de promoção da saúde na adolescência**. *Revista de Enfermagem da UFSM*, [S. l.], v. 9, p. e11, 2019. DOI: 10.5902/2179769230379. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/30379>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. **O canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály**. 2009. 56 f. Monografia (Especialização) - Curso de Bacharel em Música (canto Popular), Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.meloteca.com/pdfartigos/tatianadias-teixeira_o-canto.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.