

E-BOOK

EDUCAÇÃO E PANDEMIA

CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES

ORGANIZADORES

Sirlei de Melo Milani

Lucas Peres Guimarães

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

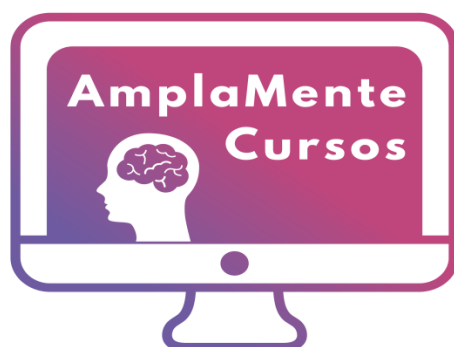


EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-04-1 DOI: 10.47538/AC-2021.09

E-BOOK

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Sirlei de Melo Milani

Lucas Peres Guimarães

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

DOI: 10.47538/AC-2021.09



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021



EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-04-1 DOI: 10.47538/AC-2021.09

E-BOOK

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.

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

Educação e pandemia [livro eletrônico] : cenários,
enfrentamento e soluções : volume 1 / organização
Sirlei de Melo Milani ... [et al.]. -- Natal, RN :
Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2021.
PDF

ISBN 978-65-89928-04-1

1. COVID-19 - Pandemia 2. Educação I. Milani,
Sirlei de Melo.

21-77533

CDD-370.72

Índices para catálogo sistemático:

1. Coronavírus : COVID-19 : Educação 370.72

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Amplamente Cursos e Formação Continuada

CNPJ: 35.719.570/0001-10

E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br

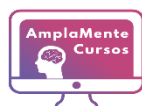
www.amplamentecursos.com

Telefone: (84) 999707-2900

Caixa Postal: 3402

CEP: 59082-971

Natal- Rio Grande do Norte – Brasil



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021



EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-04-1 DOI: 10.47538/AC-2021.09

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Amplamente Cursos e Formação Continuada

Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes

Capa: Freepik/Canva

Parecer e Revisão por pares: Revisores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de atribuição [Creative Commons. Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional \(CC-BY-NC-ND\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021



CONSELHO EDITORIAL

- Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo - Universidade Federal de Campina Grande
Dra. Danyelle Andrade Mota - Universidade Federal de Sergipe
Dra. Débora Cristina Modesto Barbosa - Universidade de Ribeirão Preto
Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade Estadual do Ceará
Dra. Eliana Campêlo Lago - Universidade Estadual do Maranhão
Dr. Everaldo Nery de Andrade - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Dra. Fernanda Miguel de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco
Dr. Izael Oliveira Silva - Universidade Federal de Alagoas
Dr. Jakson dos Santos Ribeiro - Universidade Estadual do Maranhão
Dra. Josefa Gomes Neta - Faculdade Sucesso
Dr. Maykon dos Santos Marinho - Faculdade Maurício de Nassau
Dr. Rafael Leal da Silva - Secretaria de Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba
Dra. Ralydiana Joyce Formiga Moura - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Roberta Lopes Augustin - Faculdade Murialdo
Dra. Smalyanna Sgren da Costa Andrade - Universidade Federal da Paraíba
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte - Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Dr. Wanderley Azevedo de Brito - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

- Ma. Ana Claudia Silva Lima - Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Ma. Andreia Rodrigues de Andrade - Universidade Federal do Piauí
Esp. Bruna Coutinho Silva - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Ma. Camila de Freitas Moraes - Universidade Católica de Pelotas
Me. Carlos Eduardo Krüger - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Esp. Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes - Fanex Rede de Ensino
Me. Clécio Danilo Dias da Silva - Universidade Federal do Rio Grande do Norte



- Me. Fabiano Eloy Atílio Batista - Universidade Federal de Viçosa
- Me. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará
- Me. Fydel Souza Santiago - Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
- Me. Giovane Silva Balbino - Universidade Estadual de Campinas
- Ma. Heidy Cristina Boaventura Siqueira - Universidade Estadual de Montes Claros
- Me. Jaiurte Gomes Martins da Silva - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- Me. João Antônio de Sousa Lira - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- Me. João Paulo Falavinha Marcon - Faculdade Campo Real
- Me. José Henrique de Lacerda Furtado - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Me. José Flôr de Medeiros Júnior - Universidade de Uberaba
- Ma. Josicleide de Oliveira Freire - Universidade Federal de Alagoas
- Me. Lucas Peres Guimarães - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
- Ma. Luma Mirely de Souza Brandão - Universidade Tiradentes
- Me. Marcel Alcleante Alexandre de Sousa - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Márcio Bonini Notari - Universidade Federal de Pelotas
- Ma. Maria Antônia Ramos Costa - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia
- Ma. Maria Inês Branquinho da Costa Neves - Universidade Católica Portuguesa
- Me. Milson dos Santos Barbosa - Universidade Tiradentes
- Ma. Náyra de Oliveira Frederico Pinto - Universidade Federal do Ceará
- Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro Bressan - Faculdade de Educação e Meio Ambiente
- Ma. Rosiane Correa Guimarães - Universidade Federal de Jataí
- Ma. Sirlei de Melo Milani - Universidade do Estado de Mato Grosso
- Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz - Universidade Federal da Paraíba
- Me. Weberson Ferreira Dias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins



EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-04-1 DOI: 10.47538/AC-2021.09

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2021



APRESENTAÇÃO

A obra **Educação e Pandemia: cenários, enfrentamentos e soluções**, propõem um momento de protagonismo a você docente que trilhou novos caminhos na educação no contexto da COVID-19 para os enfrentamentos das aulas remotas emergenciais. Oportunizar compartilhar suas experiências fornecerá elementos que vão permitir partilhar práticas que favoreceram dinâmicas de ensino-aprendizagem, além de valorizar o trabalho docente que está sendo desafiador neste cenário de isolamento social.

Nosso objetivo é oferecer esse espaço, para superar o isolamento do educador no momento de pandemia em que se viu em casa sozinho frente a um grande desafio, ensino remoto, apresentar as atividades da sala de aula transformadas no contexto das aulas remotas, experiências pedagógicas exitosas e de desafios no contexto pandêmico, de modo que a prática pedagógica seja compartilhada, se amplie e se renove a cada dia.

Com o propósito de divulgação das produções geradas no contexto pandêmico baseados em experiências profissionais à luz dos conhecimentos construídos nos lares de cada estudante, ou seja, experiências pedagógicas de sucesso que ultrapassaram os muros da escola e rompeu barreiras das aulas tradicionais ocupando o ciberespaço.

Nesse sentido, esse livro busca ser uma obra transdisciplinar em razão de que entende que vivenciar a pandemia foi além das características exigidas que um professor possa ter tido apreendido em sua formação inicial, ensinar em um contexto de pandemia exigiu principalmente o equilíbrio emocional e a humanidade no olhar para os discentes. Sendo assim, pretendemos que além dos recursos e estratégias educacionais, também sejam relatadas algumas singularidades nesse período, como por exemplo, dar aulas e conciliar com a maternidade de crianças pequenas.

Um outro ponto importante de se destacar é que nunca se falou tanto em competências socioemocionais até sermos atingidos pela pandemia causada por esse vírus. A escola que até então era vista e pressionada a ser, historicamente, altamente conteudista, lançou o olhar sobre a integralidade do educando quando as competências socioemocionais se tornaram prioridade dado o momento calamitoso.

A nossa reflexão em relação ao trabalho docente e a educação na pandemia deve ser feita com auxílio de Carlos Drummond de Andrade e o seu poema, “No meio do caminho”. Com a licença do leitor deste texto e do próprio poeta, substituiremos a palavra “pedra” por “vírus”:

*No meio do caminho tinha uma pedra (vírus)
Tinha uma pedra (vírus) no meio do caminho
Tinha uma pedra (vírus)
No meio do caminho tinha uma pedra (vírus)
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas*



O trabalho docente, sem dúvida alguma, nunca foi fácil e sempre foi desafiador. Agora, mais do que nunca, esta realidade é intensificada, pois a Pandemia do COVID-19 fez com que a escola ganhasse novos significados na garantia do processo de ensino-aprendizagem mediante as (im)possibilidades impostas pelo vírus.

A normalidade anterior não existirá mais. A escola terá que ocupar um novo espaço na sociedade, pois o vírus no meio do caminho, mudou o nosso percurso com reflexões que anteriormente estavam em segundo plano, nunca nos esqueceremos deste acontecimento.

Mudanças não são simples; a COVID-19 nos mostrou como a desigualdade social é tão evidente ao nosso redor e, apesar de estarmos isolados, pensamentos coletivos e humanitários se tornaram prioridade nas nossas aulas. Vimos, muitas vezes, acontecer a educação que emancipa o indivíduo, como Paulo Freire afirmava.

Portanto, essa obra é para você professor que fez a diferença em 2020 e continua fazendo com atividades aplicadas a diversas metodologias de ensino que provocam mudanças tanto nos papéis dos professores quanto dos alunos. Você também terá a oportunidade de conhecer estratégias de ensino e refletir sobre sua prática docente com as experiências que serão narradas nesta obra.

Sirlei de Melo Milani

Mestra em Letras pela Unemat - MT

Lucas Peres Guimarães

Doutorando em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - RJ



PREFÁCIO

Escrever este prefácio é motivo de alegria para mim, pois, de início, apaixonei-me pelo tema. Infelizmente, nem todos os leitores gostam de ler os prefácios, cada um por seus motivos, porém considero fundamental a leitura desta parte do livro, porque ela nos aproxima da obra, do universo dos escritores e ao mesmo tempo desperta em nós a vontade de ir além ao nos trazer algumas reflexões sobre detalhes que poderiam passar despercebidos aos nossos olhos.

Sendo assim, sinto-me privilegiada por prefaciá-lo este E-book que consiste em uma coletânea de textos científicos cujo foco é a abordagem da área educacional vinculada ao contexto histórico atual, sobre o qual eu apresentarei algumas minúcias nos parágrafos a seguir.

Inicialmente, é importante observarmos que, há cerca de um ano e meio, estabelecer uma relação entre os termos Educação e Pandemia talvez fosse algo que não passasse pela cabeça da maioria da população mundial, afinal a propagação global de um vírus mortal não era bem o que as pessoas esperavam para o final do ano 2019. Nesse sentido, torna-se notório que a pandemia do novo coronavírus COVID-19 chegou de surpresa, trouxe muitos desafios para o mundo e alterou o funcionamento de empresas e escolas.

Muitas instituições tinham planos futuros de fazer um maior uso da tecnologia no ensino, contudo com o surgimento da COVID-19 as mudanças, que deveriam ocorrer ao longo de meses ou anos, tiveram que ser implementadas em alguns dias.

Dessa forma, do início da pandemia até aqui, vimos novos Cenários sendo construídos para atender às demandas educacionais, ou seja, docentes de todos os níveis de ensino tiveram que erigir um novo local de trabalho e aprender novos métodos para ensinar. Aulas que tinham o formato presencial tiveram que ser alteradas para online, milhares de alunos e professores fizeram de suas casas o seu novo espaço de aprendizagem com o objetivo de concluir o ano letivo e ao mesmo tempo evitar a disseminação do vírus. Nesse ambiente, as contradições, o cansaço e as incertezas tornaram-se inevitáveis, pois as preocupações ora estavam centradas na saúde e segurança



dos alunos e dos profissionais da educação, ora estavam focadas nas notas, na qualidade do ensino e na finalização dos bimestres.

Sob esse viés, é evidente que muitos desafios surgiriam e que os Enfrentamentos seriam necessários. Como exemplo desses obstáculos para uma aprendizagem efetiva, podemos destacar a falta de formação dos professores para utilizarem as novas tecnologias, a ausência de equipamentos tecnológicos e internet nos lares dos alunos, a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem por meio de aulas remotas e as questões relacionadas aos problemas emocionais. O isolamento social trouxe novas formas de aprender que desafiaram os profissionais da educação, os alunos e seus familiares, mas por outro lado também nos mostrou o quanto a união e o trabalho em equipe podem contribuir para dirimir os entraves irrompidos.

Diante disso, compreendemos que a educação não pode estagnar por causa dos obstáculos no meio do caminho. Reconhecemos a existência desses impedimentos e as dificuldades impostas por cada um deles, entretanto devemos focar no objetivo final desse processo e caminhar rumo às Superações para que alcancemos o êxito educacional neste momento de pandemia. É preciso que as barreiras sejam derrubadas, pois não existe mais a possibilidade de voltarmos atrás, estamos diante de uma nova modalidade de ensino e precisamos dominá-la. É tempo de avançarmos em direção aos novos aprendizados a fim de que nos adequemos à nova realidade que já estamos vivenciando.

Nesse sentido, esta obra, Educação e Pandemia: cenários, enfrentamentos e superações, surge como um diferencial e um referencial para quem deseja compreender de forma teórica e prática a realidade dos professores e dos alunos diante deste novo paradigma educacional determinado pela pandemia do Sars-CoV-2.

Ótima leitura a todos!

Joseany Sebastiana da Silva Moreira

Doutoranda em Pesquisa no Ensino e Aprendizagem de Ciências Experimentais,
Sociais e Matemáticas, da Universidad de Huelva, UHU, Huelva - Espanha.



SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	15
A AVALIAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO	
Patrícia Maria da Silva; Marlice Ligia Martins Santos Temoteo; Beatriz Bezerra Leandro; Jordânia Virgíneo dos Santos Martins. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-01	
CAPÍTULO II.....	31
A DIFICULDADE DE INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR	
José Pereira da Silva Júnior DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-02	
CAPÍTULO III	38
A IMERSÃO NA CIBERCULTURA: AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES NO DESENHO DIDÁTICO	
Janiel Rodrigues Sampaio; Jocielly Nogueira Sampaio; Everson de Souza da Silva; Claudiane Eleutério Freire Sales. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-03	
CAPÍTULO IV.....	53
A SAGA DO ANALFABETISMO E A PANDEMIA COVID-19: HISTÓRIA TRISTE EM MOMENTO ATUAL TRISTE	
Hercules Guimarães Honorato; Marcela Duarte-Herrera. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-04	
CAPÍTULO V	71
AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	
Elaine Neves de Araújo; Larissa Carla Dorta de Oliveira; Maciel da Paixão Borges; Maria Aparecida da Silva Maciel; Sueli de Souza Santos. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-05	
CAPÍTULO VI.....	81
AS PROPOSTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTA ORALISTA E PROPOSTA BILÍNGUE	
Cássia da Silveira Arnoud; Daniela Rohan Hirschmann. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-06	



CAPÍTULO VII.....	91
ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA “DA VIOLÊNCIA” - HANNAH ARENDT (1969)	
Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Francisca Raquel da Silva Aquino Oliveira; Gilka Kátia da Cunha Simões Soares; Leonardo Lima da Silva; Lidiane Guilhermino da Silva.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-07	
CAPÍTULO VIII.....	101
ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL	
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas; Rozilene de Souza Cavalcante; Maria da Conceição Ferreira da Silva; Adriana Santos do Vale; Maria Bernadete Santos do Vale; Juliana Cristina Paulista da Silva Souza; Layze Rose de Melo Fonsêca Araújo Francisco Antônio Vieira de Araújo.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-08	
CAPÍTULO IX.....	110
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A EDUCAÇÃO EM CASA E NA ESCOLA	
Cristiane Borges Malaquias; Eliana Ester Cristante Mendes; Eneidina Aparecida da Silva; Josiane Lima dos Santos Silva; Thayne Kelly Pereira dos Santos.	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-09	
CAPÍTULO X.....	121
EDUCAÇÃO E DIREITOS	
Marilene da Silva Moura	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-10	
CAPÍTULO XI.....	127
HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA PRIMÁRIA NOS PERIÓDICOS PIAUIENSES (1910-1933)	
Thais Batista Rabêlo	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-11	
CAPÍTULO XII.....	147
IDENTIDADE DA CRIANÇA AFRO-BRASILEIRA INSERIDA NO SEU MEIO AMBIENTE ESCOLAR	
Tania Maria Vasconcelos da Silva	
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-12	



CAPÍTULO XIII..... 163
O AUTISMO E AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

Asenate de Jesus Sousa Silva
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-13

CAPÍTULO XIV..... 178
O LÚDICO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Iranir Neres da Cunha; Iracema Araújo de Oliveira Miranda.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-14

CAPÍTULO XV 190
O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Iranir Neres da Cunha; Iracema Araújo de Oliveira Miranda;
Deina Cristina da Silva Penha.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-15

CAPÍTULO XVI..... 200
O PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

Rosa de Lima Martins; Thaciane Martins Câmara Alexandre;
Rosemeyre Martins; Sheyla Mariana Peixoto Monteiro.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-16

CAPÍTULO XVII..... 221
PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Francisco Samuel Laurindo de Lima
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-17

CAPÍTULO XVIII..... 230
PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS NO FORMATO REMOTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE UM PROJETO SOCIAL

Maurício Pereira Barros
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-18

CAPÍTULO XIX..... 247
RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Sara Maria Tomaz de Souza Araújo; Juliana Cristina Paulista da Silva Souza;
Edna Maria Silva da Costa; Ivanilde Oliveira da Silva.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-19



CAPÍTULO XX	258
TEORIA DE ORIGEM CULTURAL PAULO FREIRE	
Gliciane Rios Melônio Lopes; Maria do Perpetuo Socorro Duarte do Vale; Renata Alves Raymundo; Romário Silva Ribeiro. DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-20	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	267
SOBRE OS AUTORES	269
ÍNDICE REMISSIVO	278



CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO COMO METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO ALUNO

Patrícia Maria da Silva¹; Marlice Ligia Martins Santos Temoteo²;
Beatriz Bezerra Leandro³; Jordânia Virgíneo dos Santos Martins⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-01

RESUMO:

A presente pesquisa discute sobre a avaliação como metodologia para a formação crítica do aluno. A prática educativa na maioria das vezes exige que o professor interprete o que acontece em sala de aula, por isso, se faz necessário planejar seu próprio processo educativo, para realizar uma análise das expectativas do aluno diante dos diversos métodos de ensino. Assim, buscou-se apresentar o presente estudo com um tema que discute sobre a avaliação como uma proposta para a construção do pensamento crítico do aluno, e os métodos de avaliação adotados pelo professor para o processo de ensino. Evidenciamos ainda, as ações pedagógicas que o professor utiliza como conjunto de atividades para uma constante reflexão sobre sua prática. Utilizamos também os fundamentos de Hoffmann (2008), Zabala (2002), Luckesi (1997), entre outros, para analisar os métodos de avaliação aplicados pelo professor em sala de aula. A partir desses princípios, destacamos a avaliação como metodologia nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, através de uma pesquisa com 02 professores por meio de entrevistas e análise das avaliações aplicadas em sala de aula como métodos que atribui para a aprendizagem e formação crítica do aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ensino. Metodologia.

EVALUATION AS A METHODOLOGY FOR CRITICAL STUDENT TRAINING

ABSTRACT:

This research discusses the evaluation as a methodology for the critical formation of the student. The educational practice most often requires the teacher to interpret what happens in the classroom, so it is necessary to plan their own educational process, to perform an

1 Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (FAVENI). Professorara da Educação Básica. E-mail: mariapatricia43@yahoo.com.br

2 Pós-Graduação, em nível de Especialização na área da Engenharia, produção e construção - Meio ambiente e Sustentabilidade pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Professorara da Educação Básica. E-mail: marliceligia@hotmail.com

3 Pós-graduação Latu Sensu em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Professorara da Educação Básica. E-mail: bhiableandro@gmail.com

4 Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia de ensino de língua portuguesa, literatura e língua inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Professorara da Educação Básica. E-mail: jordaniasantos2@gmail.com



analysis of student expectations before the various teaching methods. Thus, we sought to present this study with a theme that discusses the assessment as a proposal for the construction of critical thinking of the student, and the assessment methods adopted by the teacher for the teaching process. We also highlight the pedagogical actions that the teacher uses as a set of activities for a constant reflection on his practice. We also use the fundamentals of Hoffmann (2008), Zabala (2002), Luckesi (1997) among others, to analyze the assessment methods applied by the teacher in the classroom. Based on these principles, we highlight the assessment as a methodology in the 6th to 9th grades of elementary school, through a survey with 02 teachers through interviews and analysis of the evaluations applied in the classroom as methods it assigns for learning and training student criticism.

KEYWORDS: Evaluation. Teaching. Methodology.

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação está presente em várias escolas, tornando-se muitas vezes um método para obter uma nota, ou para um fim que não contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Cabe ao professor a tarefa de investigar, avaliar a capacidade do aluno e definir como o aluno compreenda o significado do conteúdo e como se dará a reprodução de informações. Nesse sentido, a capacidade do aluno reflete no papel que o professor desenvolve em sala de aula, visto que ao avaliar os alunos. Sendo assim, a avaliação faz parte do contexto escolar, e o professor desempenha a tarefa de elaborar seus métodos de avaliação.

Analisando a importância dos métodos e abordagens de avaliação que permitam ao aluno desenvolver o pensar crítico para identificar as situações comunicativas e assim, proporcionar uma organização dos métodos utilizados pelo professor em sala de aula, levando em consideração os objetivos educativos que consistem na relação de todos os fatores e das diversas situações de ensino, tais como: as características das atividades metodológicas; o modo de como o professor trabalha seu conteúdo em sala de aula; que estabelece conteúdos sociais e culturais para planejar e avaliar a sua atuação levando em consideração as expectativas do aluno e as previsões sobre a avaliação dos resultados.

Motivados em tais argumentos, percebemos a necessidade de estudos sobre o tema: A Avaliação como Metodologia para a Formação Crítica do aluno, com o objetivo geral: analisar de que forma os métodos de avaliação contribuem para o pensamento crítico do aluno, tendo como objetivos específicos: avaliar quais ações pedagógicas o



professor utiliza no processo de ensino; descrever os métodos de avaliação utilizados pelo professor em sala de aula.

Contribuímos a esses, outro aspecto norteador que despertou interesse pelo tema e que justifica a pesquisa aqui apresentada é a importância de avaliar para formar alunos críticos para contribuir e melhorar o rendimento escolar, aumentar a compreensão do sistema de ensino, das práticas educativas, e dos conhecimentos dos alunos. Acreditamos que o trabalho sobre a avaliação como metodologia, pode auxiliar os profissionais da educação para refletir como a avaliação precisa ser realizada constantemente, no cotidiano da prática pedagógica.

Diante disso, nos baseamos teoricamente nos estudos sobre avaliação contínua e avaliar para promover (LUCKESI, 1997; HOFFMAN, 2001), nos estudos sobre a prática educativa (ZABALA, 2002) e nos estudos sobre fundamentos da concepção sobre avaliação (GADOTTI, 1995), entre outros. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica, descritiva.

Considerando a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, o presente trabalho objetiva analisar o processo avaliativo, sobretudo a partir das práticas dos professores.

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação na aprendizagem não pode ser considerada como um fim em si mesmo, mas como meio importante de identificar as aprendizagens alcançadas e orientar e reorientar as propostas de trabalho que serão oferecidas aos educandos. Por isso, deve ocorrer continuamente, através de um conjunto de instrumentos capazes de permitir identificar o desenvolvimento, parcial ou geral, dos resultados obtidos. Para tanto, todos os sujeitos devem participar da construção deste processo e terem noção de que todos os elementos constituem a avaliação (MELCHIOR, 2004, p. 39).

O ato de avaliar envolve várias esferas: a realidade dos alunos, o sistema educacional e as competências docentes. A diversidade de instrumentos avaliativos



precisa estar inserida em uma sistemática para atender a uma metodologia própria da teoria e da prática da avaliação educacional e adequá-la à natureza do objeto avaliado, seja o ensino e a aprendizagem, o currículo, o curso, o programa, a instituição etc. (SILVA, 2010, p. 17).

A seleção e elaboração de instrumentos de avaliação ultrapassam a simples preparação técnica, requerendo conhecimento do que será avaliado, como será avaliado, quando será avaliado, quem será avaliado e em que condição ocorrerá a avaliação. A escolha, organização, elaboração e utilização de instrumentos devem ser criteriosos e pensadas quando são planejadas as ações didáticas, pois segundo Hoffman (2004, p. 35-36):

As diferentes manifestações dos educandos devem ser analisadas, sejam elas orais escritas ou outras formas gráficas e de expressões, e devem ser consolidadas através de relatórios individuais para cada um dos educandos, onde sejam registrados seus progressos, suas dificuldades, propostas de superação, abordagens utilizadas, reflexões.

Os registros avaliativos exigem um constante olhar para as metas. Não se limitam aos aspectos quantitativos e classificatórios. Devem ser transformadas em anotações significativas sobre o acompanhamento dos educandos em seu processo de construção do conhecimento, sendo indicativa de renovação, modificação, transformação, ampliação da proposta pedagógica. Ao resultarem da observação e acompanhamento de todo o processo educativo, esses registros apresentam informações e dados mais eficazes, uma vez que permitem a intervenção imediata do educador quando assim o necessitar, o que não ocorreria quando se avalia pontualmente com provas, testes ou outras atividades semelhantes. Hoffmann (2008, p. 161). menciona sobre esse aspecto:

A avaliação é uma atitude ética e, como tal, nos envolve como seres humanos. Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida. Para além de julgar, avaliar é ver, refletir e agir em benefício dos educandos.

As mudanças na prática avaliativa surgem no próprio ensino como novas perspectivas que se objetiva como uma reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas. Por isso é importante conduzir a avaliação, como uma efetiva relação de professor e aluno em torno de atividades significativas e relevantes



que facilitem uma aprendizagem crítica autônoma e significativa. Diante disso, Zabala (1998, p. 197) assinala que "o objetivo do ensino não centra sua atenção em certos parâmetros finalistas para todos, mas nas possibilidades pessoais de cada um dos educandos".

MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

A dimensão metodológica que se manifesta no plano da ação escolar, exige saberes e fazeres docentes, relacionados, com práticas educativas que contemplem: aprendizagens, e respeito para o fortalecimento da cidadania. Ou seja, pensar e fazer a educação como uma realidade social. Diante disso, o planejamento das ações didáticas precisa estar em acordo com os aspectos conceituais, como umas das possibilidades de romper com um ensino centrado na memorização e seguir em direção a um trabalho de mudanças a partir das práticas sociais, mobilizando conhecimentos através de competências (PERRENOUD, 1999).

O fazer pedagógico deve ser contextualizado, atribuindo-se tratamento globalizado aos temas propostos, numa abordagem que implique relações entre várias disciplinas ou áreas do conhecimento, considerando a complexidade que envolve o fazer, a diversidade de saberes envolvido, e as adaptações necessárias, às transformações esperadas, a significação afetiva, cognitiva, social, e ética.

A Avaliação e metodologia são fundamentais, em um processo avaliativo e precisam estar coerentes. A relação que existe entre esses elementos auxilia no resultado do processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, os métodos de avaliação podem possibilitar um ensino reflexivo e questionador, que problematize e proponha desafios, para uma avaliação coerente com a maneira de se realizar. O ato avaliativo envolve os tipos de atividades e maneiras de se articular, ou seja, sequências didáticas (ZABALA, 1998, p. 53). Estas se traduzem em propostas metodológicas organizadas de forma a propiciar a aprendizagem dos conteúdos necessários ao desenvolvimento das capacidades definidas nos objetivos educativos, que constituem o referencial teórico básico de todo processo de ensino.



Nesse contexto, o professor precisa refletir ainda, o que será feito com os resultados, como serão analisados, como será devolvido, o que será realizado após os resultados, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, bem como, definir qual a melhor forma de avaliar seus alunos, considerando o momento e a modalidade de avaliação. Dessa forma, essas modalidades de avaliação são importantes para despertar ações que direcionam a reorganização do significado do ato de avaliar, numa prática contínua. Hoffmann (1991, p. 112) destaca que “a construção do ressignificado da avaliação pressupõe dos educadores um enfoque crítico da educação e do seu papel social”. Portanto, avaliar dessa maneira selecionando um instrumento mais adequado a sua metodologia e seus conteúdos, o professor define formas de avaliar conhecendo possibilidades, aplicação e limitações dos instrumentos que permite acompanhar a construção do conhecimento, bem como, identificar eventuais problemas e dificuldades para corrigi-los antes de avançar em sala de aula.

Diante disso, as diferentes concepções de avaliação da aprendizagem são recursos pedagógicos plenamente capazes e necessários, para ajudar o professor a conduzir o processo pedagógico com segurança e ao aluno a demonstração do que aprendeu nas situações sociais existentes. Segundo Bloom, 1995 (apud SANT’ANNA, 1995) o professor pode realizar avaliação de forma diagnóstica, formativa e somativa, conforme o fim a que se destina.

a) A concepção de avaliação diagnóstica situa o aluno e o professor no início de um processo de ensino e aprendizagem, aplica-se ao início de um período específico, de uma unidade ou de um novo assunto a ser trabalhado, cuja função é diagnosticar os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o conteúdo.

Traduz-se em uma observação sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado, possibilitando definir o caminho e os pré-requisitos que ainda precisam ser construídos. Por meio da avaliação diagnóstica, o professor pode averiguar as causas das dificuldades de aprendizagem apresentadas várias vezes pelo aluno. Através da Avaliação Diagnóstica, busca-se: Investigar seriamente o que os alunos “ainda” não compreenderam o que “ainda” não produziram, o que “ainda” necessitam de maior atenção e orientação [...] enfim, localizar cada estudante em seu momento e trajetórias



percorridos, alterando-se radicalmente o enfoque avaliativo e as “práticas de recuperação” (HOFFMAN, 2008, p. 68).

b) A concepção de avaliação formativa implica em uma ação do professor em direção ao desenvolvimento e crescimento do educando. A avaliação formativa tem se destacado como possibilidade de melhoria do desempenho em sala de aula. Perrenoud define como formativa “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” (PERRENOUD, 1999, p. 78). Desta forma, a avaliação deve focar nas aprendizagens do aluno de forma direta e imediata incluindo no processo de ensino e aprendizagem para que aconteça na escola diariamente e continuamente. Neste sentido, nem toda avaliação contínua é formativa, já que nem todas possuem a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem.

c) A concepção de avaliação somativa ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem e sua função é melhorar as aprendizagens dos educandos e assim, verificar o que eles realmente aprenderam. Segundo Haydt (2000), a Avaliação Somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados. Nesse caso, o objetivo da avaliação Somativa é preparar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está relacionada ao pensamento de avaliar o aluno diante dos conteúdos ministrados pelo professor.

Esses três métodos de avaliação se complementam e enriquecem o trabalho docente, pois permite ao professor colher dados importantes a respeito da aprendizagem dos alunos, para que se possa adequar as metodologias de acordo com as necessidades deles e levá-los a construir seu conhecimento, garantindo a continuidade nos seus estudos, superando assim, os altos índices de reprovação. Partindo deste pensamento, Hoffman (2008 diz que: a finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-los todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um (HOFFMANN, 2008, p. 103).

Dessa forma, é importante destacar que um mesmo instrumento de avaliação pode ter diferentes finalidades, mais o que diferencia os tipos de avaliação são os seus



objetivos, ou seja, o propósito da coleta de dados e a maneira como se analisou estas informações. A reflexão sobre a prática avaliativa abrange várias investigações para a busca de elementos teóricos que proporcionem uma compreensão ou uma possibilidade de mudança, em sala de aula para então, se construir novas possibilidades para diversas formações críticas das práticas avaliativas no cotidiano escolar.

AVALIAÇÃO TRADICIONAL E AVALIAÇÃO MEDIADORA

Na avaliação tradicional a educação é vista como uma simples transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como alguém desinteressado e acomodado, que reage apenas quando é estimulado. Nesta concepção tradicional a avaliação está relacionada a fazer provas, expor notas, repetir o ano ou passar de ano. Diante desses fatores, podemos perceber que muitos professores apenas reproduzem em suas práticas em sala de aula o que viveram enquanto aluno, o que presenciaram em sua vida escolar.

Segundo Hoffman (1994, p. 185), “ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir médias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando e ao nosso próprio trabalho. Consideramos que os professores tenham na sua formação novas práticas em situações referentes à avaliação, assim o professor deve respeitar os diferentes níveis de conhecimento que o aluno traz de conhecimentos ou seja, seu saber já adquirido considerado no momento do diagnóstico em sala de aula”.

A avaliação tradicional é observada na prática pedagógica de muitos professores em sala de aula, como uma reprodução de modelos vivenciados quando eles ainda eram alunos e quando associado a essa prática de característica na qual o professor avalia para escolher, separar e controlar, para que todos os alunos aprendam da mesma forma, eliminando os fatores que produzem diferentes reflexões como perguntas e dúvidas no sentido de mudar as atividades em meios para a transformação social de si mesmos, ou seja, na avaliação tradicional o aluno dificilmente é inserido como sujeito no processo avaliativo, Perrenoud (1999 p.18) lembra que “a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas



conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas”.

Dessa maneira, esse tipo de avaliação não contribui para uma formação crítica do aluno por que não permite que o mesmo compreenda os seus avanços e dificuldades por meio de seus questionamentos a partir dos conteúdos ministrados em sala de aula, e mostram que as provas tradicionais são de pouca finalidade porque são essencialmente aplicadas mais para uma divisão dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um, assim para construir conhecimentos e questões sociais de acordo com o lugar que o aluno ocupa socialmente, essa avaliação tradicional não reforça uma proposta pedagógica suficiente para um processo de aprendizagem no qual o aluno seja autônomo e independente, para que dessa forma ele possa se posicionar em um processo crítico nas características dos saberes. Nesse sentido, o professor deve por meio do processo de um ensino transformador possa alcançar seu objetivo de aprendizagem, essa atividade de ensino está ligada à vida social mais desenvolvida, portanto o papel fundamental da avaliação é mediar a relação entre indivíduos, escola e sociedade.

Na avaliação mediadora propõe-se uma ação reflexiva da aprendizagem, ao invés de uma avaliação onde se separa os alunos, com julgamento de resultados destina-se a conhecer, não apenas para compreender, mas também para promover ações em benefícios dos educandos, na avaliação mediadora o professor tem como papel participar do sucesso ou das dificuldades dos alunos, ou seja, o professor tem a responsabilidade de através de uma prática reflexiva conhecer o seu aluno e identificar a maneira adequada de promover a aprendizagem levando em consideração seus conhecimentos anteriores, o professor terá que possuir uma postura reflexiva e uma formação continuada para saber avaliar o aluno, avaliar a si mesmo e avaliar os métodos que deverão ser significativos, pois se o aluno errar não será apenas sua responsabilidade, mais também do professor que ao avaliar seu aluno frequentemente deve realizar as devidas mediações buscando novos caminhos e alternativas para que a aprendizagem ocorra.

Para Hoffman (2000) é responsabilidade do educador trabalhar a individualidade do seu aluno, respeitando suas diferenças com o intuito de formar jovens autônomos, críticos e cooperativos. A autora deixa claro, que a avaliação mediadora tem como finalidade, a qualidade do ensino que é desenvolver no aluno o melhor de sua capacidade,



não tendo limites e nem medidas pré-definidas, no entanto, objetivos bem decididos e planejados, sem que haja uma regra para atribuir notas e valores. O critério necessário para a avaliação mediadora é que o professor conheça seu aluno, ou seja, o professor deve conhecer sua realidade, compreender sua cultura, seu modo de falar, e pensar, e isto se dá “através de perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual” (HOFFMANN, 2000, p. 34). Para que o aluno seja orientado para uma formação crítica e reflexiva de análise de suas aprendizagens é necessária que o professor mobilize esse aluno a partir de ações vividas em seu cotidiano como: comentários, novas perguntas e questionamentos diante dos conteúdos trabalhados, novas orientações para a continuidade de seus estudos criando metas pessoais e coletivas para que o educando aprenda a avançar em suas dificuldades ou em outras áreas do conhecimento.

Hoffman (2014a, p. 141) afirma: “A avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos”. Dessa forma, para que a prática avaliativa mediadora seja realizada além da necessidade de mudança na didática e metodologia aplicada em sala de aula, é preciso que toda a comunidade escolar esteja em conhecimento com esse processo. Todos os personagens envolvidos precisam entender a finalidade que tem a avaliação da aprendizagem, e qual é a proposta mediadora.

Diante disso, na avaliação tradicional o professor primeiro ensina e depois pergunta, na avaliação mediadora, as perguntas assumem uma atribuição efetiva de descobertas, ou seja, professores e alunos questionam-se, buscam informações significativas para construir opiniões e resolver problemas. Para Gadotti (1987) "refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos... Daí que os critérios de avaliação que condicionam seus resultados, estejam subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra." Então, as condições de aprendizagem definem as condições de avaliação, pois se cria um ambiente de investigação e intervenção, adequadas para que o docente faça a observação de cada aluno.

No capítulo anterior, falamos sobre o desenvolvimento de métodos de avaliação



utilizados pelo docente em sala de aula, que podem servir como um modelo de transformação na aprendizagem para uma formação crítica do aluno, porque através desses métodos avaliativos o docente tem a capacidade de observar e perceber se os alunos estão realmente assimilando os conteúdos e como estão construindo seus conhecimentos a partir de discussões e aprendizados realizados no ambiente escolar. No próximo capítulo, o resultado e a análise da coleta de dados serão problematizados, na metodologia apresentamos a abordagem utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, analisamos a participação das professoras que foram de importante relevância, por se tratar de uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, que observa os métodos e as práticas dos fenômenos sociais inseridos em um contexto. Realizamos todos os procedimentos metodológicos para perceber a habilidade do participante.

MATERIAL E MÉTODOS

TIPO DE PESQUISA

Nesta pesquisa, realizaremos uma pesquisa de natureza qualitativa. Para Alves Mazzotti (2004, p. 146), a pesquisa qualitativa é aquela na qual “a ênfase recai sobre a compreensão das intenções e do significado dos atos humanos.” No que diz respeito ao procedimento utilizado, classifica-se o estudo como pesquisa bibliográfica, e descritiva por ser baseada em livros e artigos científicos. De acordo com Gil (2008), as pesquisas do tipo descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência.

Essa pesquisa se caracteriza por apresentar a possibilidade de descrever e interpretar como os professores utilizam os métodos de avaliação no sistema de ensino, através de um embasamento teórico e pedagógico relacionado ao processo de ensino.

CAMPO DE PESQUISA

O estudo foi realizado em uma escola da rede pública do estado do Rio Grande do Norte, a escola chama-se Escola estadual Duque de Caxias, localizada no centro de Macau-RN a escola atende a uma comunidade de classe média baixa, que beneficia as



comunidades circunvizinhas, dispondo de turmas do ensino fundamental I e II, atende os turnos da manhã, e tarde. A escola conta com 706 alunos das séries regulares.

SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram dessa pesquisa duas professoras, que atuam nas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, todas com formação em nível superior, e pós-graduação, sendo uma graduada em Letras com habilitação em língua portuguesa e a outra graduada em Letras com habilitação em língua Inglesa. A professora de língua portuguesa leciona apenas sua disciplina nas turmas dos anos finais apenas na referida escola, a de língua inglesa leciona também a disciplina de artes nos anos finais, para completar sua carga horária e leciona também em outra cidade. Realizou-se a coleta através de um questionário com perguntas semiestruturadas compostas por questões sobre a avaliação da aprendizagem e auto avaliação do professor, em relação a sua metodologia e como essa metodologia está sendo realizada.

ANÁLISES DOS DADOS

Ao analisarmos os dados coletados através do questionário realizado com as professoras, foi feita a análise do tipo descritiva com a abordagem de natureza qualitativa por meio das respostas obtidas sobre os métodos de avaliação.

A pesquisa foi realizada por meio da colaboração das professoras que foram identificadas como P1 e P2, sendo apresentados os resultados de suas respostas. Busca-se, por meio do questionário, o objetivo geral: analisar de que forma os métodos de avaliação contribuem para o pensamento crítico do aluno, tendo como objetivos específicos: avaliar quais ações pedagógicas o professor utiliza no processo de ensino; descrever os métodos de avaliação utilizados pelo professor em sala de aula.

Em uma análise geral das respostas das professoras no que diz respeito aos instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados na disciplina, se os mesmos avaliam os conhecimentos dos alunos sobre o conteúdo, compreende que tanto P1 como P2 entendem que “avaliar as habilidades que o aluno conseguiu desenvolver é criar novos



caminhos para alcançar e/ou aperfeiçoá-los dentro dos componentes curriculares.”

Ainda assim, tanto P1 como P2 afirmam: que “a avaliação da aprendizagem adotada na disciplina, é contínua, pois os alunos são avaliados em seu desenvolvimento integral, considerando o que o aluno já sabe e o que ele precisa construir, nessa visão, os questionamentos orais e escritos sobre o que foi apresentado em sala de aula, são importantes para a avaliação na aprendizagem adotada na disciplina”.

Salientamos que P1 e P2 em suas respostas deixam evidentes que os alunos são orientados sobre os erros cometidos na avaliação da aprendizagem P2 destaca que durante as aulas ela utiliza o “feedback” que é fazer as correções das atividades propostas com toda turma, para isso P1 afirma que “quando é possível, individualmente, é explicado quais foram os erros cometidos pelos os alunos e em caso de atividade escrita as correções são feitas coletivamente”.

Nessa perspectiva, objetivamos saber das participantes se ao iniciar a disciplina os alunos possuíam a formação básica necessária para alcançar um bom desempenho: P1 afirma que “90% sim, possuem um conhecimento básico necessário, mas ainda não é ideal para um bom aproveitamento na disciplina. Sendo assim, P2 diz “que em algumas turmas, sim, outras, não”.

No que se refere aos alunos buscar estabelecer relação entre o conteúdo abordado na disciplina e outros conteúdos, e aprendizagens já conhecidos, P1 afirma que “antes de iniciar um conteúdo, ou leitura de texto, é iniciado um diálogo sobre um tema e fatos que eles geralmente fazem relações havendo assim, uma aprendizagem satisfatória por parte dos alunos como o aumento no conhecimento vocabular, o desenvolvimento da escrita, e o acesso a diferentes informações e a outras culturas.”

Desse modo, P2 confirma que “a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular) nos orienta a estabelecer este caminho, aproximando os objetos de aprendizagens ao contexto vivenciado pelos alunos, observo que os alunos conseguem fazer essa relação nos dois componentes curriculares que leciono Língua inglesa e artes.”

Diante disso, percebemos na descrição das professoras a presença de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares, sendo identificadas relações e



diferenças entre a língua inglesa e a língua materna e outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais em uma relação característica entre língua, cultura e identidade. Constatamos que para a formação de alunos críticos, a metodologia do docente é significativa para transformar a sua prática em sala de aula, dando a importância de guiar o trabalho com a escrita, oralidade e análise linguística, por uma perspectiva de ensino-aprendizagem clara e eficaz.

Desta forma, para que o sucesso escolar dos alunos seja realmente significativo o professor necessita avaliar de forma crítica suas escolhas e definir quais atividades e conteúdos são os mais adequados para cada situação didática e turma, estando preparado para lidar com diversas situações.

CONCLUSÃO

Ao analisarmos as respostas das professoras do ensino fundamental, anos finais da escola já mencionada, percebemos que existe melhoria no contexto educacional com relação aos métodos de avaliação, porém há muito que ser discutido. Percebemos que as professoras apresentam conhecimentos teóricos sobre a avaliação contínua, refletindo em suas práticas de ensino e, principalmente, no modo de avaliarem. A partir dos resultados, entende-se que P1 e P2 ainda usam métodos convencionais, provas escritas, trabalhos em grupos ou individuais, exercícios escritos, porém, existe um conjunto de métodos tradicionais e outros métodos que valorizam a aprendizagem como um todo, possibilitando ao aluno o acesso de saberes linguísticos necessários para uma formação autônoma e crítica abrindo assim, novos percursos de construção de conhecimentos.

Com base na coleta de dados, foi analisado que os docentes da escola observada buscam entender a avaliação como metodologia e estão começando a utilizá-la como um método a favor de sua prática em sala de aula quando refere-se a mesma como uma ação contínua e uma contribuição para sua organização. Sabemos que muito ainda precisa ser feito e pensado para que a avaliação seja realmente utilizada como um instrumento de transformação, ainda assim um dos primeiros passos já está sendo dado que é a reflexão, com relação à prática de avaliar.

A partir dessas reflexões começa a existir transformação, seja na sua prática de avaliar, seja na metodologia usada, a auto avaliação que cada docente faz de seu próprio desempenho, favorece o processo de ensino-aprendizagem oferecendo em cada instrumento de ensino, a compreensão dos alunos para diversas situações realizadas no ambiente escolar.

Portanto, o presente trabalho terá grande utilidade para os professores e pesquisadores da área por se tratar da necessidade de tornar mais amplo a discussão em relação a avaliação como metodologia para uma formação crítica do aluno, haja vista que seu uso pode contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem, considerando todo o avanço no processo do conhecimento do aluno.

REFERÊNCIAS

- BLOOM, Benjamin S. et al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. S.P.: Pioneira, 1995.
- GADOTTI, Moacir – **Educação e Compromisso**, 1995, 5ª edição, Campinas, SP, Ed. Papyrus.
- GADOTTI, Moacir – **“Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito”**, São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987, 7ª. Ed.
- HAYDT, Regina Cazaux. (2000) **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. Uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação 2000.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação: 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré escola à Universidade**. 33ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.
- HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento**. Série Idéias n. 22. São Paulo: FDE, 1994.
- HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio -uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.
- LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Da avaliação dos saberes à**



construção de competências. Porto Alegre: Premier, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?** como avaliar?: critérios e instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, JUSSARA, Hoffmann; ESTEBAN, Maria Teresa. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo.** 8ª ed. Porto Alegre. Mediação. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa. Como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.



CAPÍTULO II

A DIFICULDADE DE INCLUSÃO DA PESSOA COM SURDEZ NO CONTEXTO ESCOLAR

José Pereira da Silva Júnior⁵

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-02

RESUMO:

A inclusão de pessoas com surdez no contexto escolar é assegurada por leis e diretrizes que garantem a esse sujeito a efetivação de seus direitos na sociedade, todavia essa inclusão apresenta desafios no âmbito escolar, tendo em vista que o aluno surdo deve ser inserido no ensino regular, de modo a propiciar uma inclusão exitosa. Este trabalho vem detectar a realidade dos desafios na vida escolar do educando surdo, analisando a interação do surdo dentro da atual conjuntura, sondando os direitos garantidos à pessoa surda, analisando as metodologias que são abordadas para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo. Essa abordagem se deu através de pesquisas bibliográficas, livros, artigos, em autores como: Sá (2002), Diretrizes curriculares (2012), Salamanca, (1994) entre outros para melhor compreensão discorremos e buscamos autores que foram imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho, tendo como princípio a lei de diretrizes e bases da educação (1996), a Declaração de Salamanca, lei 10.436, de 24 de Abril de 2002 que dispõe sobre a língua brasileira de sinais - LIBRAS e outras providências.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de inclusão. Legislação. Pessoa com surdez.

THE DIFFICULTY OF INCLUDING PEOPLE WITH DEAF IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT:

The inclusion of people with deafness in the school context is ensured by laws and guidelines that guarantee this subject to fulfill their rights in society, however this inclusion presents challenges in the school context, considering that the deaf student should be inserted in the regular education, in order to provide a successful inclusion. This work will detect the reality of the challenges in the school life of the deaf student, analyzing the interaction of the deaf within the current context, probing the rights granted to the deaf person, analyzing the methodologies that are approached for the development and learning of the deaf student. This approach was carried out through bibliographical research, books, articles, in authors such as: Sá 2002, Curriculum Guidelines 2012, Salamanca, 1994 among others for better understanding, we searched and searched for authors who were essential for the development of this work, having as principle the law

⁵ Bacharel em Serviço Social pela Faculdade Terra Nordeste – FATENE. Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Kurius. E-mail: Pereirajunior21@hotmail.com



directives and bases of education (1996), the Declaration of Salamanca, Law 10.436, of April 24, 2002, which provides for the Brazilian language of signs - LIBRAS and other measures.

KEYWORDS: Difficulties of inclusion. Legislation. Person with deafness.

INTRODUÇÃO

O modelo de educação inclusiva do Brasil é um assunto bastante abordado no cenário mundial, tendo em vista que isto é algo a ser pautado diante dos problemas sugeridos na atual conjuntura. Podemos perceber os reflexos das exclusões encontradas nesses espaços, diante das dificuldades dos discentes, quando se refere à inclusão social.

Assim, a estratégia educacional sugerida aos alunos que estão enquadrados nesse âmbito busca uma concentração das necessidades especificadas para os discentes. Onde se configura a diversidade inerente à espécie humana, sejam elas em sala de aula comuns em um sistema de ensino regular.

Diante desse cenário faz-se necessário citar os documentos através dos quais a inclusão dos alunos com deficiência ficou cada vez mais fortalecida no cenário educacional. A Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca, que entrou em vigor em 1994, onde foi um empoderamento para o movimento da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (1996), assim com a lei instaurada sobre o plano nacional da educação (2004).

Vale ressaltar a importância dessas leis, para que sejam debatidas no âmbito escolar e a exclusão seja sanada nesse espaço, tornando a escola um lugar acolhedor onde os discentes com suas necessidades especiais possam ser atendidos em suas especificidades, na busca de uma escola inclusiva que tenha educação igualitária para todos (SALAMANCA, 1994).

Dentro dessa perspectiva educacional, a dificuldade da inclusão do surdo no ambiente traz consigo um marco histórico de grandes desafios que vêm sendo desencadeados nos dias atuais, porém, ainda perpassa por uma transição de aceitação do surdo nos espaços educacionais comuns.

Buscou-se como objeto de estudo a dificuldade da inclusão da pessoa surda nas



escolas comuns de Ensino Básico. A inclusão do aluno surdo no ambiente escolar provoca questionamentos como: Quais as metodologias educacionais para incluir o aluno surdo no ambiente escolar?

Assim, teremos resposta para o problema da pesquisa estudada, averiguando os desafios encontrados diante da contextualização do sujeito analisado. Teceremos os objetivos específicos para se alcançar as perguntas sugeridas da pesquisa, analisar a inclusão do surdo na atual conjuntura, averiguar os direitos garantidos destes no ambiente escolar, observar as metodologias para o desenvolvimento da aprendizagem.

A metodologia utilizada neste trabalho é uma pesquisa qualitativa pura e exploratória, fundamentada na pesquisa bibliográfica. Mediante esse tema ressaltou-se acerca de uma reflexão com uma visão ampla dos desafios e das metodologias sugeridas pelas escolas para incluir o aluno no ambiente escolar.

DESENVOLVIMENTO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No que tange a metodologia do trabalho científico realizou-se uma pesquisa qualitativa com levantamentos bibliográficos se buscou o aspecto subjetivo do fenômeno analisado, como o objetivo de proporcionar uma reflexão geral do tipo aproximativo com o determinado fato, focalizando a questão das viabilidades da educação inclusiva nas escolas, junto com o acesso às políticas públicas para os alunos surdos que são os principais sujeitos do estudo analisado, buscando métodos para uma transformação no cenário escolar.

De acordo com Minayo (1996, p. 22), “uma amostra qualitativa é bem considerada quando for capaz de fazer expressar de modo amplo, abrangendo múltiplas dimensões de pensamento”, por tanto o número de pessoas é menos importante do que a teimosia de enxergar a questão sob várias perspectivas, ponto de vista e observação.

Ressaltando que essa pesquisa é de alta relevância tanto para as instituições quanto para o sujeito que está sendo estudado, pois perpassa por essa dificuldade dentro do âmbito escolar, por tanto é necessário interpretamos com uma visão crítica e reflexiva com a finalidade de se realizar uma pesquisa científica com resultados satisfatórios.



Martinelli (1999, p. 20) afirma que “se queremos conhecer modos de vida, temos que conhecer as pessoas” uma abordagem em que o contato do pesquisador com o sujeito acontece faz com que a pesquisa qualitativa o privilegie. Inicialmente utilizaram-se alguns autores, dentre eles Sá (2002), Diretrizes curriculares (2012), Salamanca (1994) que foram imprescindíveis no desenvolvimento desta pesquisa e que citaremos para o enriquecimento do estudo analisado, as abordagens utilizadas servem para contextualizar a realidade exposta pelo discente surdo vale ressaltar que utilizaremos conceitos trazidos por outros autores para entendimento do fenômeno analisado.

Conforme Declaração de Salamanca, que é uma pedagogia pensada para atender todos os estudantes, diretamente a sociedade como um todo, educação inclusiva é a forma mais empoderada para emancipar o desenvolvimento no meio social das crianças com suas necessidades especificadas.

Efetivar a inclusão de todas as crianças e jovens em uma escola comum do ensino regular apresenta-se como uma grande responsabilidade e cabe a escola sensibilizar os profissionais que atuam na mesma, onde acontecem as relações sociais, tendo uma reorganização no atual cenário, pretendendo incluir o discente surdo na participação dos processos educacionais realizados no ambiente escolar. Segundo Sá:

Garantir a inclusão de todas as crianças e jovens numa escola comum de questionar integração/inclusão pode parecer insensato, principalmente porque a opinião corrente é de que esta é uma estratégia “politicamente correta”, mas, tal questionamento é necessário para que seja pensada e viabilizada uma escola pautada numa política da diferença (ou para a diferença), de modo que sejam concretizados processos de aprendizagem significativos e eficazes. Tal questão diz respeito à ampliação sobre o papel que cabe à escola no contexto da educação, e, refere-se a outra dimensão quanto à participação dos surdos no processo educacional (SÁ, 2002, p. 359).

Conforme a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, as pessoas com necessidades educacionais especiais têm direitos a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível no cenário social, tendo uma visão de emancipação no seu desenvolvimento de aprendizagem, fazendo com que se tornem autônomos de sua própria história.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) é o documento que



regula e garante as ações no ambiente educacional, buscando uma ampla garantia dos direitos educacionais com as competências e responsabilidades. No Capítulo IV da educação Especial: “Art.58. Entende-se por educação especial, na modalidade de educação escolar, oferecida de preferência rede regular ensino, para pessoas com necessidades especiais”. Segundo (Diretrizes Curriculares nacionais Gerais da educação):

Intensificando o processo de inclusão e buscando a universalização do atendimento, a escola pública e privadas deverão também contemplar com a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na classe de ensino regular. Os recursos de acessibilidade, como o nome já indica, asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência de mobilidade reduzida, Por meio da utilização de matérias didática Dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços (DIRETRIZES CURRICULARES, 2013, p. 126).

Por tanto a inclusão na atual conjuntura da pessoa surda, busca um olhar mais supervisionado (cuidadoso). Os alunos surdos se sentem excluídos em alguns espaços no ambiente escolar, devido a comunicação que ainda é falha nesse contexto, porém, já houve um grande avanço nesse campo dos ouvintes, mostrando interesse em um aprendizado da língua de Sinais Brasileira. Isso é mais uma influência para a comunidade surda em despertar interesse nos ouvintes para que eles possam contribuir diante dessa problemática, Ocorrendo uma inclusão social, permitindo que a mesma avance na sociedade a expansão dessa língua.

Pressupondo que a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 dispõe sobre a língua brasileira de sinais-Libras e dá outras providências em seu Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

O parágrafo supracitado enfatiza a Língua brasileira de Sinais - Libras como forma de comunicação e expressão, em que o 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.

No “Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de



Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, conforme legislação vigente”.

Assim, é perceptível que as leis garantem os direitos da pessoa surda, porém na atualidade encontra-se esses obstáculos dentro do sistema educacional é notório alguns pontos negativos que desestimulam esse público que necessita dessa política. Glat (2007) afirma que:

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político! Pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. A proposta de educação inclusiva implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais (GLAT, 2007, p. 16-17).

Diante da atual realidade faz-se necessário uma nova política que seja de acessibilidade para todos, tendo uma ruptura de discriminação, onde profissionais possam ser capacitados para receber os discentes surdos, visando sempre uma metodologia para que possa abranger a todos de forma eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão da pessoa com surdez no contexto escolar é um fato determinante para a vida educacional desse discente, trazendo grandes questionamentos a serem estudados na sociedade. Deste modo este trabalho buscou apresentar as leis e diretrizes que proporcionam a esse público políticas públicas que venham a incluí-los nos espaços educacionais.

O Estado tende a se preocupar em uma perspectiva de inclusão, mais embasada dentro das leis e diretrizes que asseguram os direitos sociais e educacionais desse público, que direta e indiretamente perpassam por situações desagradáveis no contexto social.



Assim, se faz necessário reforçar as esferas municipais, estaduais e federais, para que os discentes surdos tenham seus direitos efetivamente garantidos dentro da política educacional, buscando a capacitação para os profissionais que fazem parte desse contexto, trazendo uma perspectiva de igualdade e justiça social, garantindo direitos e emancipando a vida educacional do público com surdez na sociedade. Mostrando a igualdade dos discentes surdos diante dos desafios encontrados, enaltecendo a sua trajetória educacional, sendo amparados pelas leis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Vade Mecum Saraiva.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Portal do MEC: Acesso 01 de maio de 2019.

_____. **SALAMANCA, Declaração**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Ano 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 24 de maio, 2018.

GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

MARTINELLI, M. L.(Org). **Pesquisas qualitativas: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.

MINAYO, M.C.S. (org) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 1996.

SÁ, N.R.L.; **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, p. 388, 2002.



CAPÍTULO III

A IMERSÃO NA CIBERCULTURA: AS COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES NO DESENHO DIDÁTICO

Janiel Rodrigues Sampaio⁶; Jocielly Nogueira Sampaio⁷;
Everson de Souza da Silva⁸; Claudiane Eleutério Freire Sales⁹.
DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-03

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a cibercultura do desenho didático docente e suas implicações para a educação online diante do processo de ensino-aprendizagem. Com base no curso Competências Digitais para a Docência, realizado por meio do Itinerário Formativo da Conexão SEDUC da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, fez-se uma análise a partir da adesão ao ensino remoto e todos os esforços implementados a nível micro institucional na escola EEMTI Antônio Raimundo de Melo – ARMELO. A análise demonstrou que, mesmo vivenciando um período pandêmico, a manutenção do saber e a edificação da aprendizagem não cessaram. Tão somente, mudou-se a estratégia de abordagem para tornar menos traumática as circunstâncias que assolam os estudantes. Professores e alunos precisaram se adaptar às novas metodologias de ensino, pois mesmo com as limitações do contexto vigente a educação se mantém firme, desta forma, fomentar a troca de conhecimentos empíricos entre os educadores e educandos enriquecerá toda a comunidade escolar. Pois os *feedbacks* não só aprimoram o trabalho docente, como também garantem a efetivação da educação de qualidade em novo formato.

PALAVRAS-CHAVE: Cibercultura. Competências Digitais. Didática. Ensino Remoto.

THE IMMERSION IN THE CYBERCULTURE: TEACHER DIGITAL SKILLS IN TEACHING DESIGN

ABSTRACT:

The aim of this article is to discuss the cyberculture of teaching design and its implications for online education in the context of the teaching-learning process. Based on the course

⁶Mestrando em Educação (Florida Christian University). Lotado na área de linguagens na EEMTI Antônio Raimundo de Melo. E-mail: janielsampaio@gmail.com

⁷ Pós-graduada em Educação Física Escolar e Psicomotricidade (Faculdade Cultura). Professora de educação física na EEMTI Antônio Raimundo de Melo. E-mail: jociellynog@gmail.com

⁸ Especialista em Saúde da Família (Faculdade Única de Ipinga). Pós-graduando em Saúde da Mulher (Faculdade Venda Nova do Imigrante). E-mail: everson.enfr@gmail.com

⁹Mestranda em Educação (Florida Christian University). Articuladora de gestão da CREDE 5. E-mail: cclaudianejf@gmail.com



Digital Skills for Teaching, conducted through the Formative Itinerary of the SEDUC Connection of the Department of Education of the State of Ceará, an analysis was carried out based on the adherence to remote education and all the efforts implemented at micro institutional level in the school EEMTI Antônio Raimundo de Melo - ARMELO. The analysis showed that, even experiencing a pandemic period, the maintenance of knowledge and the building of learning did not cease. Only, the approach strategy was changed to make less traumatic the circumstances that plague students. Teachers and students needed to adapt the new teaching methodologies, because even with the limitations of the current context, education remains firm, in this way, foster the exchange of empirical knowledge between educators and students will enrich the entire school community. Because feedbacks not only improve teaching work, but also ensure the effectiveness of quality education in a new format.

KEYWORDS: Cyberculture. Digital Skills. Didactic. Remote Teaching.

INTRODUÇÃO

A busca pela qualidade de vida, como sinônimo de redução de esforço na realização do trabalho e maior tempo de descanso e de ócio produtivo, tem sido a força motriz da criatividade e invenção. Assim é que, desde primórdios, as tecnologias inventadas/descobertas, como fogo, roda, arco e flecha, energia, internet etc., são promoções visando o melhoramento da vida dos indivíduos.

Tomando como marco histórico a Revolução Industrial – mais precisamente a sua terceira fase – a partir de 1970 emerge a revolução técnico-científica comunicacional com a criação da rede mundial de computadores e a comunicação via satélite. Desta forma, por meio de um conjunto de inovações instituiu-se a nova dinâmica proporcionada pelas novas tecnologias da informação e comunicação: o que chamamos atualmente de cibercultura. Esta é a soma de práticas sociais desenvolvidas por novas tecnologias, tais como: jogos eletrônicos online, redes sociais, aplicativos de compartilhamento de mensagens e de fotos, *e-commerce*, sites de relacionamento, *internet banking*, *blogs*, *chats*, fóruns, sites de pesquisas, memes, dentre outras. Como afirma Castells (2017):

Em primeiro lugar, não estamos no final, mas no princípio. Lembre que as redes sociais só se desenvolveram a partir de 2002. Naturalmente, a Internet não faz o poder desaparecer. A sociedade em rede é nossa sociedade, todos os processos estruturantes passam pelo manejo da rede.

É importante que se diga que todos estes itens supracitados são localizados no



ciberespaço – onde essas novas relações se desenvolvem. Tal ambiente é dotado de estrutura, regras, códigos e linguagens específicas. Válido ressaltar ainda que a vida real é diretamente afetada pela internet – testificada pela existência das novas tecnologias descritas acima.

Esta nova cultura virtual instaurada pelo modo *online* tem modificado empresas, serviços, consumo, governos, e principalmente a educação e o modo de ensinar. Para a educação do país não estagnar durante a pandemia ocasionada pela COVID-19, ainda que involuntariamente sem preparação prévia, foi instituída a modalidade do Ensino Remoto nas escolas de rede pública e privada, como forma de manutenção, acesso e garantia do direito à educação contemplado na Constituição Federal (1988) e normatizado pela Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96.

Garantir uma educação de qualidade é um compromisso do Estado do Ceará. Sendo firmemente abraçada por todos os professores, em especial os da rede pública estadual. Diante da pandemia que assola mundialmente, a educação cearense não parou. Com este desafio de preservar a vida e permanecer assegurando o acesso à educação, passamos a vivenciar na rede pública estadual o ensino remoto, como já exposto acima. E diante de uma busca a nível local (escola), inicialmente, de encontrar forma de manter o vínculo e dar continuidade a formação de nossos jovens.

Com o andamento das aulas de forma efetiva a distância, houve o zelo em aprimorar a qualidade do ensino na referida modalidade. Por meio de itinerários formativos, a formação continuada docente passa a ter um novo viés: desenvolver as Competências Digitais. Um intento que tem viabilizado um mix de suporte e capacitação neste âmbito.

O que foi completamente inovador para os educadores. Nunca se havia difundido tais conceitos. E por meio da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/ CED) e assessorado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), deu-se início a uma formação continuada sobre as Competências Digitais para a Docência veiculada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da CODED/CED – AVACED.

Partindo da indagação: o que um professor do século XXI precisa saber sobre



tecnologia, sobre incorporar a tecnologia em sua prática pedagógica para ensinar melhor? Foi o disparador inquietante lançado pela Lúcia Dellagnelo no *webinário* inaugural do curso.

Partindo desse pressuposto surge a curiosidade de realizar uma análise a partir da adesão ao ensino remoto e todos os esforços implementados a nível micro institucional na escola EEMTI Antônio Raimundo de Melo – ARMELO, deste modo o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a cibercultura do desenho didático docente e suas implicações para a educação online diante do processo de ensino-aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

Ao passo que vemos grandes transformações tecnológicas, o ambiente escolar persiste em seu estado conservador. Com alunos sentados em posição de ouvintes e o professor logo mais à frente, ambos munidos de um livro. Infelizmente, encontramos escolas que limitam o acesso ao laboratório de informática, ou restringem a conectividade aos alunos, ou abolem o uso do celular nas aulas didáticas.

O ambiente virtual de aprendizagem tem viabilizado inovações metodológicas. Por meio dos inúmeros recursos virtuais, as aulas têm se tornado mais dinâmicas, e o melhor: alunos têm assumido seu protagonismo no seu processo de aprendizagem por meio da mediação dos professores.

Diante da multiplicidade de insumos digitais, a escola precisa ter um perfil muito bem delineado e publicizado a toda comunidade escolar. Para que este novo modelo não venha a saturar, tampouco confundir os alunos o que e quando acessar.

Estimular e viabilizar novas práticas é substancial. No entanto, é salutar estipular momentos de *feedback* para que mudanças sejam suavizadas e não gerar desconforto, desarmonia e desânimo na equipe. De igual modo deve ser na implementação com o corpo discente.

O Ensino à Distância (EaD) se efetivou neste período de pandemia. O que viabilizou uma ruptura (ainda que não totalizada) do preconceito existente com esta modalidade. Este ensino vem se adaptando e se reinventando não só com a evolução das



novas tecnologias, mas também ajustando-se com a realidade dos sujeitos envolvidos. Efetivando novos caminhos para a aprendizagem com esta interação inovadora a partir da cibercultura.

A cibercultura é extraordinária! Pode-se interagir e viabilizar diversos compromissos profissionais, acadêmicos, sociais, pessoais, etc., todavia ela pode reforçar desigualdades e exclusões a quem não tem acesso ou não desenvolve interação no ciberespaço.

Como analisa Castells (2017):

A desigualdade mais importante é a que acontece na educação e na pesquisa, porque delas depende todo o resto, a desigualdade de renda, na saúde, na moradia, em tudo. E isto também entre países, entre regiões e entre grupos sociais e pessoas. Como o investimento das empresas é orientado pelo lucro, a correção destas desigualdades básicas só pode ser obtida a partir de investimentos e de uma boa gestão da parte dos governos federais, estaduais e municipais.

A educação é o bem prioritário. A chave do êxito econômico do Sudeste asiático é o investimento maciço na Educação. Este é o maior problema da América Latina e, em particular, do Brasil.

Por sua vez “Dormimos no analógico, e acordamos no digital” (BREIM; MARIANA, 2020). Esta premissa nos interpela a um novo fazer educação. Não houve uma formação, orientação e uma preparação prévia para a modalidade remota. O professor teve que se reinventar, após o decreto estadual Nº 33510, de 16 de março de 2020, que estabeleceu a situação de emergência no estado do Ceará e suspendeu as aulas presenciais.

METODOLOGIA

Logo após a suspensão das atividades presenciais na escola, a interação com os alunos se deu via *WhatsApp*, com carregamento de materiais em PDF's que foram a fundamentação teórica e atividades, carregamento de áudios como *podcast* para explicação de conteúdos e a gravação de vídeo aula em curta metragem com “bizus” do conteúdo ministrado.

Com a prorrogação do decreto e com medo da evasão escolar, houve a necessidade de uma interação *online*, deste modo, alguns professores aderiram ao *Zoom* e os demais

ao *Hangouts*. Com a terceira prorrogação do decreto e as aulas presenciais ainda suspensas, sem previsão para retorno, ocorreu a intervenção do estado com a publicação de normatizações da SEDUC-CE intitulados “Diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais” e “Guia de Apoio aos Estudos Domiciliares”, por meio da implantação do pacote *google for education*, no qual ocorreram formações a nível regional, por meio das CREDES, capacitação escolar para alinhamento de abordagens tecnológicas por meio de *workshops* tecnológicos.

Após o primeiro semestre, no segundo semestre, a SEDUC, realizou itinerários formativos e cursos de curta duração para a capacitação nas tecnologias digitais de informação e comunicação, a saber: a *chatclass* e as competências digitais para a docência.

Muitos professores sentiram dificuldades nesse processo de adaptação à nova realidade do ensino, e com os estudantes não foi diferente, tiveram que transitar por distintas concepções. O que antes se permitiam a zona de conforto e munidos de um professor facilitador do processo de aprendizagem, viram-se com um professor mediador e que estes não tinham mais a opção exclusiva de entrar na sala e sentar-se para ouvir.

Assim a tomada de consciência foi se desenhando paulatinamente, à medida que os professores realizaram *feedbacks* com seus alunos quanto ao rendimento e acompanhamentos das devolutivas. Percebeu-se, pois, que muitos tiveram uma mudança significativa na condução de seu próprio aprendizado.

Mesmo com todas as dificuldades, a educação cearense não parou, pois não há um ensino remoto definido e ele está se fazendo. Sua construção dá-se ao longo do desenvolvimento diário das práticas educativas. Sendo emergido os entendimentos do SÍNCRONO e do ASSÍNCRONO.

E nestas duas modalidades tem se configurado novas vivências, fazendo da equidade o principal meio de se chegar aos estudantes considerando suas peculiaridades. O fazer educação em tempos remotos tem implicação a conceitos jamais imaginados anteriormente como as Competências Digitais.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interação se fez necessária. A organização e disciplina nos estudos nunca se fizeram tão basilares. Alunos destemidos com histórico de ótimo desempenho tiveram que se ajustar a esta nova realidade. De fato, não foi fácil para ninguém.

Não podemos deixar nenhum de nossos colegas para trás. Este é o comando de ordem. Alunos que não conseguiam se adaptar pelos mais diversos fatores foram contemplados com assistência a sua necessidade. A escola está ali na sua casa, em sua mão mais precisamente. E não é fácil gerir a rotina domiciliar com a rotina estudantil.

Neste novo cenário, não se observa, exclusivamente, um andamento retilíneo. Há nuances contemplados periodicamente a partir do controle dos educadores. E compreender os fatores que assolam os nossos estudantes é fundamental para garantir uma efetiva abordagem e atendimento educativo.

Abordar os pais revelou-se crucial. Não em caráter de vigilância. Mas de motivação e preservando o tempo de estudo pré-estabelecido pelo horário escolar. Para que o direito ao estudo não emergisse na rotina da casa. Foi e segue sendo um trabalho laborioso. Todavia, os frutos são colhidos diariamente com relatos.

A educação cearense não parou. Fato de grande orgulho e digno de ser testificado e publicizado. A adaptação empática é fundamental, deste modo não há uma postura impositiva no fazer educação

Antes de uma reflexão aprofundada das competências digitais, é válido ressaltar uma análise da origem dos saberes docentes por Tardif (2002. Apud SANTOS, 2020):

Quadro 1 - Edificação dos saberes docentes segundo Tardif (2002).

Origens dos saberes docentes	Tipos de saberes docentes
Saberes pessoais - são provenientes das vivências familiares, dos processos sociais primários, da nossa história de vida em processos educacionais mais amplos e não formais.	
Saberes da formação escolar - são provenientes da nossa trajetória escolar formal, dos modelos de professores que tivemos e pela socialização pré-profissional.	Saberes disciplinares - são apresentados pelas instituições formadoras, universidades ou cursos de formação de professores, a partir do currículo formal organizado por campos do conhecimento no formato de disciplinas.
Saberes da formação profissional - são provenientes da preparação para a vida profissional nos cursos de formação inicial e continuada intencionalmente promovidos para a formação para o mundo do trabalho.	Saberes curriculares - são apresentados para além do conteúdo disciplinar. Correspondem aos modos e meios a partir dos quais as instituições organizam seus processos de ensino e aprendizagem.
Saberes da experiência - são provenientes do exercício concreto da profissão em interação com os estudantes, as instituições empregadoras.	Os saberes da experiência costumam articular os saberes disciplinares e curriculares, apreendidos em situações formais com os saberes que emergem da prática docente via experiência de sala de aula ou nos demais espaços sociais da instituição de ensino. Nesse contexto, os professores vivenciam conflitos e tensões ao articularem, ou não, saberes pessoais, da formação escolar e da formação profissional com as vivências do cotidiano e da experiência docente. Portanto, os saberes da experiência são advindos de todo o processo e formação humana vivenciados pelos docentes ao longo da sua itinerância do mundo da vida e da profissão.

Fonte: Ebook: Pesquisa e formação na Cibercultura (SANTOS, 2020, p. 87).

A partir de reflexões em analogias com outrora e em tempos hodiernos modificados nos mais diversos setores pela conectividade que passou a configurar as relações profissionais, comerciais, acadêmicas dentre outras. O impacto tecnológico é indiscutível e impossível de eximir-se deste evento.

Apesar dos percalços é curiosa a celeridade absurda com que ocorreu a adaptação dos docentes num intervalo de tempo muito tímido. Partindo de práticas singelas em construção de arquivos PDF's e disponibilização destes nos aplicativos de mensagens



instantâneas. Logo mais, surgiu-se a necessidade de maiores implementações para o dinamismo das aulas.

Lançando-se em nossas plataformas digitais, além de apropriação de outros aplicativos, tudo para dar uma melhor efetivação da construção do conhecimento. Salas de aulas, antes estáticas, converteram-se em ambientes virtuais de aprendizagem. Com a possibilidade de novos recursos interacionistas. Alunos assumiram o seu protagonismo, deixando a postura passiva de ouvinte sentado na carteira.

Compartilhamento de saberes, capacitações em regime colaborativo dominaram as pautas dos encontros pedagógicos via webconferência. A construção do professor em um novo modo de ensinar mobilizou e orientou comunidades escolares e depositou tanta energia para validar a continuidade do ano letivo e garantir o direito de acesso à educação.

Como reflete Souza (2020):

Sinalizando os limites e as potencialidades, não queremos listar modelos/padronizações para o com ensino remoto. Nossa intenção é valorizar cada educador com suas experiências e perceber a clareza da condição social e cultural de cada um – seja professor e/ou estudante. Mas que para fazer educação é fundante renovar nossas ambiências formativas, para abrir outras portas e promover ecologia de saberes. Sem esquecer de marcar os relatos de quem não tem acesso, apoiar experiências concretas, para fortalecer a luta por esse direito humano, com políticas públicas de informação e comunicação, consequentemente, de educação.

Um tsunami de emoções e sentimentos dominaram a psique. É importante ressaltar que além de se caracterizar como um momento magnífico, foi também doloroso. Professor que antes resistiam a utilizar mídias na escola, não tiveram a opção de não aderir; professores que antes já possuíam um engajamento em sua didática, passaram a se autocobrar em abundância para se superarem ofertando o seu melhor.

Todo o exposto não se aplica unicamente a uma localidade, mas a toda a regional Ibiapabana (quicá estadual). Embora tenha ocorrido o cumprimento do distanciamento social, estiveram mais conectados virtualmente. Celulares deixaram de registrar e armazenar arquivos pessoais para recepcionar fotos de cadernos de tarefas feitas e materiais formativos.

Para garantir um melhor desempenho docente em meio à urgência do uso da

tecnologia no ensino remoto, ter ciência das competências socioemocionais e desenvolvê-las é questão basilar no aperfeiçoamento do trabalho educacional em curso. Uma vez sendo de caráter auxiliar a todos os professores da rede que apresentaram necessidade por meio de uma pesquisa diagnóstica realizada.

As competências Digitais dizem respeito ao uso efetivo das TDICs pelo indivíduo em suas práticas cotidianas. Para tal análise, o CIEB criou três dimensões de compreensão de adesão à tecnologia, que são: prática pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional.

Quadro 2 -Matriz de Competências Digitais de Professores

Matriz de Competências Digitais de Professores				
ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PRÁTICA PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AVALIAÇÃO Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).	USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional.	AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: Competências Digitais na Formação de Professores, CIEB (2019).

Cada eixo deste é dotado por competências exclusivas que visam gerar maior efeito positivo, e – principalmente – consciência para um pleno exercício ético das tecnologias digitais de informação e comunicação nas mais diversas instâncias. De modo a contemplar integralmente o sujeito.

Vale destacar destes 3 eixos as dimensões práticas pedagógica que compreende as competências: prática pedagógica, avaliação e personalização, curadoria e criação; como



formas de desempenhar com maestria a didática no processo de ensino. Na dimensão desenvolvimento profissional composta pelas competências: autodesenvolvimento, autoavaliação, compartilhamento e comunicação; como base de autoconhecimento de autocuidado ao próprio perfil profissional. Uma forma de zelar pela sua autoimagem e superar limites que impossibilitem avanços na apropriação da cibercultura.

O que é a escola? Sem nenhuma pretensão de análise filosófica ou etimológica, todavia uma singela manifestação afetuosa do que se entende por sua essência: “um espaço não físico de construção de laços que tecem um emaranhamento de relações acadêmicas e socioemocionais com o fito último de se efetivar a construção de uma formação integral discente para exercer o seu protagonismo ético cidadão socialmente”.

Munido desta premissa, pode-se afirmar que – enquanto docentes - não houve um desligamento da escola neste cenário pandêmico. A manutenção do saber e a edificação da aprendizagem não cessaram. Tão somente mudou-se a estratégia de abordagem. Para tornar menos traumática as circunstâncias que assolam os estudantes e seus pais.

Passou-se a se deprender novas terminologias neste processo de "alfabetização digital". A palavra-chave, ou termo, que melhor caracteriza este momento de fazer educação no âmbito remoto é “desenho didático” para curso online (SANTOS, 2020). Entende-se como: o resultado da soma de instrumentos que viabilizam o ensino num ambiente virtual de aprendizagem e ou artifícios que auxiliem na mediação deste.

Neste percurso diferenciou-se a distintas formas de dar continuidade aos trabalhos escolares via *web*. Neste viés, há uma diferença entre ensino remoto, educação online, ensino à distância. O primeiro é lançar todo o currículo da grade numa interação online (síncrona); o segundo é fazer uso de diversas ferramentas digitais e implementar a formação tanto no modo online (síncrona), quanto off-line (assíncrona); o terceiro é próprio de métodos assíncronos balizada por roteiros, programas, cronogramas, agendamentos.

Fazer educação, como já exposto, e educação de qualidade é um compromisso do governo do Estado do Ceará e abraçado pelos educadores cearenses, em especial os da rede pública estadual. Independente da modalidade. Com esta premissa podemos refletir o desenho didático – enquanto arquitetura e o desenvolvimento de conteúdos e situações

de aprendizagem no contexto de um ambiente virtual de aprendizagem – que nos propomos na formação de nossos educandos.

A apropriação dos Ambientes virtuais de Aprendizagem (AVA) como suporte didático a um ensino remoto, outrora uma variedade de aplicativos por iniciativa dos professores agora sistematizado pelo pacote *google for education*. Lembrando que o desenho didático se dá por meio da mediação de um professor em situações de aprendizagens seja síncrona ou assíncrona. O processo de ensino-aprendizagem é fundamentado por elementos síncronos e assíncronos. Pois a composição do desenho didático é a soma do planejamento, a arquitetura de conteúdo, a materialidade da ação docente e a produção discente balizada pela avaliação de todo o constructo.

Assim que não há educação online sem um professor (docência online), não é possível saturar os alunos com mídias, animações, links... deixando os alunos sem uma mediação que viabilize o conhecimento. Pois não é apenas postar recursos para acessos posteriores no AVA. É necessário fazer sentido para o estudante os objetos de conhecimento propostos. O saber vai além do clicar, acessar e visualizar. A interação e *feedback* são substanciais no fazer educação.

Figura 1 - Princípios da Educação Online (2020).



Fonte: Horizonte SBC (2020).



Desta forma, o professor tem se convertido em múltiplos! A saber, a equipe de produção do desenho didático: instrutor designer, designer didático, conteudista, web-roteirista, linguista, web-designer, desenhista/animador, programador visual, programador, analista de sistema, professor-tutor, docente online, e na ponta o cursista. Infelizmente, não há uma equipe desta para cada unidade escolar, por isso diz-se que o educador tem se transformado em facetas que suprem seus anseios para a execução do desenho didático.

Todo este processo descrito em poucas laudas possui uma gama de processos que foram e estão sendo executados em meses! O que se configura surpreendente. A capacidade de adaptação dos professores a este cenário chega a ser surpreendente. O que faz jus ao histórico de sucesso da educação cearense a nível nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que, inicialmente, por sair do estado de inércia e de ignorância da cibercultura, demandará todo um esforço – e porque não afirmar que será laborioso – para assimilação, apropriação e domínio destes novos insumos digitais. Uma vez que ciente do método tudo será mais fácil.

Nota-se que a cibercultura participa efetivamente das práticas pedagógicas. Claro que com implementação paralela aos que não possuem a inclusão digital ainda, pois muitas dificuldades ainda podem ser observadas com a implantação da cibercultura no processo de ensino aprendizagem, mesmo em meio aos alunos com conectividade como por exemplo: limitação de acesso à internet (dados móveis); precariedade de recurso (aparelhos trincados proporcionando o superaquecimento, baterias com descarregamento rápido...) dentre outros fatores.

Professores e alunos precisaram se adaptar às novas metodologias de ensino, pois mesmo com as limitações do contexto vigente a educação se mantém firme, desta forma, fomentar a troca de conhecimentos empíricos entre os educadores e educandos enriquecerá toda a comunidade escolar. Pois os *feedbacks* não só aprimoram o trabalho docente, como também garantem a efetivação da educação de qualidade em novo formato.



REFERÊNCIAS

BREIM, Mariana. (2020). Webinar: **Itinerários Formativos: Competências Digitais para a Docência** - Parceria CIEB/Seduc-CE. Secretaria de Educação do Ceará. Disponível em: <<https://youtu.be/sQYwLS-VF1Q>> Acessado em 15 de outubro de 2020.

CASTELLS, Manuel. **Manuel Castells: "A educação é o bem prioritário"**. Fronteiras do Pensamento, outubro de 2017. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-educacao-e-o-bem-prioritario>>. Acesso em: 12 de outubro de 2020.

CIEB, Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Competências Digitais na Formação de professores**. Brasília: CEB/CNE, 2019.

LIMA, Vagna Brito. O AMOR na "QUARENTENA": das cartas ao ciberespaço. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, setembro de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1175?fbclid=IwAR0MICd5Dmgc37NMOkV-jAsLvbgWrG9uuMkC1S8mnakVCVIUHu_QLIDCf7o>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

MADALLENA, Tania Lucía. Storytelling na pandemia: experiências, memórias e ficções. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, agosto de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1165?fbclid=IwAR0XJiQYH3FEt4tBqGzDDyaEV0HB2JWijC1GPZ8TihYRaK-eGnJ_R12y0zU>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!** SBC Horizontes, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>>. Acesso em: 14 de outubro 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. (2020). Webinar: **Competências Digitais para a Docência Estratégias e Interfaces na educação on-line/ ensino remoto**. Secretaria de Educação do Ceará. Disponível em: <<https://youtu.be/ZfG7YGsM16I>> Acesso em: 15 de outubro de 2020.

SOUZA, Karine Pinheiro de. Para uma nova experiência humana: a ubiquidade. Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, setembro de 2020, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1172?fbclid=IwAR2E__qZruQwEpOSrxHi8wQa-lpkMfqSdKBIrdCOx7cZWWOyXttl0WFBkw>. Acesso em: 10 de outubro de 2020.

SOUZA, Karine Pinheiro de. **As portas da conectividade, da educação e da ecologia**



de saberes – os limites e as possibilidades, em tempos de COVID 19, maio de 2020.
Disponível em: <<https://alicenews.ces.uc.pt/index.php?lang=1&id=29342>>. Acesso em:
12 de outubro de 2020.



CAPÍTULO IV

A SAGA DO ANALFABETISMO E A PANDEMIA COVID-19: HISTÓRIA TRISTE EM MOMENTO ATUAL TRISTE

Hercules Guimarães Honorato¹⁰; Marcela Duarte-Herrera¹¹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-04

RESUMO:

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor-aluno, na perspectiva do professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil durante a pandemia de Covid-19. Este artigo é um trecho de um estudo maior sobre analfabetismo, um diálogo entre Brasil e Colômbia. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como técnicas exploratórias iniciais a pesquisa documental e bibliográfica, partindo da seguinte questão: Como se desenvolve a relação professor-aluno neste período pandêmico? O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construído pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser evidenciado pelo excessivo número de analfabetos ainda neste século. O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar, não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. A transição das atividades escolares formais e presenciais para a virtualidade, principalmente na EJA, trará diversos efeitos, como o aumento das desigualdades educacionais, com tendências de desmotivação e abandono do processo formativo do aluno. Nesse sentido, o trabalho docente de jovens e adultos deve ser amparado por elementos do direito à cidadania e à formação humana, por meio da construção de uma relação que busque uma educação de qualidade, com aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo. Pandemia COVID-19. Relação professor-aluno.

THE ILLITERACY SAGA AND THE COVID-19 PANDEMIC: A SAD STORY IN A SAD CURRENT MOMENT

ABSTRACT:

The aim of this article is to present the teacher-student relationship, from the perspective of the Youth and Adult Education (EJA) teacher in Brazil during the Covid-19 pandemic. This article is an excerpt from a larger study on illiteracy, a dialogue between Brazil and

¹⁰ Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação, Rio de Janeiro, Brasil; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8129815602916167>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-1532>. E-mail: hghhha@gmail.com

¹¹ Universidad Del Valle, Cali, Colômbia; CvLAC-RG: https://scient.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh_0000102218. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5800-2381>. E-mail: maduhe@gmail.com



Colombia. The methodological approach was qualitative, having as initial exploratory techniques documental and bibliographic research, starting from the following question: How is the teacher-student relationship developed in this pandemic period? Illiteracy in Brazil is historical and was built by the ruling class, from the colony to the present day, which can be evidenced by the excessive number of illiterates in this century. The period of social isolation with the closing of schools was a negative milestone in education at any school level, it could not have been different for young people and adults who, for the most part, work during the day and study at night, in informal situations or underemployment, in particular due to their illiterate status. The transition from formal and face-to-face school activities to virtuality, especially in EJA, will bring several effects, such as the increase in educational inequalities, with tendencies of demotivation and abandonment of the student's training process. In this sense, the teaching work of young people and adults must be supported by elements of the right to citizenship and human development, through the construction of a relationship that seeks quality education, with meaningful learning.

KEYWORDS: Illiteracy. COVID-19 pandemic. Teacher-student relationship.

INTRODUÇÃO

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo [...]
Falhei em tudo.
Como não fiz propósito nenhum, talvez tudo fosse nada.
A aprendizagem que me deram,
Desci dela pela janela das traseiras da casa”.

(Álvaro de Campos¹²)

O mundo globalizado atual, onde as fronteiras físicas são apenas meras referências simbólicas, está integrado e conectado em comunidades e organizações, em que novas conexões de tempo e espaço são construídas, tornando-o, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2005). Bauman (1999, p. 67) nos deixa claro que o “[...] significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; ausência de um centro [...] é a nova desordem social”. Dentro dessa desordem de um centro vem ao encontro do que o mundo vive atualmente, a partir da declaração, em março de 2020, da pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), pela Organização Mundial da Saúde

¹²Álvaro de Campos, um dos heterônimos de Fernando Pessoa. Tabacaria, de 1928, publicado em 1933 na Revista Presença. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_\(poema\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Tabacaria_(poema)). Acesso em: 06 ago. 2020.

(OMS).

Segundo a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), agência da ONU criada para coordenar o desenvolvimento regional, a pandemia chegou à América Latina em um momento de baixo crescimento econômico e tenderá a levar 28,7 milhões de pessoas à pobreza, um aumento de 4,4% com relação a 2019. A crise terá maiores impactos sobre os mais vulneráveis, idosos, jovens desempregados, subempregados, mulheres, trabalhadores desprotegidos e trabalhadores migrantes, com consequente aumento da desigualdade (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, 2020). Os impactos sociais mostram um aumento das taxas de pobreza e extrema pobreza e a persistência das desigualdades. “Nesse contexto, a crise terá repercussões negativas na saúde e na educação, bem como no emprego e na pobreza” (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA, 2020, p. 9).

O professor Moacir Gadotti (2008, p. 59) ressalta que “o primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar, diante de um mundo que sempre o silenciou”, deixando claro que, ratificado pelo art. XXVI, da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), há o direito universal à instrução, esta que deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais; e obrigatória. Caminhando *pari passu*, em um contexto atual, temos a Agenda 2030 da própria organização (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015), que em seu objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) nº 4 (quatro), onde deveremos procurar assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos estabelece a determinação para acabar com a pobreza e a fome, garantindo que todas as pessoas possam realizar o seu potencial com dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.

A pobreza tende a aumentar, o desemprego caminhará para um aumento considerável pela paralisação das economias, e, nesse mesmo rumo, soma-se a circulação de pessoas que ficou compulsoriamente dificultada com um distanciamento social. As instituições de ensino pararam por um período incerto, fecharam suas portas, pois ainda não é sabido o que vai acontecer nos próximos dias, meses ou mesmo anos. Ensinar é



desenvolver uma ação estratégica especializada, fundada no conhecimento próprio, ou seja, o do professor, em qualquer época e lugar. Esse, por sua vez, busca fazer com que todos os seus estudantes, independentemente do nível escolar – crianças, jovens ou adultos - aprendam algum conteúdo, que se considere socialmente necessário na formação do cidadão.

O ensino e aprendizagem foram se adaptando e se moldando, via educação a distância ou como ficou conhecido no Brasil como “ensino remoto”, quando os ambientes familiares foram adaptados a serem salas de aula improvisadas, ocasionando um conjunto de medos e incertezas quanto ao futuro do estudante. Esta pesquisa, portanto, é um recorte de um amplo estudo de caso que foi realizado pelos autores, por intermédio de um diálogo Brasil e Colômbia, de um tema ainda pouco discutido mesmo nos dias atuais – o analfabetismo - um símbolo claro da exclusão social e que também padece, em grande medida, com o fechamento das escolas no combate ao COVID-19, da sua erradicação.

O objetivo deste artigo é apresentar a relação professor e aluno, sendo este um indivíduo analfabeto, na visão de docentes em atividades na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. Este estudo se torna relevante, em especial por apresentar um tema importante e muito pouco discutido na atual conjuntura de nossas sociedades tecnológicas e globais, além do que há poucas investigações que procuram apresentar o analfabetismo e o seu legado de invisibilidade da pessoa (WINCK, 2019). Não será tratado o analfabetismo digital, mas o analfabetismo absoluto e funcional. Importante ratificar que este tema tem seu caminho no atual estado de pandemia com o fechamento das escolas.

Este artigo está dividido em três seções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira seção apresenta a metodologia empregada, ou seja, o caminho escolhido para o atingimento do objetivo central colimado. A segunda trata do estado da arte levantado no Brasil sobre o analfabetismo na conjuntura atual, seus principais conceitos, sem esquecermos do arcabouço estruturante da história que nos levou a termos um contingente considerável de analfabetos ainda neste século. Na última seção são apresentados as análises e discussões inerentes ao objeto deste estudo em função da coleta de dados de professores em atividades na EJA na cidade do Rio de Janeiro.



Assim contextualizado, a seguinte questão de pesquisa norteou este trabalho: Como está se desenvolvendo a relação professor e aluno - jovem e adulto em alfabetização - nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19?

METODOLOGIA

A abordagem metodológica de investigação adotada nesta pesquisa foi qualitativa, que segundo Alves-Mazzoti e Gewandsnajder (1999, p. 163) é “caracteristicamente multimetodológica, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. O caminhar deste estudo contou ainda com pesquisas documental e bibliográfica como técnicas exploratórias iniciais, onde se buscou estabelecer relações sobre o analfabetismo, a relação professor-aluno e a pandemia COVID-19, com um levantamento de artigos em sítios acadêmicos na internet, sobre a continuidade do ensino e aprendizagem dos jovens e adultos com as escolas fechadas.

Como já informado, este estudo é um recorte de um estudo de caso sobre o tema do analfabetismo, um diálogo que foi realizado entre Brasil e Colômbia. Para o estudo citado, foi construído, como instrumento de coleta de dados, um pequeno questionário, com duas perguntas fechadas e quatro abertas e disponibilizado via *google forms* na internet, com distribuição para professores da EJA de ambos os países. Foram 12 os professores brasileiros que retornaram o questionário preenchido. Como o estudo tem como foco a relação professor e o aluno jovem e adulto em alfabetização e a pandemia COVID-19, das perguntas abertas, apenas a última foi analisada, pois está diretamente ligada ao objeto de estudo.

De posse do resultado do questionário, estruturado no quadro teórico, efetuou-se uma análise do material gerado, com base nos eixos considerados – pandemia COVID-19, relação professor e aluno, estudante analfabeto, ensino e aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao iniciarmos um estudo que tem como base a educação, que em grande medida representa um fato social, visto que ela se impõe, segundo Freitag (1984, p. 16),



coercitivamente a pessoa que, “[...] para o seu próprio bem, sofrerá a ação educativa, integrando-se e solidarizando-se com o sistema social em que vive. Os conteúdos da educação são independentes das vontades individuais [...]”. Essa autora ainda afirma ainda que ela sempre expressa uma doutrina pedagógica com base na concepção de homem e sociedade, cujo processo educacional caminha por instituições específicas, como a família, a escola, a comunidade e a igreja.

Partindo-se desse olhar, entramos em um conceito que se adere ao sentido da educação em um contexto concreto, o da formação da identidade do cidadão integrante de uma sociedade, que Stuart Hall (2005) nos deixa claro que ela é formada na interação entre o eu e a própria sociedade. Esse autor afirma que ela “[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro dos indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2005, p. 39, grifo do autor). Se juntarmos os grifos deste autor teremos um relacionamento importante entre o indivíduo e a sociedade: o seu caráter de pertencimento e o do ser reconhecido.

Em estudo sobre os “desconceitos” que são expostos em relação ao indivíduo analfabeto, o professor Alceu Ravello Ferraro (2004, p. 112), um dos estudiosos do tema no Brasil, transfere para o leitor que existem formulações enviesadas conceituais, “que representam antes munição para o uso na luta ideológico-política, do que instrumentos de análise científica da realidade social”. E assim, encontramos em nossas leituras o analfabeto: ser invisível, cegos sociais, baixa autoestima, excluído, apartação social, homem perdido, natural inferioridade, subcidadão, cidadão incompleto, ralé brasileira, ignorante, cegueira, preguiçoso, doente, erva daninha, incapaz, perigoso socialmente, estúpido, inconsciente, populacho ignaro, bronco, marginal entre outros adjetivos depreciativos (LEÃO, 2012; SOUZA, 2006; FERRARO, 2002, 2004; ANDRADE; MOREIRA, 2019; FREIRE, 1981; VILAS BOAS; HOLANDA; CASTRO, 2019; BARBOSA; DELAGUETTI, 2015).

O analfabetismo não pode e nem deve ser considerado como uma doença, um “desconceito” preconceituoso, que deve ser curado, mas um problema social a ser resolvido por todos para que o indivíduo analfabeto possa viver com dignidade



(BARBOSA; DELAGUETTI, 2015). O analfabetismo é consequência da negação de um direito e não será eliminado sem a mobilização da sociedade (GADOTTI, 2008, p. 19). Paulo Freire (1982, p. 11), em seu livro “Educação e Mudança”, deixa-nos claro que:

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu que fazer-ação-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos.

A partir desse ponto, alguns conceitos principais devem ser expostos, como: analfabeto absoluto, analfabeto funcional e letramento. Analfabeto absoluto, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) seria a pessoa que se declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece, além de incluir aqueles que relatam que aprenderam a ler, mas já o esqueceram (PAINI *et al.*, 2005). O analfabeto funcional, em síntese e segundo Winck (2019), seria as pessoas com menos de quatro anos de estudos. O letramento seria o indivíduo que sabe ler e escrever, porém não necessariamente as utiliza em sua vida cotidiana (PAINI *et al.*, 2005). Gadotti (2008, p. 14) esclarece que se a pessoa alfabetizada “não usa o que conhece, acaba esquecendo o que aprendeu. A falta de continuidade é mortal para o recém-alfabetizado”.

O analfabetismo no Brasil é histórico. Tem sua origem na chegada dos europeus em terras de além mar, que viria a ser o Brasil, onde “encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai” (FAUSTO, 2006, p. 37). A chegada dos portugueses representou uma verdadeira catástrofe para os índios, pois os “[...] índios que se submeteram ou foram submetidos sofreram a violência cultural, as epidemias e mortes (FAUSTO, 2006, p. 40).

Os colonizadores lusitanos não se preocupavam com a sua colônia e nem com os seus habitantes. A produção econômica no período colonial era agrícola, com uma sociedade agrária, latifundiária e escravista. Com este tipo de sociedade, segundo Ferraro (2012, p. 47), se tivéssemos uma instrução primária efetiva, a elite colonizadora “teria cavado a própria sepultura se houvesse o alargamento da escolarização e alfabetização do povo”. Em 1872, quando foi realizado o primeiro censo brasileiro, uma taxa elevadíssima de analfabetos foi verificada: nada menos que 78% para toda a população de dez anos ou



mais, contanto pessoas livres e escravas. O analfabeto não tinha direito a voto, o que só foi corrigido mais de 100 anos depois, na atual Constituição Cidadã, de 1988 (BRASIL, 1988).

Atualmente, sendo o Brasil uma país continente e com uma população de mais de 200 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2019 (IBGE, 2019), a taxa de analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6% (11 milhões de analfabetos). O que se poderia inferir é que o quantitativo exposto seria, em grande medida, de pessoas adultas, o que não retrata a realidade atual. O que se verifica é um crescimento dos jovens brasileiros que estão com acesso restrito a escola, uma permanência precária e uma qualidade do ensino e aprendizagem comprometida (PAINI *et al.*, 2005).

A Constituição brasileira (BRASIL, 1988), em seu inciso I do art. 208, estabelece como dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia assegurada do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria. O que podemos asseverar é que existe uma preocupação em erradicar o analfabetismo, tanto na Carta Magna quanto no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigor (BRASIL, 2014). Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018), com dados levantados em 2018, temos 30% da população brasileira adulta com o analfabetismo rudimentar, que, em síntese, seriam os analfabetos absolutos e funcionais.

No combate ao analfabetismo, foi criada pelo governo federal a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), destinada aos jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada. Permitindo que o aluno retome os estudos e os conclua em menos tempo e, dessa forma, possibilitando sua qualificação para conseguir melhores oportunidades no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2020). Normalmente as aulas são ministradas à noite, quando as salas de aula estão vazias das turmas regulares do fundamental ou médio.

Costa e Bresolin (2019, p.101) argumentam que “as escolas ainda carecem de uma infraestrutura de qualidade, os profissionais que atuam na EJA ainda não têm uma formação específica para este público”. Paulo Freire (1981), em seu método de



alfabetização de adultos, afirma que o ato de ensinar não deve ser mecânico, como um depósito de palavras, sílabas e letras, devendo-se dar um valor especial à experiência existencial dos alfabetizandos. Por esse trilhar, existe o “Ato de Conhecimento”, que para que exista, “o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo” (FREIRE, 1981, p. 40). Gadotti (2008, p. 51) realça também a importância na formação do professor alfabetizador de jovens e adultos, “a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora”.

Segundo Libâneo (1994, p. 29) "O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos". É uma via de mão dupla, cujo fluxo é determinado pelo impacto da ação docente na vida dos alunos. É um processo que se encontra em patamares mais elevados do que a mera transmissão de conhecimentos e de oportunidades para a aquisição de habilidade e desenvolvimento de competências. Assim, temos a responsabilidade de melhor nos prepararmos para a nossa profissão, pois acreditamos que, por intermédio da prática escolar e do nível de influência que empreendemos sobre os alunos, ainda mais se adultos, podemos proporcionar-lhes possibilidades de exercer o seu direito à educação.

A sala de aula é o *locus* onde a relação professor e aluno se desenvolve em maior intensidade, em princípio, em todo o processo de ensino-aprendizagem. A gestão da sala de aula supõe um gesto que se apoie, ao mesmo tempo, nos saberes a construir, nos procedimentos de implementação das atividades e na lógica das interações dos alunos com o mestre. Freire (2008, p. 86) ressalta que “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”.

Um ponto prejudicado com o fechamento das escolas é a relação direta professor e aluno. Importante aspecto dessa relação é que a conduta do professor exerce influência direta sobre a motivação e a dedicação dos seus alunos ao aprendizado. Temos que estar convencidos de que todos os alunos são importantes, que é nossa vontade fazer com que todos participem e vejam que a relação tem que ser igual aos elos de uma corrente, fortes e unidos em um determinado objetivo. Um bom relacionamento com nossos alunos, portanto, é condição *sine qua non* para a eficácia da tarefa docente na construção de



estruturas fortes para o caminhar autônomo dos mesmos.

Assim, portanto, precisamos procurar uma nova forma de ensinar e aprender, pautada no contexto do mundo atual e considerando o que se tem em casa, o envolvimento da família e a vida de distanciamento social. É preciso explorar novas maneiras de aprendizagem e interações que estimulem a curiosidade e a criatividade nos alunos, independente se adultos, para além do currículo acadêmico. O papel docente consiste em “incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (FREIRE, 2008, p.118). Conteúdo sem contexto, na prática docente não gera significado.

No momento em que o ensino remoto foi o caminho escolhido por boa parte das redes de ensino, podemos afirmar que no caso em estudo, da educação de jovens e adultos, tal situação, em grande medida, não teve um ajustamento correto, em especial devido a: (i) falta de acesso a internet de qualidade e gratuita; (ii) de ambientes propícios e tempo disponível para o estudo em casa, depois de uma jornada de trabalho; (iii) a não existência de computadores ou o uso restrito do celular; (iv) não preparação docente e discente para o uso das mídias eletrônicas; (v) o analfabetismo também digital do alunado; (vi) desmotivação do alunos pela falta de contato direto e imediato com seu professor, importante no trato do adultos em alfabetização, o que não acontece na sala de aula presencial.

O analfabeto, que antes era diagnosticado como fruto da pobreza e da marginalização, passou a ser, atualmente, como efeito de uma pobreza gerada por uma estrutura social injusta e não igualitária (SOARES, 1996 *apud* COSTA; BRESOLIN, 2019, p.97). O ser humano não nasce pronto para trilhar o seu caminho de vida. Necessita dos seus pares para o seu desenvolvimento e formação. A gênese da construção sócio-política do homem acontece por intermédio da educação, uma mediação que vai ser desenvolvida para a sua autonomia e para a sua integração social. Barbosa e Delagueti (2015) se somam ao nosso pensamento quando apresentam que o indivíduo, qualquer que seja, não deseja ser analfabeto, um cidadão incompleto, com baixa estima, exclusão social e não pertencimento.

Foi lançado em outubro de 2020, o documento 10 princípios em defesa da



educação pública nas eleições 2020 é uma ação da Rede Comunica Educação, composta por 14 sociedades científicas e entidades acadêmicas e de classe da área da educação. O princípio dez trata da garantia da qualidade social, resume para os futuros prefeitos e vereadores brasileiros que temos 11 milhões de analfabetos com idade a partir de 15 anos e que esse número se conecta com “a pobreza, o subemprego e a discriminação, deixando determinados grupos em destacada vulnerabilidade social em relação ao restante da população” (REDE COMUNICA EDUCAÇÃO, 2020, p.26). Tais conexões também foram apresentadas no quadro teórico levantado, o que afirma que a mitigação do analfabetismo deve ser uma ação de todos os integrantes da sociedade, incluindo, com certeza, os poderes executivo e legislativo.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Como participado na introdução e também na metodologia, este artigo é um recorte de um estudo maior, que abriu um diálogo Brasil-Colômbia sobre o tema do analfabetismo nesses países. O instrumento de coleta original contou com duas perguntas fechadas, que tratavam respectivamente da experiência e modalidade de contrato dos professores em atividades em turmas de EJA, do primeiro ciclo, ou seja, na alfabetização de jovens e adultos. Os sujeitos deste estudo são professores do município da cidade do Rio de Janeiro.

Os respondentes totalizaram 12 professores assim distribuídos em relação a sua experiência profissional na educação de jovens e adultos: (i) sete com mais de dez anos; (ii) um com sua experiência entre seis e dez anos; e (iii) quatro com até cinco anos de experiência. Podemos verificar que a maioria respondente tem mais de dez anos de docência nesse tipo de ensino, o que se mostra importante, visto que a EJA é uma política de Estado, que tem que caminhar com uma educação de qualidade ao adulto em alfabetização, que tenderá a formação para uma boa cidadania com uma inclusão social efetiva, no seu empoderamento e pela solidariedade criada entre docentes e discentes.

Em relação ao regime de trabalho dos professores respondentes, verificamos a não existência de voluntários, enquanto a maioria representativa de nove foram nomeados exclusivamente para professores alfabetizadores e três foram contratados para uma ação

direta na EJA. O que isso afiança é que existe uma preocupação de termos professores com vínculo empregatício no município do Rio de Janeiro, em especial os nomeados em concurso público. Gadotti (2008) estipula três condições básicas para um movimento exitoso na alfabetização de jovens e adultos: (i) empenho e organização dos movimentos sociais; (ii) vontade política da administração, nesse ponto está o poder público; e (iii) apoio da sociedade.

A pergunta que foi foco deste estudo foi a seguinte: Como está se desenvolvendo a sua relação professor e aluno nesse período de fechamento das escolas devido a pandemia COVID-19? A fim de complementar o nosso questionamento, solicitamos aos professores que expusessem os relatos “marcantes” de experiências positivas e negativas. A análise foi desenvolvida na leitura das respostas ancoradas no referencial teórico levantado, e caso seja necessário expor algumas das respostas literalmente, a mesma foi transcrita, citando apenas o bigrama P1 até P12, como fator importante na manutenção do anonimato da fonte.

O respondente P2 apresentou pontos importantes que foram também destacados no referencial teórico, que deixaram claro a importância de uma relação positiva e concreta do professor alfabetizador com seus alunos.

[...] primeiramente é importante criar o vínculo do afeto. compreender que educação de adultos vai para além da leitura da palavra. são pessoas recheadas de histórias e de vida que jamais podem ser desprezadas. neste momento, mais do que nunca, as atividades são balizadas em ações de humanização! fazer contato com alguém que não fala a muito tempo. assistir um vídeo de uma música e cantar o trecho que mais chamou atenção.

O período de isolamento social com o fechamento das escolas foi um marco negativo na educação em qualquer nível escolar, não poderia ter sido diferente para os jovens e adultos que, em sua larga maioria, trabalha de dia e estuda a noite, em situações de informalidade ou de subemprego, em especial devido a sua condição de pessoa analfabeta. Os professores alegaram que foi um grande desafio que estão vivendo nesse período. P1 comenta que tem contato com cerca de 50% dos seus alunos, com pouco retorno das atividades que propõe, em especial pelo analfabetismo também familiar e digital, além de “falta de internet; apenas um aparelho celular para o uso de várias pessoas”.



O reconhecimento que estamos vivendo um período de ruptura social e emocional está claro nas palavras de P4, que procurou tanto o aspecto positivo quanto negativo, mas conclui e reconhece que o momento requer esse afastamento,

O ponto positivo é que professores e alunos perceberam que a tecnologia é uma ferramenta de extrema importância para o nosso século e sem ela estamos estabilizados, sem fazer avanços necessários. O ponto negativo é a distância, a falta de contato físico, o olho no olho que para a educação esses contatos são de extrema importância.

Este ponto negativo levantado é de extrema importância na relação professor-aluno, quando a perda do olho no olho, do contato direto, de tirar as dúvidas no momento que surgem e que não se acumulam, deixam claro que a sala de aula presencial alavanca uma relação positiva no caminhar do alfabetizante em sua busca de reintegração social via educação.

Uma situação que no pós-pandemia deve ser muito discutida, ou seja, o aumento que poderemos ter nas desigualdades educacionais, e porque não dizer para o caso em estudo, também sociais e econômicas. O professor respondente P5 transpareceu sua preocupação ao apresentar que “A maioria dos alunos são empregados domésticos, da construção civil e trabalho informal. Muito difícil desenvolver objetivo pedagógico com quem está saindo diariamente das suas casas, com medo da doença é também do desemprego”.

O que verificamos é que o professor está se reinventando, e com a sua forma de ensinar sendo moldada ao tempo, ao espaço e ao seu dia a dia, não deixando ninguém para trás, pois soluções devem ser buscadas, estratégias da arte de ensinar devem ser tentadas. P5 ainda ressalta que “o ponto positivo é que mesmo sendo um grupo de pessoas que ainda não adquiriram a habilidade da leitura e da escrita. Não estamos permitindo romper o vínculo. Usamos o *WhatsApp*. Para ouvir histórias, poesias, relatos, trocar receitas, entre outros.

O espaço da sala de aula é o local de ação do professor, onde atua como uma pessoa que busca construir conhecimento por intermédio da sua relação com seus alunos. P10, reafirma tal situação de fechamento compulsório das escolas, ao retratar que “A ausência do espaço escolar e a interação social são fatores muito prejudicados neste processo”, o que não nos deixam dúvidas. Uma outra visão do comportamento humano



com solidariedade, reflexão e aprendizagem foi o que apresentou P12 em sua resposta, porém, refletido nos demais respondentes não citados, um sentimento de impotência por não alcançar os objetivos, estresse, dificuldade de lidar com as tecnologias.

Podemos verificar que os professores alfabetizadores têm a preocupação constante com seus alunos, em especial nas condições atuais que estamos vivendo no mundo. O enfoque da alfabetização deixa de ser pedagógico, passando para um olhar predominantemente sociológico. Como síntese desta seção podemos citar uma frase de Paulo Freire (2008, p. 23), retirada do seu livro “Pedagogia da Autonomia”, onde esse autor deixa claro que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.

A responsabilidade pelo fracasso das pessoas analfabetas e a sua exclusão da sociedade não pode ser totalmente colocada em suas costas. Um conjunto de fatores contribuem para isso nos dias atuais, como: (i) precariedade do sistema de ensino; (ii) infraestrutura de qualidade nas escolas; (iii) um processo lento de alfabetização; (iv) formação específica dos professores para esses alunos; (v) condições materiais de sua existência, a pobreza e estrutura social não igualitária; (vi) dicotomia entre estudo e trabalho; (vii) a escola excludente; (viii) prioridade nos investimentos necessários na Educação de Jovens e Adultos; (ix) falta do envolvimento efetivo da sociedade; e (x) direitos constitucionais negados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da epígrafe introdutória deste artigo teve uma motivação principal. Quando um poema de 1928 foi o escolhido, procurou retratar a angústia vivida por uma pessoa entre a sua realidade e o seu sonho, entre o seu pessimismo e até a sua morte. O fracasso que é sentido e demonstrado pelo indivíduo jovem ou adulto analfabeto nas primeiras três linhas do poema, “Não sou nada. Nunca serei nada. Não posso querer ser nada. [...]”. Os “desconceitos” que foram listados anteriormente se somam ao não ser nada, pois nunca serão nada e não podem querer mais nada, pois já são adultos e o tempo não volta mais.

O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construído pela classe dominante,



desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. O tema é relevante, mas pouco discutido e pesquisado. Fala-se e escreve-se sobre grau de alfabetização, mas a raiz do problema que restringe o desenvolvimento da pessoa, lembrando que somos seres sociais e moldados historicamente, incompletos, em constante busca por um lugar ao sol, em um mundo que, no momento, passa por uma das piores fases de sua existência, com o advento de uma emergência sanitária.

A passagem das atividades formais e presenciais para a virtual, em especial na educação de jovens e adultos, infere-se que trará diversas consequências, com um aumento nas desigualdades educacionais, com tendências da desmotivação desse aluno que trabalha o dia todo, em subemprego e na economia informal, tendo que estudar a noite, em condições não desejadas. Devemos refletir acerca de tudo que está acontecendo e, no final, procuramos não repetir os mesmos erros e transmitir adequadamente os possíveis acertos, pois sabemos que o contato constante e motivacional com os estudantes deve partir dos professores, atraindo o seu aluno nas mais diversas formas comunicativas, nem que seja por intermédio de trocas de receita de bolo.

A relação professor e aluno, no caso de jovens e adultos em processo de alfabetização, com certeza está prejudicada. A pessoa que procura o caminho da volta aos bancos escolares creem que a educação, como prevista em nossa constituição, é um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade, e que assim deixarão de ser invisíveis como cidadãos, se qualificando melhor para o trabalho e melhoria social. Uma frase síntese, transcrita do livro “Educação e Mudança” de Paulo Freire (1982), que se encaixa muito bem onde uma pessoa analfabeta deseja chegar: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sobra dos outros”.

Devemos ter, enquanto sociedade, condições de reforçar a busca constante por uma educação de qualidade, com aprendizagem verdadeira e significativa. O trabalho docente deve ser respaldado com elementos do direito à cidadania e a formação humana, apresentando sempre que por intermédio da educação, mesmo que na atualidade, é o processo que acarreta com certeza uma mudança social tão desejada por qualquer cidadão.



REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf):** resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br>. Acesso em 13 nov. 2020.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneiras, 1999.
- ANDRADE, A. C.; MOREIRA, M. S. Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política. **Revista FIDES**, Natal, vol. 10, n. 2, p. 128-139. jul./nov. 2019.
- BARBOSA, E. A.; DELAGUETTI, S. Eu sou analfabeto, e você? Considerações sobre a leitura e compreensão de uma invisibilidade brasileira. *In: Novas fronteiras da Psicologia Social:* o que nos aprisiona e o que nos liberta. 2016.
- BAUMAN, Z. **Globalização:** as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.
- BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA [CEPAL]. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: Efectos económicos y sociales”. **Informe Especial COVID-19**, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.cepal.org>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- COSTA, C. K. V.; BRESOLIN, F. Educação de jovens e adultos no período ditatorial e pós-ditatorial no Brasil: uma breve análise dos programas de alfabetização e letramento. **Caderno Intersaberes**, v. 8 n. 14, p.91-105, 2019.
- FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12 ed. 1. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2006. (Didática, 1).
- FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 maio 2020.
- FERRARO, A. R. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, vol. 22, n. 01, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br>. Acesso em: 21 maio 2020.
- FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez,



2012. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1984.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1). ISBN: 978-85-60867-05-9.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro, 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Conheça o Brasil – População: Educação**. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LEÃO, M. de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. **Revista Aedos**, v. 4, n.11, p. 602-615, set. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

PAINI, L. D. *et al.* Retratos do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil. **Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, PR, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

REDE COMUNICA EDUCAÇÃO. **10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SOUZA, J. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2006.

OLIVEIRA, A. **Tudo sobre EJA: o que é e como funciona?** 2020. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org>. Acesso em: 11 nov. 2020.



VILAS BOAS, G. B.; HOLANDA, M. J. B. de; CASTRO, A. C. Tendências e perspectivas para erradicação do analfabetismo na EJA. **Revista Projeção e Docência**, v.10, n.1, p.142-153, 2019.

WINCK, F. **Analfabetismo funcional entre vestibulandos dos cursos de graduação em Letras, História e Jornalismo**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Santa Cruz do Sul, RS, UNISC: 2019.



CAPÍTULO V

AS PERSPECTIVAS HISTÓRICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Elaine Neves de Araújo¹³; Larissa Carla Dorta de Oliveira¹⁴;
Maciel da Paixão Borges¹⁵; Maria Aparecida da Silva Maciel¹⁶;
Sueli de Souza Santos¹⁷.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-05

RESUMO:

O presente artigo refere-se à inclusão, sob o apoio da perspectiva histórica, também, em relação às mudanças ocorridas nos dias atuais, e quais os impactos trazidos à escola por meio delas. Para isso, apontam-se historicamente vertentes que se relacionam com alguns movimentos que, a princípio, causaram os primeiros desafios para a solidificação da introdução no âmbito educacional, principalmente no ensino regular. A ênfase deste trabalho ocorre por meio dos obstáculos enfrentados pela diversidade, de maneira que, conforme a Lei assegure o comprometimento da instrução ao acesso para todos, com o dever de ser ofertada com qualidade, e, não contribuindo para a exclusão, pois as diferenças dos educandos devem ser respeitadas. Desta forma, o objetivo geral foi fundado para averiguar qual a forma que se pode favorecer a inclusão, sem que ela se torne alvo da exclusão, devido aos empecilhos presentes na sociedade. Para isso, o método utilizado para discorrer a proposta é o de caráter bibliográfico, tal que contribua para o encontro de subsídios acerca das fundamentações. Tais que, estão fundamentados em ideias de teóricos, e na legislação, a fim de dar sentido ao assunto pautado.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Âmbito educacional. Exclusão.

HISTORICAL PERSPECTIVES ON INCLUSIVE EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT:

This article refers to inclusion, under the support of the historical perspective, also in relation to the changes that have taken place nowadays, and what are the impacts brought to the school through them. In order to do this, trends that relate to some movements that, at first, caused the first challenges for the solidification of the introduction in the

¹³ Graduada em Pedagogia pela Unopar, atua como professora no ensino básico. E-mail: elaine88neves@gmail.com

¹⁴ Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail: larissadorta81@gmail.com

¹⁵ Mestrando em Estudos Literários, especialista em Educação de Jovens e Adultos, graduado em Pedagogia pela Faculdade Intervale e Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: macielpaixao.mpb@gmail.com

¹⁶ Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail: marrymaciel2017@gmail.com

¹⁷ Especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia pelo Instituto Tangaraense de Educação e Cultura. Atua como professora no ensino básico. E-mail: sueli.santos@mt.gov.br



educational sphere, especially in regular education, are historically pointed out. The emphasis of this work occurs through the obstacles faced by diversity, so that, according to the Law, it ensures the commitment of education to access for all, with the duty to be offered with quality, and not contributing to exclusion, because the differences students must be respected. In this way, the general objective was founded to find out what form can be favored for inclusion, without it becoming a target of exclusion, due to the obstacles present in society. For this, the method used to discuss the proposal is the bibliographic one, such that it contributes to the finding of subsidies about the foundations. Such that, are based on theorists' ideas, and on legislation, in order to make sense of the subject under discussion.

KEYWORDS: Inclusion. Educational scope. Exclusion.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como propósito acolher os educandos com necessidades especiais, em escolas regulares, de maneira que, as suas particularidades não afetem em sua instrução no âmbito escolar, ocasionando a exclusão dos indivíduos, pois, elas devem ser vistas como uma questão de diversidade e não estabelecidas como um problema. Sendo assim, pode-se caracterizar como uma educação que desvenda os obstáculos enfrentados por alunos, com o objetivo de anular as barreiras que os impeçam de alcançar acesso aos meios pedagógicos.

Visto isso, desde a época de 1990, o Brasil manifestou tentativas governamentais que visavam à ampliação na quantidade de matrículas de portadores de necessidades especiais, nas redes públicas de ensino. Isso se deu, devido a vivências enfrentadas em tempos passados. Pois, o ato de banir uma pessoa da sociedade estava relacionado à ligação de possuírem qualquer tipo de deficiência, sejam elas, mentais ou físicas. Mas, no decorrer dos ciclos, novos métodos foram criados, de maneira que, tentasse sanar a problemática, e não causasse tantos danos à comunidade. Contudo, a exclusão se fez e se faz presente, ainda, nas escolas. Segundo a LDB, em seu Art. 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”, e deste modo, ainda em seu Art. 59, ela assegura que as entidades de ensino devem promover a garantia a métodos que atendam as necessidades especiais dos educando, por meio de diretrizes que configuram as normas já estabelecidas para



promover esse auxílio. Desta maneira, é necessário que haja uma reflexão sob as perspectivas do desenvolvimento que a inclusão já alcançou, e as oportunidades sucedidas pela aprendizagem ofertada a eles, de maneira que os paradigmas impostos pela sociedade sejam revertidos.

Como supracitado, mesmo com a legislação, é notório as dificuldades existentes para conseguir efetuar a total conclusão dessa vertente, inclusive no Brasil, apesar de ser um país favorável ao ato de inclusão. Há inúmeras questões para o não efetramento, dentre elas estão, a falta de recursos necessários, os meios educacionais que não se encontram aptos a oferecer estrutura e apoios pedagógicos que favoreçam a essa proposta, e com isso, é visível que a questão de incluir os educandos, se torna uma prática de resistência. Mas, esses quesitos devem ser dispostos pelo Estado, o qual deve viabilizar meios para o acolhimento dos que necessitam.

Nesse contexto, delinear-se os objetivos de pesquisa: o objetivo geral foi analisar a educação inclusiva e os desafios enfrentados na sociedade. Porém, para um maior efeito na contextualização, ampararam-se os seguintes objetivos específicos: averiguar as questões históricas para início da inclusão; definir a inclusão em relação aos que necessitam; examinar os desfechos da tentativa de instruir; investigar as medidas aplicadas para consolidar o direito à educação a todos e a maneira de enfrentar a exclusão.

Diante desse pressuposto, o instrumento de coleta de dados utilizado, foi à pesquisa bibliográfica. Essa se resulta na questão do autor poder se apoderar de novas informações e fundamentações, com o desejo de discorrer seus apontamentos, diante de opiniões pontuadas por teóricos acerca do assunto, de forma que, enriqueça a temática a ser desenvolvida, e com isso, o entendimento se torne mais amplo aos leitores.

Vale ressaltar que o ensejo de refletir sobre a temática está associado à compreensão, voltadas às dúvidas existentes diante deste contexto, como também, obter um conhecimento abrangente a respeito da educação inclusiva referente aos caminhos percorridos, de modo que, esclareça as questões da problemática durante os estudos feitos, o qual se remete em uma pergunta: “quais os desafios enfrentados dentro da sociedade para que a inclusão possa se estabilizar de forma qualitativa, sem que, nenhum ser humano sofra a exclusão no âmbito escolar regular, mediante as necessidades



educacionais, culturais, sociais e econômicas”. Visto isso, as teorias colocadas a posto, tendem a ajudar na solução dessa perspectiva, por meio da compreensão. Além disso, é necessário entender que existem, ainda, a discriminação voltada aos indivíduos, sendo elas atribuídas ao gênero, raça, classe, e estas, prejudicam as culturas que estão presentes na sociedade, pois, causa a negação e a ofensa acerca das escolhas do próximo, visto que, ocasiona também, a falta de democracia.

Portanto, em relações a esses apontamentos, para a existência de futuros trabalhos, é essencial uma nova busca, pautada em teorias a respeito da inclusão educacional e a educação escolar, bem como, comparar o modo que estão a perpetuar seus avanços na implementação do convívio social e os empecilhos ainda enfrentados para que o direito chegue a todos.

OS DEBATES SOBRE A INCLUSÃO NO BRASIL

Muito se tem discutido a respeito da inclusão, uma vez que, ela é fundamental para o funcionamento da sociedade. Nesse contexto, é existente a questão da educação inclusiva, a qual tem por objetivo integrar os estudantes portadores de necessidades especiais em escolas regulares, de maneira que às particularidades de cada indivíduo, quando inserido no âmbito educacional, não sejam tidas como um problema, que por conseqüente causa o ato da exclusão, impedindo-o de conseguir acesso aos meios pedagógicos.

De acordo com a Lei 8.069/90, que se encontra presente no Instituto da Criança e do Adolescente, assegura-se que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990).

Desta forma, segundo Mantoan (2005):

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



por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).

Nessa perspectiva, a inclusão se torna fator importante quando se diz a respeito de instruir, cooperar e inter-relacionar-se com o próximo. Porém, diante do percurso histórico, nota-se que incluir uma pessoa com deficiências especiais na comunidade não era tarefa fácil. Para alcançar vertentes que possibilitasse tal ato, no final do século XX, ocorreram diversos movimentos, tais esses que possibilitaram um olhar novo para o processamento da inclusão. A princípio, as reservas de cotas surgiram primeiramente na Austrália, aos deficientes. Já na França, Itália e Alemanha, após a I Guerra Mundial, foi assegurado aos especiais que fossem veteranos, uma porcentagem acerca das partes trabalhistas, e após um período, no término da II Guerra Mundial, os países, Reino Unido, Grécia, Holanda, Bélgica e Espanha decidiram adotar sistemas que atendessem a outras modalidades de deficiências.

Outro ponto importante que contribuiu para a inclusão está relacionado à Conferência Mundial sobre a Educação para todos, ocorrida de 05 a 09 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. O seu objetivo era o de satisfazer as necessidades básicas voltadas ao aprendizado, tanto das crianças, jovens e adultos, de maneira que favorecesse o desenvolvimento contínuo da educação na sociedade.

Nesse sentido, de acordo com Mazzota (2010): O movimento mundial pela educação inclusiva é uma política, cultura, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (MAZZOTA, 2010, p. 9).

Essas são apenas algumas das mudanças mais significativas ocorridas no século XX, em relação à marcha da inclusão. Mas, com isso, os países membros da Organização das Nações vivenciaram grandes desafios mediante as novas modificações. Isso se deu devido ao fato de ter que se adequar a legislação, que buscasse atender a todos que de forma social, fossem excluídos, perante aos termos culturais, educacionais e econômicos.

. Visto isso, com o passar dos anos, estereótipos sobre alunos ideais foram sendo criadas para ingressarem na escola regular, neste caso, as pessoas que não se enquadram



nessa definição eram encaminhadas para a educação especial, que por muito tempo foi a única opção para alunos com deficiência. No entanto, esse modelo educacional tornou-se objeto de muitas críticas, o que tem agravado o processo de rejeição em toda a sociedade. Nessa perspectiva, a oferta de mais serviços de educação profissional para esses alunos resultou em um novo programa de educação. A integração na sala de aula formal fez-se o único caminho para a educação. De acordo com a Constituição Federal, tendo em vista o artigo 205, que trata a educação como um direito de todas as pessoas, o ensino voltado à questão inclusiva começa a ser pensado, para que o caminho em busca da consolidação dessa virtude tenha início.

Essa atenção especial foi incluída na agenda do âmbito político educacional inclusivo e ampliou o escopo das investigações sobre as condições e formas de ensino dos educandos portadores de necessidades matriculados em instituições escolares. Pesquisas nos campos da história da educação e da psicologia têm mostrado como a classificação da deficiência, especialmente a intelectual, é formada a partir de um determinado enfoque social e histórico de acordo com os conceitos típicos de inteligência e cognição humana.

Mas, por outro lado, para garantir essa implantação de normas, deve-se, também, promover mudanças na grade curricular de ensino para tornar obrigatória a disciplina de educação especial, com o intuito de sensibilizar todos para as lacunas e de desvendar o mistério de conceitos pré-existentes. Os princípios da promoção da educação para todos e do acesso às escolas inclusivas, principalmente as propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estão longe de se concretizar no contexto atual, pois a exclusão social é uma realidade em todo o país. Portanto, mudanças na educação regular e especial vêm sendo implementadas na inclusão de alunos com deficiência para a profissionalização de serviços, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que exige articulação entre órgãos federais, estaduais e municipais para desenvolver medidas e complementar as regulamentações na área educacional. Esta é uma tentativa de reduzir a exclusão social.

Nesse sentido, conforme Mantoan (1997, p. 235):

[...] a integração traz consigo e idéia de que a pessoa com deficiência



deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social [...].

Deste modo, esse tipo de apoio exige professores dedicados, pois são eles os responsáveis pela implementação das práticas pedagógicas que se desenvolvem diariamente em toda a escola. Vale ressaltar que as iniciativas de AEE complementam a formação de alunos, por meio do PAEE, em salas de aula públicas. Existem muitos desafios na efetivação de políticas nacionais relacionadas à educação inclusiva. Mesmo que os requisitos dos planos e projetos sejam atendidos, os desafios são óbvios, como salas de aula estruturadas, monitoramento dos recursos, adequação do espaço escolar, treinamento de professores, recepção escolar, entre outros.

Ainda mais, como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstra a necessidade de resgatar a autoestima. Trata-se de garantir condições de aprendizagem a todos os alunos, seja por meio de incrementos na intervenção pedagógica ou de medidas extras que atendam às necessidades individuais (PCN, 1997, p. 26).

Ou seja, não é suficiente acolher apenas ou garantir a permanência dos educandos no campo educacional, mas também, promover o bem-estar e a aprendizagem coletiva, de maneira que não estimule a exclusão. Fazer da inclusão um direito de todos e esclarecer a importância dos movimentos de mudança coletiva, demonstra a adoção de políticas de educação inclusiva, de maneira que, as modificações nas práticas sociais, nas instituições escolares oportunize a construção de relações com famílias e comunidades. Portanto, vale salientar que essas políticas devem prever, principalmente, a eliminação de todos os tipos de entraves relacionados à formação de qualquer aluno com deficiência, promovendo assim sua participação a partir da nova relação entre os alunos, pois a socialização humanizada torna-se alvo de grande importância. A ênfase está na diversidade de todas as atividades, espaços e formas de convivência no ambiente escolar. A inclusão social educacional tem gerado muitas polêmicas sobre o direito à educação. Portanto, ir à escola é um direito que o Estado deve garantir a todos.

Ainda sob esse ponto de vista, a Organização das Nações Unidas, em seu Artigo



n 2º, estipula que:

1. Os Estados-partes respeitarão os direitos previstos nesta Convenção e os assegurarão a toda criança sujeita à sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, impedimentos físicos, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais.
2. Os Estados-partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida contra todas as formas de discriminação ou punição baseadas na condição, nas atividades, opiniões ou crenças, de seus pais, representantes legais ou familiares. (UNESCO, 1994, Art. 2º, 1 e 2).

Nesse contexto, é de suma importância entender que a discriminação, por meio dos atos preconceituosos e discriminatórios que surgem nas relações sociais, traz como consequências, o isolamento social dos portadores de necessidades especiais, e devido a isso, não recebem acesso a cidadania plena, uma vez que, ela é merecida por direito a todos. Portanto, é necessário também, que haja investimentos pedagógicos para esses indivíduos, a fim de desenvolverem suas competências e habilidades.

CONCLUSÃO

O conceito de tolerância está relacionado aos níveis sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Seu principal objetivo na área da educação é aceitar e permitir que os alunos fiquem sem acesso à escola. Esse enfoque se dá principalmente nas redes públicas de ensino regular. Portanto, questionam-se os meios para que todos tenham direito à educação, sem que ocorra o preconceito e a discriminação, e, sobretudo, que o respeito às diferenças entre os seres humanos sejam mantidas. Desse modo é importante frisar a necessidade das escolas em romper com os paradigmas propostos em tempos passados, tais que não atendem mais às aspirações da sociedade atual. Nesse caso, novos caminhos devem ser descobertos para garantir que todo e qualquer cidadão tenha acessibilidade ao ensino proposto de forma qualitativa, e que atenda às suas necessidades. Para isso, é fundamental refletir e discutir essa situação para o alcance de novos objetivos que sejam propícios aos ajustes curriculares.

Nesse contexto, a mudança desempenha um papel importante para alcançar a



inclusão. Mas, é preciso que todos trabalhem para entender que as escolas podem ser vistas como um ambiente que promova o conhecimento e a diversidade, e não a exclusão. Além disso, a educação contribui para a construção de vida do indivíduo, de forma que auxilia no desenvolvimento social e pessoal. Dessa forma, desde que proporcionadas oportunidades de desenvolvimento intelectual, todos podem se beneficiar com as propostas dos programas educacionais, independente de conterem restrições. Porém, o papel do professor é importante para as conclusões dessas visões, pois sua postura pode interferir na aprendizagem dos alunos.

Outro ponto que ajuda para que a educação inclusiva se torne um fator real para todos, é a revisão das práticas docentes, a fim de revisar a possibilidade de estabelecer oportunidades viáveis aos portadores de necessidades especiais. Diante do exposto, este trabalho atingiu os objetivos preconizados e proporcionou as bases para a reflexão sobre o enfrentamento dos alunos e professores. E, nessa questão, ficou esclarecida a necessidade de investir na formação profissional dos educadores, para que no espaço escolar, saibam se desvincular dos velhos paradigmas e formulem novos aspectos para desenvolver a interação entre todos, com o objetivo de estipular a melhoria do ensino, e compreender as diversidades presentes, em todos os ambientes.

Por fim, para realizar o processo de tolerância na prática, os meios educacionais e o ensino também devem ser transformados, levando em consideração a criatividade, o uso participativo e cooperativo, que possuem valores importantes para efetuar uma nova conduta. Desta forma, a educação pode beneficiar a todos de acordo com a lei, de maneira que não seja afetada pelos vestígios sociais, pois é responsabilidade de todos, respeitar as diversidades, limitações e deficiências que sempre estarão presentes na comunidade.

REFERÊNCIAS

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional**. LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.



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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3ª. ed. – Brasília: Secretaria da Educação, 2001,97p.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.



CAPÍTULO VI

AS PROPOSTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: PROPOSTA ORALISTA E PROPOSTA BILÍNGUE

Cássia da Silveira Arnoud¹⁸; Daniela Rohan Hirschmann¹⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-06

RESUMO:

O presente artigo é o resultado de uma pesquisa exploratória em que foram utilizadas fontes bibliográficas. Possui como temática as propostas presentes na educação de surdos: a proposta oralista e a proposta bilíngue. O texto inicia com um breve histórico da educação de surdos pelo Brasil e pelo mundo e da base legal que norteou a política de inclusão em nosso país. Em seguida, serão dadas explicações sobre o funcionamento das propostas oralista e bilíngue na educação dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Oralismo. Bilinguismo. Educação. Surdos. História.

PROPOSALS IN DEAF EDUCATION: ORALIST AND BILINGUAL PROPOSAL

ABSTRACT:

The article is a result of an exploratory research which bibliographical sources were used. The main subjects are the oralism and bilingual teaching. The text begins with a brief History of the education of deaf people in Brazil and around the world and also the legal foundation which raised the school inclusion in Brazil. After that explanations of how each proposes work will be given.

KEYWORDS: Oralism. Bilingualism. Education. Deaf. History.

INTRODUÇÃO

A história da educação da população surda pode ser considerada recente, iniciando por volta da década de 70. Durante muito tempo esse povo foi considerado excluído da sociedade que se constitui em sua maioria por pessoas ouvintes.

Para que esses sujeitos pudessem ter acesso à educação, houve diversos congressos, mas o mais marcante foi o Congresso de Milão que foi considerado um ponto

¹⁸ Graduada em Licenciatura Plena-Letras pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Estadual de Ensino. E-mail: cassia3010@gmail.com

¹⁹ Mestre em Educação. Professora Orientadora deste artigo. E-mail: danirh21@yahoo.com.br



obscuro na história dessa população, durante esse período foi implantada a abordagem oralista que proibia o uso da língua de sinais e os professores surdos que existiam foram demitidos.

Durante muito tempo a língua de sinais foi usada às escondidas e assim foram começando a serem criadas as associações dos surdos onde a expressão da língua de sinais poderia ser feita de maneira livre.

Quando visto que a proposta oralista não estava trazendo os resultados esperados foi criada a proposta de comunicação total, que não será aqui explanada, mas ela consistia em uma mescla da língua de sinais com a língua majoritária. Ainda assim ela não durou muito, pois também não trouxe os efeitos esperados, surgindo assim o bilinguismo que faz com que os surdos usem a L1(língua de sinais) e aprendam uma segunda língua L2 na modalidade escrita para que esta seja usada em sua integração na sociedade.

Após a Lei nº 10.436/2002 em que a LIBRAS foi considerada uma Língua Oficial, diversos cursos de língua de sinais foram criados para que professores surdos pudessem ensinar professores ouvintes a aprender essa forma de comunicação e de alguma forma dar a sua contribuição para a aprendizagem dos alunos surdos, e também garantiu que os surdos tivessem o direito de ter um intérprete dentro da sala de aula.

Assim sendo a LIBRAS é diferente de outras línguas por ser uma língua gesto-visual e não oral-auditivo sendo um direito dos surdos de usá-las como primeira língua e com uma estrutura gramatical apropriada e não como apenas sinais ou um mero recurso tal como o braile.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Pode-se dizer que os Surdos por muitos séculos foram tratados como pessoas que não poderiam ser educadas, e eram marginalizados, sendo excluídos da sociedade não surda. Esses sujeitos surdos poderiam ser considerados ao mesmo tempo incluídos e excluídos; da inclusão como mencionado anteriormente, a comunidade de ouvintes (não surdos) tratava de esconder a sua deficiência e criaram-se guetos para esses sujeitos (Surdos). Do ponto de vista da exclusão a comunidade não surda (ou seja, ouvintes) não



os aceitava como membros da sociedade como um todo. Fato esses que podem ser encontrados nos evangelhos bíblicos que cita como Jesus Cristo fez os Surdos e Mudos falarem e ouvirem por milagre divino (SANCHEZ, 1990).

É possível observar que a marginalização dos Surdos ocorreu durante muitos séculos principalmente na Europa, não eram consideradas pessoas que podiam ser educadas, sua alfabetização e educação começou a ocorrer em ambientes religiosos como igrejas e monastérios por freis, abades e monges onde foi criado um alfabeto manual, sistema que foi criado para a comunicação silenciosa sendo que houve o proveito do mesmo para alfabetizá-los e livrá-los da exclusão social.

As transformações sociais, culturais, econômicas e religiosas que permearam o período renascentista desdobraram-se em novas formas de se olhar a surdez, enredando novos pressupostos para os esforços tomados em relação aos “surdos-mudos”.

Entre esses esforços, comumente é citado o trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584), um dos primeiros educadores de surdos de que há registros no mundo ocidental. Sua atuação, porém, independentemente desta ou daquela afirmação, é assumida como um dos principais marcos na história da educação de surdos (<http://culturasurda.net/idade-media-moderna/>).

Houve durante esse período o Congresso de Veneza, em 1872, que serviu para definir qual a modalidade de ensino mais adequada, se a modalidade oralista ou a gesto visual deveria predominar. Lembrando que a filosofia oralista sempre foi considerada superior a gesto visual, pois o baseamento era que o principal meio de comunicação do pensamento humano era a língua oral.

Essas resoluções foram consideradas um ponto obscuro na história da cultura surda, ou seja, como se percebe através das resoluções a Língua de Sinais deveria ser extinta e aplicado o método oral que consistia basicamente da leitura labial, fala e clareza de conceitos, ou seja, o surdo teria que aprender a “falar”, houve praticamente a extinção dos professores surdos. Mas a Língua de sinais continuou existindo às escondidas e com isso foram criadas as associações de surdos que foram se espalhando pelo mundo.

Já no Brasil, a história da educação de surdos pode ser considerada “recente”, tendo o seu início na época do império no ano de 1855, com a vinda do professor Francês que também era surdo chamado Hernest Huet, surgindo à primeira escola de surdos



mudos conhecido como INES (Instituto Nacional da Educação de Surdos), usado até hoje como referência na educação dos surdos. De acordo com Kalataí (2012, p. 4):

Verifica-se que, nesta época, as preocupações estavam focadas exclusivamente no ensino da fala e da leitura orofacial dos alunos surdos. A fala é algo imprescindível para estabelecer relações comunicativas entre as pessoas. Porém, quando se trata de pessoas surdas, que não usam a fala, começam as dificuldades e dúvidas em relação ao modo de se efetivar a comunicação.

A partir disto se percebe que nesta época havia uma preocupação muito grande em relação à oralização da população surda e no ensino exclusivo da fala; sendo que nesse período histórico a fala era considerada fundamental para estabelecer as relações de comunicação, porém com as pessoas surdas essa maneira não funcionou visto que as mesmas não utilizam a fala como meio de comunicação e então surgiram as dificuldades para que a comunicação seja efetivada.

Ao longo de toda a trajetória da educação de surdos surgiram três filosofias educacionais que ganharam destaque: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Sendo que serão aqui destacadas as filosofias oralista e suas respectivas técnicas assim como a bilíngue e o seu funcionamento.

MODELOS ORALISTA E TÉCNICAS

O oralismo ou oralização de acordo com o dicionário Houaiss é a prática ou o método de ensino de linguagem oral orientada para crianças com perdas auditivas.

De acordo com Kalataí (2012), o objetivo mais importante da metodologia oralista é o desenvolvimento da fala do surdo, porque para os defensores deste método, a fala (língua falada) era considerada de suma importância para a comunicação e o desenvolvimento completo das crianças surdas, sendo que esta proposta foi defendida no Congresso de Milão, conhecido também como o ‘Congresso Nacional da Educação de Surdos.

A partir destas resoluções o modelo oralista foi implantado em todas as escolas de surdos em diversos países, por professores ouvintes, sendo proibido o uso da linguagem de sinais, e os professores surdos que existiam até então foram demitidos. A partir deste



momento começou uma longa batalha dos surdos com relação a serem educados em sua Língua Materna que é a de sinais.

De acordo com essa filosofia a surdez era considerada uma doença que necessitava de tratamento clínico sendo que as salas de aula existentes foram transformadas em salas de tratamento e as abordagens pedagógicas eram de cunho terapêutico.

No Brasil na época do Império foi considerado o primeiro método de ensino onde se articula a leitura labial com a linguagem, sendo reproduzido exatamente como o modelo europeu: sistema de asilo e internato sendo o currículo adaptado às características do alunado.

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade (KALATAI, 2012, p. 5).

No método oralista existem os métodos unissensoriais e os métodos multissensoriais que serão explicados com mais detalhes.

MÉTODOS UNISSENSORIAIS E MULTISSENSORIAIS

É possível estabelecer que as técnicas mais utilizadas no método Oralista são: o treinamento auditivo, o desenvolvimento da fala e a leitura labial. Treinar a audição por meio do desenvolvimento do resíduo auditivo para que o surdo aprendesse a discriminar os sons e, conseqüentemente, pudesse desenvolver a sua fala era a filosofia dos defensores do Oralismo. Eles também enfatizavam a importância da leitura labial como via de comunicação (KALATAI, 2012, p. 6).

Constata-se que a principal técnica de oralização da população surda consistia na leitura labial e no treinamento da audição, aproveitando-se assim qualquer resquício de audição que se tenha para assim tornar possível o desenvolvimento da fala através da discriminação dos sons. Assim acreditavam os defensores deste método.

Conforme Campello (2009) além da leitura labial para a oralização do povo surdo existiam outras técnicas como a mecânica da fala, ou “fala de papagaio” envolvendo outros meios como a movimentação, a articulação da fala, o som e o ritmo. Faz-se também



treinamento auditivo para que se aproveite ao máximo qualquer resquício de audição identificando elementos como a duração dos sons, sua frequência, intensidade e ritmo.

Quando os métodos unissensoriais não davam certo, utilizavam-se as técnicas multissensoriais que usam dois ou mais sentidos, principalmente a visão e o tato. De acordo com Campello (2009, p. 30) esses métodos são:

Método Sander procede a treinamento auditivo associando com informações visuais. Método Guberina procede ao treinamento dos movimentos ginástico rítmicos no ensino da articulação de fonemas, com o auxílio de fones de ouvido, amplificadores, filtros e vibradores. O método verbotonal favorece a entonação e a pausa na emissão de frases e o Método Perdoncini dá ênfase à reeducação auditiva. Trabalha-se com um analisador cinético composto de microfone unido a um analisador acústico. Quando o som é emitido de modo reduzido acende-se uma luz verde e quando é o contrário acende-se uma luz roxa. Tem a finalidade de os Surdos aprenderem a discriminar a acentuação das palavras.

Até hoje, o método oralista não foi extinto na educação dos Surdos sendo praticada em escolas públicas e privada com o cunho terapêutico A inclusão desses alunos na rede regular de ensino pode ser considerada polêmica, pois os professores da rede de ensino não são preparados para recebê-los, não possuindo conhecimento e nem treinamento para o ensino dos mesmos resultando na aprovação sem conhecimento ou mesmo na reprovação em massa.

BILINGUISMO

O que vem a ser o Bilinguismo? O Bilinguismo vem a ser o uso de duas línguas ao mesmo tempo, no caso dos Surdos vem a ser o ensino da Língua de Sinais articulada com a Língua Portuguesa. De acordo com Lacerda (1998, p. 10 apud KALATAI) o Bilinguismo:

[...] contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal viso gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional; por isso advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se ‘misture’ uma com a outra.

O movimento bilíngue surgiu no final da década de 70 através de sociólogos e filósofos que através dos movimentos sociais das associações de surdos criaram a



proposta bilíngue em vários estados do Brasil e mundo afora mostrando claramente que o surdo vive duas condições, ou seja, duas línguas (portanto, bilíngues) sendo que no caso do Brasil o idioma majoritário é o Português (majoritário e escrito) e duas culturas (biculturalismo) no caso dos surdos a cultura não surda e a cultura surda.

O Bilinguismo veio para se opor a filosofia oralista de ensino, cujo objetivo era ensinar os surdos a “falarem”, proibindo assim o uso da sua língua materna, ao passo que o Bilinguismo visa à articulação da linguagem de sinais (oral) com a Língua Portuguesa (escrita).

De acordo com Dizeu (2005), o bilinguismo faz com que seja possível ao surdo a aquisição da língua que faz parte de sua comunidade surda, sendo que o trabalho bilíngue na área da educação respeita as particularidades das crianças surdas fazendo com que ela estabeleça capacidades para a realização de seu aprendizado, oferecendo também o acesso à língua oral e a conhecimentos sistematizados, priorizando que a educação será construída a partir da língua de sinais como sua primeira língua (Libras no caso do Brasil) e uma segunda língua (Língua Portuguesa no caso do Brasil).

EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Conforme Campelo (2009), a educação bilíngue tem a habilidade de dar aos sujeitos surdos à possibilidade de comunicação em duas línguas sendo que uma língua pode predominar sobre a outra, existindo ainda escolas que utilizam a proposta bilíngue havendo a mescla com outros métodos tais como a comunicação total havendo a presença do Intérprete da Língua de Sinais na sala de aula.

Todavia, existem diversos obstáculos que atrapalham o desenvolvimento da cognição na aprendizagem da criança surda em sala de aula, sendo um deles a diferença entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa, cada uma delas possui uma estrutura linguística distinta. Nas salas de aula as duas são ensinadas de maneiras distintas, ou seja, uma separada da outra. O segundo, mas não menos importante obstáculo é que os intérpretes apenas “repassam” as informações atuando como uma espécie de “caixa preta” não havendo nem uma espécie de afeto e contato linguístico entre o aluno e o profissional.



A educação bilíngue tem o objetivo de fazer com que o sujeito surdo possa se integrar na sociedade, adquirindo essa língua estruturada, ele é capaz de criar suas próprias concepções de aprendizagem e ter uma participação mais ativa do convívio em seu meio.

Percebe-se então que para que haja o bilinguismo, é necessário que a sociedade aceite a LIBRAS como a língua natural para a comunidade surda, sendo que a LIBRAS pode ser considerada uma língua pelo fato de ter morfologia, sintaxe, fonologia e uma estrutura linguística não podendo ser interpretada apenas como “mímica” ou “linguagem gestual”.

De acordo com Bernardino (2000, p. 29):

A Língua é importante via de acesso para o desenvolvimento do surdo em todas as esferas do conhecimento, propiciando não apenas a comunicação do surdo com o ouvinte, mas também com o surdo desempenhando também a função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. O bilinguismo considera que a língua oral não preenche todas essas funções, sendo imprescindível o aprendizado de uma língua visual-sinalizada desde tenra idade, possibilitando ao surdo o preenchimento das funções linguísticas que a língua oral não preenche. Assim, as línguas de sinais são tanto o objetivo quanto o facilitador do aprendizado em geral, assim como a língua oral.

Segundo Salles (2004) quando a comunicação ocorre pela fala, à língua oral é utilizada, mas quando a comunicação ocorre por meio da linguagem de sinais o principal aspecto a ser considerado é que essas línguas se utilizam da modalidade visuo-espacial que se distingue da modalidade oral-auditiva utilizada pelas línguas orais.

Consoante Goldfeld (1997) a metodologia bilíngue faz com que o surdo não siga o modelo ouvinte e desenvolva a sua própria identidade e cultura seguindo os seus pares e professores bilíngues, ou seja, ele assume a sua surdez.

Quadros (1997) além dos outros autores ainda argumenta que a educação bilíngue é necessária para que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico paralelo ao da criança ouvinte.

A partir dos excertos de vários autores, é de extrema importância que a educação bilíngue deve ser iniciada ainda na infância, ou seja, na educação infantil para que a



competência comunicativa seja alcançada e o desenvolvimento cognitivo não seja prejudicado.

Para que não haja o prejuízo no desenvolvimento cognitivo-linguístico do surdo é de fundamental importância que o mesmo esteja inserido em um ambiente favorável ao desenvolvimento de sua aprendizagem tanto na língua de sinais como na língua portuguesa, e cercar-se de pessoas que possuam o domínio de ambas as línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante muito tempo o povo surdo foi excluído do direito de ser educado. Conforme exposto no trabalho, a abordagem oralista foi a que mais persistiu na aprendizagem cognitiva dos mesmos e não sendo totalmente extinta nos dias de hoje, sendo que seu principal objetivo era fazer com que os surdos aprendessem a “falar” através principalmente da leitura labial.

Com o insucesso do oralismo buscou-se a comunicação total que também não trouxe o resultado esperado e então veio à proposta bilíngue que visa à integração do uso da linguagem de sinais como a L1 do povo surdo e a também a aprendizagem da L2 que no caso do Brasil vem a ser a Língua Portuguesa, principalmente na sua modalidade escrita para que esse sujeito possa se integrar em uma sociedade ouvinte.

Por muito tempo, o povo surdo sofreu diversas formas de marginalização e exclusão da sociedade ouvinte, não havendo o espaço para a manifestação de sua cultura e expressão da sua linguagem de sinais, que como foi percebido através da leitura deste artigo é destacada a sua importância por diversos autores, o bilinguismo tem se mostrado a proposta mais eficiente na educação e integração do surdo na sociedade.

Para que a inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino ocorra, não é necessária apenas a presença de intérpretes em sala de aula que é um direito assegurado por lei aos mesmos, mas também que haja a receptividade de seus profissionais para mudanças e desafios ao que é novo e atender a demanda exigida por essa clientela, acreditando acima de tudo na diversidade, no desenvolvimento humano e acima de tudo no crescimento como ser humano.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Elidea Lucia. **Absurdo ou Lógica?: A Produção Linguística do Surdo**. Belo Horizonte: Editora Profetizando Vida, Minas Gerais, 2000.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras**. Centro Universitário Leonardo da Vinci, Indaial: Grupo UNIASSELVI, 2009,124p.

DIZEU, L.C.T.B. **A Língua de Sinais Constituinte do Surdo como sujeito**. 2005. 15f. Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interacionista**. 2ª edição. São Paulo, Plexus,1997.

HEIJI, Hugo. **Surdez na Idade Média e Moderna**. São Paulo, Brasil. Disponível em <www.culturasurda.net/idade-media-moderna>. Acesso em 30 agosto 2015.

KALATAI, Patrícia. **As Principais Metodologias utilizadas na Educação dos Surdos no Brasil**. 2012. 15f. Artigo Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, Paraná.

LACERDA, C.B.F.; MANTELATTO, S.A.C. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos**. In: LACERDA, C.B.F.; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (Org.). *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue*. São Paulo: Plexus, 2000. P. 21-41.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SALLES, H.M.M.L. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Brasília: MEC, 2004, SEESP. VOL1.

SÁNCHEZ, Carlos M. **La increíble y triste historia de la saordera**. Caracas: Ceprosord. 1990.



CAPÍTULO VII

ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA “DA VIOLÊNCIA” - HANNAH ARENDT (1969)

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas²⁰; Francisca Raquel da Silva Aquino Oliveira²¹;

Gilka Kátia da Cunha Simões Soares²²; Leonardo Lima da Silva²³;

Lidiane Guilhermino da Silva²⁴.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-07

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de uma análise crítica da obra “da violência”, da escritora, filósofa política alemã de origem judaica, Hannah Arendt (1906-1975). O livro analisado foi escrito no ano de 1969, e busca investigar sobre a natureza humana e as causas da violência. Apresenta ainda algumas reflexões acerca da realidade atual vivenciada em um mundo marcado por grandes conflitos entre pessoas e nações. Com base nos estudos realizados, podemos concluir que, para a autora, o poder e a violência andam em sentidos opostos, uma vez que expressa que quanto maior o poder menos a violência. A referida obra pode ser analisada de forma temporal, refletindo sobre o contexto sócio-político da década de 70 e/ou uma reflexão atemporal do mundo moderno.

PALAVRAS-CHAVE: Hannah Arendt. Obra “Da Violência”. Análise crítica.

CRITICAL ANALYSIS OF THE WORK “DA VIOLÊNCIA” - HANNAH ARENDT (1969)

ABSTRACT:

The present work is a critical analysis of the work “on violence”, by the writer, German political philosopher of Jewish origin, Hannah Arendt (1906-1975). The book analyzed was written in 1969, and seeks to investigate the human nature of the causes of violence. It also presents some reflections on the current reality experienced in a world marked by great conflicts between people and nations. Based on the studies carried out, we can conclude that, for the author, power and violence go in opposite directions, since she expresses that the greater the power, the less the violence. This work can be analyzed in a temporal way, reflecting on the socio-political context of the 70s and/or a timeless reflection of the modern world.

KEYWORDS: Hannah Arendt. Book “Of Violence”. Critical analysis.

²⁰ Doutoranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

²¹ Doutoranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente. E-mail: raquelaquino3@gmail.com

²² Doutoranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente. E-mail: gilka84@yahoo.com

²³ Doutorando em Ciências da Educação (CECAP). Docente. E-mail: leonardollslima@hotmail.com

²⁴ Doutoranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente. E-mail: lidianeguilhermino@hotmail.com



INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma análise crítica da obra “da violência”, da escritora, filósofa política alemã de origem judaica, Hannah Arendt (1906-1975). A obra busca investigar sobre a natureza humana e as causas da violência. Apresenta ainda algumas reflexões acerca da realidade atual vivenciada em um mundo marcado por grandes conflitos entre pessoas e nações.

A obra “Da violência” contém 70 páginas e está organizado em 3 capítulos, mais apêndices; tem tradução da intérprete Maria Claudia Drummond e foi publicado pela Editora Universidade de Brasília. Sua publicação original ocorreu entre os anos de 1969 a 1970 e mesmo mais de cinquenta anos depois, suas ideias continuam condizentes com o momento crítico ao qual estamos passando.

DESENVOLVIMENTO

No primeiro capítulo, a autora mesmo cita que a violência é um fator marcante no século ao qual estamos inseridos. Vejamos, pois, seu posicionamento acerca disto:

Essas reflexões foram provocadas pelos acontecimentos e debates dos últimos anos, vistos no contexto do século XX, o qual tornou-se de fato, conforme predissera Lênin, um século de guerras e revoluções. Portanto, um século da violência que atualmente se acredita seja seu denominador comum (ARENDR, 1969, p. 04).

A violência tem, portanto, uma discussão relevante no decorrer de toda a sua obra e, na parte inicial, o foco se estabelece na sua relação como outro fator de grande peso dentro de uma sociedade, ou seja, a política!

Dentro deste contexto, a autora apresenta algumas mudanças que ocorreram desde a segunda guerra mundial até “os dias atuais”, afirmando que hoje, a guerra “perdeu muito de sua eficácia e quase que todo o seu glamour” (ARENDR, 1969, p. 04).

Por trás das palavras bonitas acredita-se que tem um forte senso crítico a tudo o que viveu na época em que o governo reprimia sem o mínimo de compaixão aqueles que eram, agiam e pensavam diferente.

É correto afirmar que, hoje, quando ocorre uma guerra, é comum existir o



envolvimento direto ou indireto de grandes potências, no entanto, estas sabem que, apesar de todo o seu poder, é impossível sair totalmente ilesos e que sempre haverá perdas, tal fato pode ser compreendido através do ponto de vista da autora que elabora suas ideias da seguinte forma:

[...] Portanto, a guerra – árbitro definitivo e impiedoso nos conflitos internacionais –. O xadrez apocalíptico que se desenrola entre as superpotências, isto é, entre aquelas que se movimentam nos níveis mais altos de nossa civilização, está sendo jogado de acordo com a regra “se qualquer um dos dois ‘vencer’, é o fim de ambos”.

Diante do exposto, acredita-se que, provavelmente cansada de ver e presenciar atos de violência em sua mocidade, Hanna parece, nos últimos anos de sua vida, visualizar nações um pouco mais maleáveis quando o assunto são os conflitos, deixando claro em seu livro que muitas das vezes se buscam evitá-los por meio de diálogos ou acordos, tal fato pode ser evidenciado diante de sua seguinte afirmação: “O seu objetivo racional é a dissuasão e não a vitória; e a corrida armamentista, não mais uma preparação para a guerra, somente se justifica agora argumentando-se que mais e mais dissuasão é a melhor garantia da paz” (ARENDR, 1969, p. 04).

A palavra dissuasão, em termos gerais, indica a tentativa de fazer o outro ceder, de convencer a outra parte a fazer o que se é desejado e, neste caso, quem geralmente “ganha a guerra” é aquele que tem um maior poder argumentativo, ou, em casos mais justos, há benefícios para ambas as partes, sem uso de armas ou derramamento de sangue.

Tal ação é vista como uma boa proposta nos dias atuais, que apesar de se viver em tempos de muitos conflitos, grande parte dos países que constituem o mundo parecem ter conseguido, assim como Hannah, entender que “o poder é realmente parte da essência de todo governo, mas o mesmo não se dá com a violência” (ARENDR, 1969, p. 32).

Essa relação entre poder e violência é bastante discutida e, desta forma, leva a maioria dos leitores a uma nova visão e reflexão, isso porque, ambos os termos que, aparentemente parecem ser iguais, na verdade é trazida pela autora como coisas distintas que precisam ser compreendidas pela sociedade, tais discussões são melhores aprofundadas no capítulo II e serão apresentadas a partir de agora.

No segundo capítulo, a autora mostrará a diferença entre poder e violência, a partir



da qual Arendt propõe parâmetros para a compreensão dos acontecimentos políticos particulares. Nele Arendt faz crítica à comum ideia ou consenso dos teóricos políticos de que a violência é uma flagrante manifestação de poder, ou seja, de que o poder político é manifestação de violência. Citando Max Weber, para quem "o Estado é o domínio de homens sobre homens com base nos meios de violência legítima, isto é, supostamente legítima"; bem como Voltaire, onde o poder está presente onde quer que se tenha a chance de se impor à própria vontade, contra a resistência dos outros; e ainda Jouvanel, para o qual a essência do poder é o domínio. Em seguida, a autora cita a pertinente análise de Thomas Hobbes, de que muitos fracos unidos se tornam tão fortes ou mais que aquele que exerce o domínio pela força, e reafirma que o poder não pode exercitar-se ou perpetuar-se pela força, uma vez que este cessa, quando a força acaba. Logo, para a autora, o poder é diferente da força.

Estas definições de poder, segundo a autora, originam-se do velho conceito do poder absoluto que acompanhou o surgimento do Estado-nação europeu soberano, cujos primeiros e maiores porta-vozes foram Jean Bodin, na França do século XVI e Thomas Hobbes, na Inglaterra do século XVII. Coincidem elas também com os termos usados, desde a antiguidade grega, para definir as formas de governo como o domínio do homem sobre o homem: de um ou de poucos na monarquia e na oligarquia, dos melhores ou dos muitos na aristocracia e na democracia. Para a autora, atualmente, a situação é muito mais complexa que esta percepção do poder como força mera e simplesmente exercida pelo Estado. Ao sistema atual se deve acrescentar a mais nova, e "talvez a mais formidável", forma desse domínio: "a burocracia ou o domínio de um intrincado sistema de órgãos no qual homem algum pode ser tido como responsável, e que poderia ser chamado com muita propriedade o domínio de Ninguém" (ARENDR, 1968, p. 24).

Contrariando as teses do instinto inato humano de dominação e agressividade, partilhadas por Hobbes e Maquiavel, ou mesmo do desejo de ser comandado, Hannah Arendt lamenta o fato da ciência política moderna não distinguir, terminologicamente, os conceitos "poder", "força", "autoridade" e "violência", fenômenos distintos e diferentes entre si. Para a autora, a questão crucial é e sempre foi a de quem governa quem? Poder, força, autoridade, violência nada mais são do que palavras a indicar os meios pelos quais



o homem governa o homem. São consideradas sinônimos por terem a mesma função.

O "poder" corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em comum acordo. Este jamais é propriedade de um indivíduo, pertence a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está "no poder" estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo - de onde se originara o poder - desaparece, desaparece também "o seu poder" (1968, p. 27).

A "Força" - que usamos frequentemente no linguajar diário como sinônimo de violência -, especialmente quando a violência é usada como meio de coerção, deveria ser reservada, na linguagem terminológica, para designar as "forças da natureza" ou as "forças das circunstâncias", isto é, para indicar a energia liberada através de movimentos físicos ou sociais (1968, p. 28).

O conceito de "autoridade", relativa ao mais indefinido desses fenômenos e, portanto, como termo, objeto de frequente abuso, pode ser aplicado às pessoas. Existe a autoridade pessoal, como, por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno – ou pode ser aplicado a cargos, como por exemplo, ao senado romano (auctoritas in senatu) ou nos cargos hierárquicos da Igreja (pode um sacerdote conceder absolvição válida ainda que esteja bêbado).

O conceito de "Autoridade" pode ser aplicado às pessoas. Existe a autoridade pessoal (pai e filho, professor e aluno etc.) ou de cargos. A sua característica é o reconhecimento, sem discussões, por aqueles que são solicitados a obedecer. Nem a coerção e nem a persuasão são necessárias. Para se conservar a autoridade, é necessário o respeito pela pessoa ou pelo cargo (p. 28).

A "Violência" distingue-se por seu caráter instrumental. Seus instrumentos são concebidos e usados para o propósito da multiplicação do vigor (independência) natural até que, no último estágio de desenvolvimento, possam substituí-lo. (p. 28).

O poder emana do povo, não é propriedade de um único indivíduo, pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo se conserva unido. É, desse modo, um potencial, em que palavras e atos não se separam, na dependência de



um acordo, às vezes frágil e temporário, mas correspondente à condição humana da pluralidade de vontades reunidas. Viver em comum, então, para Arendt, deve dar-se através do discurso e da persuasão, na contramão da violência e do comando.

Em um conflito entre a violência e o poder, como na Índia de 1930, o resultado é raramente duvidoso. Gandhi venceu a Inglaterra com o poder, não com violência. O poder está baseado no apoio e no "número" daqueles que lhe conferem o seu consentimento, e não nos meios de violência de que dispõe. Por isso a tirania, para Arendt, é impotente, apesar de violenta, já que não há um respaldo da população. O terror não é a mesma coisa que a violência, é antes a forma de governo que nasce quando a violência, após destruir todo o poder, não abdica, mas, ao contrário, permanece mantendo todo o controle. A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo, logo, não pode de ele originar-se, daí seu caráter instrumental. A violência é meia, enquanto o poder é fim. Para Hannah Arendt: "A forma extrema de poder é os todos contra um, a forma extrema da violência é o um contra Todos" (1968, p. 26).

No terceiro e último capítulo do livro, Hannah Arendt se propõe a falar sobre a natureza humana e as causas da agressividade/violência, embora reconheça se tratar de árdua tarefa, considerando a multiplicidade de estudos e teorias levadas a efeito tanto por cientistas sociais quanto por especialistas das ciências naturais, que buscam explicá-las.

A princípio, discorre a autora que a tentativa de entender a violência humana a partir de aspectos biológicos, como por exemplo através da observação comportamental de animais de outras espécies, parece não aplicável ao caso em estudo, posto que alguns animais até podem apresentar comportamentos análogos ao humano, mas não podemos explicar a agressividade humana como causa instintiva natural, desprovida da razão. Senão vejamos:

Para se saber que um povo irá lutar pela sua terra, dificilmente teríamos que descobrir instintos de "territorialismo grupal" em formigas, peixes e macacos; e para se saber que a superpopulação resulta em irritação e agressividade, não é necessário fazer experiências com ratos. Um só dia passado em uma favela nas grandes cidades teria sido suficiente (ARENDR, 1969/70, p. 37).

De acordo com Arendt, nas ciências sociais, como nas ciências naturais, as pesquisas tendem a considerar o comportamento humano violento como uma reação



natural, um impulso instintivo, tal qual o sexual e o nutritivo, indispensáveis à sobrevivência do indivíduo e da espécie, impulsos que são ativados por necessidades orgânicas e por estímulos externos, dependentes, portanto, de provocação, uma vez que a ausência de provocação leva à frustração do instinto, à repressão da agressividade, perdendo a violência a sua base lógica, revelando-se irracional, o que supostamente tornaria o homem mais bestial do que os outros animais (ARENDDT, 1969/70).

Para a autora, essa tessitura de novas abordagens se destina a maquiagem “a mais antiga definição da natureza humana”

(...) a definição do homem como animal rationale, segundo a qual nada nos distingue de outras espécies animais exceto o atributo adicional da razão. O homem compartilha todos os demais atributos com alguma espécie do reino animal, exceto o atributo suplementar da razão, do qual é dotado com exclusividade, tornando-se mais perigoso que os demais animais. É o uso da razão que nos torna perigosamente “irracional”. A distinção específica entre o homem e o animal é agora, estritamente falando, não mais a razão (o lumen naturale do animal humano) mas sim a ciência, o conhecimento desses padrões e as técnicas que os aplicam. De acordo com esse ponto de vista, o ser humano age de maneira irracional e como um animal quando se recusa a ouvir os cientistas ou mantém-se ignorante de suas últimas descobertas. (ARENDDT, 1969/70, p. 38-39).

Em oposição a estas teorias e suas implicações, argumenta que a violência nem é animalésca e nem irracional, mas um recurso enormemente tentador quando se enfrenta acontecimentos ou condições ultrajantes, em razão de sua proximidade e rapidez.

A questão não é que uma tal ação nos permite dar vazão aos nossos impulsos reprimidos – o que pode ser feito com a mesma eficácia se esmurrarmos a mesa ou batermos a porta. A questão é que em certas circunstâncias a violência – atuando sem argumentos ou discussões e sem atentar para as consequências – é a única maneira de se equilibrar a balança da justiça de maneira certa. Provocar a violência ainda que correndo o risco da aniquilação de modo que a verdade possa despontar não é irracional, assim como utilizar uma arma em autodefesa deixa de ser irracional (ARENDDT, 1969/70, p. 40-42).

Nesse aspecto, discorre a autora que não são as paixões humanas como o ódio e a violência que desumanizam o homem, pois as emoções não têm o poder de assemelhar os homens a outros animais. Contudo, é possível criar condições que nos desumanizam, exemplo da miséria e, nesta condição, não é a violência que constitui sinal de desumanização, mas a ausência dela.



É inegável que tais ações em que o homem toma, em nome da justiça, a lei em suas próprias mãos, conflitam com as constituições das comunidades civilizadas, porém, o seu caráter antipolítico, não significa que sejam desumanos ou “meramente” um produto das emoções (ARENDDT, 1969/70, p. 40).

Com esteio em teóricos clássicos, Arendt (1969/70) pontua que se concebermos a violência como um elemento da vida e que onde há vida há inquietação e luta, a violência, em seu conceito tradicional, constituiria uma forma de manifestação de poder, pois,

o poder é expansionista por natureza. (...). Exatamente da mesma maneira como nos domínios da vida orgânica todas as coisas ou crescem ou decaem e morrem, também nos domínios das relações humanas o poder pode, como se supõe, manter-se apenas através da sua expansão; de outra maneira, ele se retrairá e morrerá (ARENDDT, 1969/70, p. 47).

Para a autora, do ponto de vista teórico, nada pode ser mais perigoso que a tradição do pensamento orgânico na política, segundo o qual o poder e a violência são interpretados em termos biológicos, promovendo apenas a exortação da violência. Pontua a filósofa:

A violência, sendo instrumental por natureza, é racional até o ponto de ser eficaz em alcançar a finalidade que deve justificá-la. E já que quando agimos, jamais saberemos com certeza quais serão as eventuais consequências, a violência só pode manter-se racional se buscar objetivos a curto prazo. A violência não promove causas, nem a história nem a revolução, nem o progresso, nem a reação, mas pode servir para dramatizar reclamações trazendo-as à atenção do público (ARENDDT, 1969/70, p. 50).

Em contraponto aos teóricos do pensamento orgânico, a autora argumenta que a violência pode ser mais a arma reforma do que da revolução, consubstanciando um meio de pedir o impossível para obtenção do possível, o que demonstra o seu caráter instrumental (ARENDDT, 1969/70). Todavia, alerta que

o perigo da violência repousa no fato de os meios empregados poderem dominar os fins, pois se os objetivos não forem rapidamente alcançados o resultado será não meramente a derrota, mas a introdução da prática da violência em todo o organismo político. A prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento (ARENDDT, 1969/70, p. 51).

E continua:

Nenhuma outra faculdade, exceto a linguagem, nem a razão e nem a consciência, nos distingue de forma tão radical de todas as espécies

animais. Nem a violência, ou o poder, são fenômenos naturais, isto é, manifestações de um processo vital; pertencem eles ao setor político das atividades humanas, cuja qualidade essencialmente humana é garantida pela faculdade do homem de agir, a habilidade de iniciar algo de novo. (ARENDR, 1969/70, p. 52).

Pondera a autora, em suas considerações finais, que toda diminuição de poder é um convite à violência, porque quem detém o poder, seja na condição de governante ou de governados, ao senti-lo escorregar por entre as mãos, dificilmente resistirá à tentação de substituí-lo pela violência (ARENDR, 1969/70).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra a autora retrata a violência sendo ela, por natureza, instrumental. Como todos os meios, está sempre à procura de orientação e de justificativas pelo seu propósito. É o que necessita de justificativa, não pode ser a essência de coisa alguma. O poder é "um fim em si mesmo", longe de ser o meio para a consecução de um fim é a própria condição que possibilita a um grupo de pessoas pensar e agir em termos de meios e fins (apesar de poder ser usado como meio para se atingir determinados fins). O poder não precisa de justificativas, mas de legitimidade. Arendt buscará soluções para a definição do poder em oposição à violência na polis grega.

Hannah Arendt enfatiza ações realizadas onde a violência existe em lugares e aglomerações coexistentes, seja em superpopulação resultando em irritação e agressividade, seja em pequenas populações periféricas, de favela mesmo e que já estudadas por diversas equipes especializadas, zoólogos, etnologistas, fisiólogos, etc. A definição do homem como animal racional, segundo a qual nada nos distingue de outras espécies animais exceto o atributo adicional da razão.

É o uso da razão que nos torna perigosamente "irracional", uma vez que esta razão é propriedade de um "ser instintivo em seu estado natural". É possível indubitavelmente, criar condições que desumanizam o homem – tais como os campos de concentração, a tortura, a fome – porém, isto não significa que se tornem semelhante aos animais; e nestas condições, não é ódio ou a violência, mas a sua ausência conspícua que constitui o mais claro sinal de desumanização.



Para a autora existe a combinação da violência com o poder. No entanto, não se pode afirmar que a autoridade, o poder e a violência sejam a mesma coisa. Quando as ordens já não são obedecidas, os instrumentos da violência não são de utilidade alguma. Tudo depende do poder por detrás da violência, governo algum existiu baseado só na violência, o poder apresenta-se como fator fundamental e predominante.

Nesta discussão conclui-se que o poder é a essência de todo governo, não a violência. Assim, as condições básicas para um poder legítimo, na linguagem de Arendt, é um poder honesto, consentido pelo apoio popular e fundado na livre troca de opiniões entre iguais. Para Arendt, é apenas a partir da ênfase na questão da "legitimidade" se pode compreender o fenômeno da obediência às leis e às instituições políticas de um país, pois a obediência política funda-se no reconhecimento da imperiosidade das determinações legais e no consentimento à sua legitimidade. Segundo ela, as leis têm caráter mais "diretivo" que "impositivo", são "regras do jogo" nas relações sociais. As leis são obedecidas mais pelo consentimento a elas concedido, do que pelo medo de punição. Neste sentido, as confirmações das leis dirigem-se aos que desejam abrir exceções para si mesmos.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, HANNAH. **Da violência**. Editora Universidade de Brasília, 1969/70.



CAPÍTULO VIII

ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes²⁵; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas²⁶;

Rozilene de Souza Cavalcante²⁷; Maria da Conceição Ferreira da Silva²⁸;

Adriana Santos do Vale²⁹; Maria Bernadete Santos do Vale³⁰;

Juliana Cristina Paulista da Silva Souza³¹; Layze Rose De Melo Fonsêca Araújo³²

Francisco Antônio Vieira de Araújo³³.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-08

RESUMO:

A pandemia de coronavírus (Covid-19) trouxe mudanças no cenário econômico, político, social e educacional do mundo. Com isso, grupos que já apresentavam graus de vulnerabilidade, como o caso dos alunos e alunas com deficiência, ficam ainda mais cerceados do direito à educação escolar, principalmente na realidade brasileira. Este artigo tem como objetivo analisar as atividades pedagógicas não presenciais e as suas implicações para o atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva. Para isso, realizamos uma análise documental a partir de um panorama histórico das políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência no Brasil e das obras já publicadas dentro dessa temática. É evidente que a pandemia trouxe desafios ainda maiores que os já enfrentados pela educação especial, e que ainda não se tem respostas e saídas imediatas para solucioná-los, mas podemos transformar os desafios em possibilidades para não permitir que haja perdas tão grandes para esse público específico.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Educação Especial. Desafios.

25 Pós-Graduada em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

26 Doutoranda em Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guimarães/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

27 Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cândido Mendes. Professora da Educação Básica. E-mail: rozilenecavalcante@hotmail.com

28 Pós-Graduação Em Educação Especial E Inclusiva- Iperbras. Professora da Educação Básica. E-mail: professora.ferreira@gmail.com

29 Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Professora do Município de Guimarães/RN. E-mail: adriana.sanvale@gmail.com

30 Pós-Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes. Professora do Município de Guimarães/RN. E-mail: maria.bsavale@gmail.com

31 Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado AEE pelo IPEBRAS. E-mail: jupaulistass@hotmail.com

32 Mestranda em Ciências da Educação (FACEM). Professora no município de Alto do Rodrigues/RN. E-mail: layzerose.biologa2009@yahoo.com.br

33 Pós-Graduando em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela FAVENI. Professor do município de Macau/RN. E-mail: totusant@outlook.com



REMOTE ACTIVITIES DURING THE PANDEMIC: POSSIBILITIES AND CHALLENGES FOR SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT:

The coronavirus pandemic (Covid-19) has brought changes in the world's economic, political, social and educational scenario. With this, groups that already presented degrees of vulnerability, such as the case of students with disabilities, are even more restricted from the right to school education, especially in the Brazilian reality. This article aims to analyze non-face-to-face pedagogical activities and their implications for specialized educational care from the perspective of inclusive education. For this, we carried out a documentary analysis based on a historical overview of public educational policies aimed at people with disabilities in Brazil and the works already published within this theme. It is clear that the pandemic has brought even greater challenges than those already faced by special education, and that there are still no immediate answers and solutions to solve them, but we can transform the challenges into possibilities so as not to allow such great losses for this public. specific.

KEYWORDS: Pandemic. Special education. Challenges.

INTRODUÇÃO

Diante do cenário de suspensão das aulas presenciais em virtude do isolamento social utilizado como medida para conter o avanço do Covid-19, recorreu-se ao método de ensino remoto como via alternativa para não paralisar completamente a educação nos países atingidos pelo vírus. Assim, a escola considerada um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de pessoas de diferentes faixas etárias, portanto, representava um espaço com uma maior probabilidade de contaminação em massa, o que indica ser um dos últimos espaços a ser reaberto em países que controlaram minimamente a taxa de contaminação do novo coronavírus (ARRUDA, 2020, p. 259).

Foi a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, do Ministério da Educação a primeira medida que discorreu a respeito da passagem das aulas presenciais para aulas via sistema remoto durante o período de pandemia. Segundo a portaria, a substituição das disciplinas presenciais em andamento, por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. Assim, as escolas se viram obrigadas a migrar para outras formas de ensino, com forte ênfase no ensino mediado pela internet.

Antes deste acontecimento, que pegou todos de surpresa, pensar na possibilidade



do ensino remoto para alunos com deficiência intelectual era uma realidade que não se fazia presente para muitos profissionais da educação especializada.

ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A proposta do ensino remoto é levar professores e estudantes a utilizarem ferramentas tecnológicas para darem continuidade ao processo de ensino- aprendizagem. Contudo, é notório que na perspectiva de uma escola inclusiva essas modalidades de ensino não atenderão a maioria dos alunos público-alvo da educação especial, como também não atenderá a uma parcela considerável dos demais estudantes que dependem da mediação e intervenção direta dos professores devido às suas necessidades. Além disso, há ainda aqueles que não têm acesso às ferramentas necessárias ao ensino remoto e de certa forma essas minorias estão excluídas desse processo.

O papel social da escola é extremamente importante para a formação humana, ao atentarmos para as questões relacionadas às pessoas com deficiência, é certo que o ensino remoto não poderá ser comparado ao ensino regular. Assim, as possibilidades de ensino-aprendizagem através do ensino remoto tornam-se ainda mais escassas para estudantes com deficiência e em vulnerabilidade social.

O público alvo da Educação Especial está, novamente, invisível nas políticas públicas, decretos e decisões criadas pela Pandemia, generalizam-se as condições humanas, deixando as pessoas com deficiência à margem das decisões e processos, sem que seus direitos, suas necessidades e particularidades sejam reconhecidas e contempladas (SILVA, 2020, p. 02).

Se considerarmos os muitos desafios nas escolas em âmbito nacional, em todos os seus níveis de ensino, somados ao histórico da Educação Especial na perspectiva inclusiva, perceberemos um desafio ainda maior em tempos de pandemia.

O maior deles deve-se ao fato de as medidas legislativas implementadas no período da pandemia, não incluírem ou fazerem menção à Educação Especial, ou a um direcionamento específico para esta modalidade de ensino. Em âmbito geral, há inúmeras legislações que garantem direitos das pessoas com deficiência, porém, esses direitos na prática, não se desdobram em políticas públicas educacionais suficientes para garantir a inclusão escolar de fato.



Segundo o Conselho Nacional de Educação (2020, p. 14-15):

As atividades pedagógicas não presenciais aplicam-se aos alunos de todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Portanto, é extensivo àqueles submetidos a regimes especiais de ensino, entre os quais os que apresentam altas habilidades/superdotação, deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendidos pela modalidade de Educação Especial. As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados.

Certamente, o contato virtual através do ensino remoto não é ideal para a aprendizagem dos sujeitos com deficiência, por diversos motivos. Por esta razão, dedicamos uma seção específica para tratar sobre os desafios e as mudanças necessárias na educação especial durante e após o período de pandemia.

Especificamente no caso da educação especial, sabe-se que o trabalho docente é insubstituível no que se refere, principalmente, ao planejamento e as mediações pedagógicas. Por isso, há uma necessidade ainda maior em pensar em propostas para que as famílias consigam realizar essa mediação dentro das suas especificidades e particularidades de cada indivíduo, mantendo ativo o vínculo do aluno com o mundo escolar neste momento de pandemia e isolamento.

DESAFIOS DE UM ENSINO REMOTO INCLUSIVO

A pandemia do Covid-19 escancarou as desigualdades existentes no processo educacional brasileiro. O que é ainda mais acentuado quando falamos sobre educação especial.

É preciso considerar inicialmente um conjunto de fatores que podem afetar o processo de aprendizagem no método de ensino remoto no período de isolamento da pandemia, tais como: as diferenças no aprendizado entre os alunos que têm apoio dos pais; as desigualdades entre as formas de as redes e escolas apoiar remotamente seus alunos; as diferenças entre a resiliência, motivação e habilidades para aprender de forma autônoma on-line ou off-line de cada aluno individualmente; as diferenças entre os



sistemas de ensino em sua capacidade de implementar respostas educacionais eficazes; e, as diferenças entre os alunos que têm acesso ou não à internet e/ou aqueles que não têm oportunidades de acesso às atividades síncronas ou assíncronas.

Todos esses fatores além de ampliar as desigualdades educacionais já existentes, reforçam que no momento de retorno será necessário um grande esforço de readaptação e de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, tanto para docentes, quanto para discentes e a comunidade escolar como um todo.

Além disso, é preciso considerar que na grande maioria dos casos, os alunos com deficiência se afastaram de todos os vínculos de socialização que estão além do núcleo familiar, como escolas, terapias, consultas, fisioterapias etc., e esse fator por si só já gera um maior grau de comprometimento no desenvolvimento deste aluno no período da pandemia.

Conforme aponta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), o atendimento educacional especializado (AEE) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas especificidades principalmente levando em conta a realidade do educando. Porém, com o isolamento social a maior barreira para os alunos foi exatamente o método de ensino remoto, sendo necessário, portanto, reorganizar e repensar os objetivos e metodologias de trabalho considerando a situação atual.

Serão necessárias diferentes formas de adaptações, tanto nos espaços como na infraestrutura das escolas e nos recursos, como no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem e nas relações humanas, mas, principalmente, nas atitudes, onde as potencialidades dos estudantes devem corresponder às especificidades de cada aluno. Ou seja, o surgimento de práticas pedagógicas pensadas para atender todos os alunos, independentemente de suas condições ou especificidades.

É necessário nos reinventarmos para sermos capazes de manter os vínculos entre docentes e alunos, ainda que por breves instantes de forma virtual, respeitando a suportabilidade dos alunos, bem como, auxiliando as famílias em suas demandas como mediadoras da educação, fornecendo sustentação emocional para os alunos e suas famílias.



A realidade concreta vivenciada pela população brasileira sem e com deficiência em tempos de pandemia causada pela COVID-19 anuncia desafios que, certamente, impactarão no período pós-pandemia, somados à pressão para a generalização da educação a distância em função de interesses econômicos privados e fruto de uma intensa irresponsabilidade com a educação pública de qualidade e pela apatia de vários setores ligados a movimentos sociais que apoiam o ensino virtual (SAVIANI, 2021).

Além dos desafios já citados, fatores como a falta de condições materiais para acessar as aulas, falta de conhecimento dos professores para adaptar esses materiais para esse novo ambiente e a falta de pessoas próximas com condição de tempo e conhecimento para auxiliar esses estudantes são apenas algumas das variáveis que podem interferir no processo de escolarização do aluno deficiente nesse tempo de pandemia.

Para Rosin-Pinola e Del Prette (2014), a “proposta da inclusão significa mudança nas condições de ensino e que essa mudança depende, em grande parte, de formação e atuação do professor, no sentido de conduzir práticas inovadoras, que favoreçam a participação de todos os alunos”

EDUCAÇÃO E FAMÍLIA NO ENSINO REMOTO

É importante destacar que o envolvimento dos pais na vida acadêmica dos filhos é um aspecto que deve ser incentivado em qualquer modalidade do ensino, pois pode promover condições favorecedoras para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A pandemia trouxe à tona ainda a dificuldade dos pais em mediar as atividades didáticas que seguem para os alunos realizarem, pois exige deles conhecimentos e estratégias para ensinar os filhos os conteúdos que são cobrados e não ensinados pelos professores, onde eles não demonstram domínio ou tempo para realizá-los. Pode-se dizer, também, que a principal dificuldade destes familiares está no fato de ensinar seus filhos sem terem uma formação pedagógica, ainda mais em casos tão específicos como é a educação especial.

Além disso, neste formato da educação on-line, ou remota, ou ainda híbrida, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o



ciberspaço, com as mídias e redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos disponíveis para esta finalidade.

Para completar o quadro de desafios, existem diversos alunos com necessidades especiais que precisam de acompanhamento na execução das atividades, pois não têm autonomia para fazerem sozinho, ou então, apresentam dificuldades na realização das propostas educacionais, deixando de fazer o que se pede, muitas vezes não por não quererem, mas por não conseguirem e serem com isso tomados pelo desânimo ou dispersão.

É certo que, além de um acompanhamento mais sistemático e contínuo das atividades remotas de seus filhos, os pais precisam dar conta das suas próprias demandas profissionais e pessoais, o que pode gerar um esgotamento desses familiares. Em vista disso, o apoio, interação e encorajamento por parte da escola é fundamental para que esse processo aconteça da melhor forma e todos os envolvidos saiam beneficiados e satisfeitos.

Dessa forma, enviar tarefas a serem realizadas em casa, com o apoio da família, pode ser um dos caminhos para estreitar a relação entre a escola e a família, bem como de maximizar a participação destes familiares no processo de ensino e de aprendizagem de seus filhos, que mesmo antes da pandemia já vinha sendo negligenciada por grande parte da sociedade.

É preciso haver um reconhecimento e engajamento da família, que neste momento de pandemia torna-se mediadora da educação, a fim de garantir a continuidade nos estudos para estes alunos atingidos pelas intempéries causadas pelo vírus. Desse modo, a educação e os educandos vão conseguir romper com as barreiras e vencer, em partes, os obstáculos impostos por essa pandemia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário imposto pela pandemia e com a suspensão das aulas presenciais, as escolas em todos os países e em todas as modalidades de ensino precisam apresentar uma resposta rápida de forma a reorganizar seus currículos, estratégias e metodologias de ensino, para garantirem o acesso aos conteúdos escolares, ainda que por meio da educação



remota e do desenvolvimento das atividades assíncronas.

A participação, apoio e dedicação dos familiares é algo que tem se mostrado imprescindível para que a educação não desfaleça durante esse processo. Ainda mais diante de alunos que são enquadrados na modalidade de Educação Especial e já precisam de maior atenção para realização de suas tarefas escolares.

Dessa forma, é evidente que a pandemia trouxe desafios, e que muitos deles não apresentam respostas imediatas, mas juntos podemos aproveitar esse momento para pensar e criar alternativas que possam atender as especificidades destes alunos, bem como, discutir e pensar propostas que tornem a educação especial mais colaborativa e que traga benefícios permanentes para estes alunos mesmo quando a pandemia cessar.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, E.P. **Educação remota emergencial:** elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Rede-Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 5/2020.** Reorganização do calendário escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da covid-19. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de junho de 2020. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias..

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 15/07/2021

BRASIL. **Portaria nº 343 de 17 de março de 2020.** Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 15/07/2021

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação** – o desmonte da educação nacional. Revista Exitus, [S. l.], v.10, n.1, p. e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463>. Acesso em 17/07/2021

SILVA. Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiusha Lara Genro; ROZEK, Marlene. **A Educação Especial e a Covid-19: Aprendizagens Em Tempos De Isolamento Social.**



Interfaces Científicas, Aracaju, V.10, N.1, p. 124 - 136 – 2020.



CAPÍTULO IX

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: A EDUCAÇÃO EM CASA E NA ESCOLA

Cristiane Borges Malaquias³⁴; Eliana Ester Cristante Mendes³⁵;

Eneidina Aparecida da Silva³⁶; Josiane Lima dos Santos Silva³⁷;

Thayne Kelly Pereira dos Santos³⁸.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-09

RESUMO:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as principais dificuldades das crianças no processo de ensino escolar. Porque esse processo de ensino é complexo por natureza, repleto de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. O insucesso escolar precoce sempre foi o motivo de preocupação e atenção de muitos estudiosos e profissionais, os mesmos procuram explicar quais os fatores que irão interferir neste processo, por isso é importante que os professores compreendam o comportamento do pensamento das crianças para identificar estilos de aprendizagem, mas sempre pensando na criança. Os alunos vencedores como suas próprias oportunidades de estágio e têm uma compreensão clara do que é normal no processo de ensino, tendo o psicoeducador como base para a resolução das dificuldades, tendo em conta as condições específicas de atuação, bem como a família e o papel desempenhado no caso de déficits de aprendizagem, portanto a escola é responsável.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo. Insucesso escolar. Déficit de aprendizagem.

LEARNING DIFFICULTIES: EDUCATION AT HOME AND AT SCHOOL

ABSTRACT:

This research aims to analyze the main difficulties of children in the school teaching process. Because this teaching process is complex by nature, full of political, economic, cultural and social factors. Early school failure has always been the reason for concern and attention of many scholars and professionals, they try to explain what factors will interfere in this process, so it is important that teachers understand the behavior of

³⁴ Especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: cristianebmalaquias@gmail.com

³⁵ Especialista em Educação Infantil, graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: eliana.ester.mendes@gmail.com

³⁶ Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: eneidinamt13@hotmail.com

³⁷ Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: josiane_limasantos@hotmail.com

³⁸ Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: thaynekelly@hotmail.com



children's thinking to identify learning styles , but always thinking about the child. Winning students have their own internship opportunities and have a clear understanding of what is normal in the teaching process, with the psychoeducator as the basis for solving the difficulties, taking into account the specific conditions of performance, as well as the family and the role performed in the case of learning deficits, so the school is responsible.

KEYWORDS: Psychopedagogue. School failure. Learning deficit.

INTRODUÇÃO

Neste estudo, alguns aspectos estão relacionados à aprendizagem e são um fator em sala de aula, principalmente nos estágios iniciais da fase de aprendizagem e descoberta do ensino fundamental. O professor que ensina é responsável pelo cumprimento de suas responsabilidades, decidindo sobre o sucesso e desempenhando um papel, hierarquizar e melhorar os defeitos pelas crianças.

Quando se trata dos alunos, as dificuldades de aprendizagem em alguns casos são causadas pela baixa autoestima, e na maioria das vezes, o professor não está preparado para lidar com a situação. É tão comum encontrarmos na sala de aula esse fenômeno de dificuldades de aprendizagem e não se refere a um único problema, mas a uma série de problemas que podem gerar outros ainda maiores.

As dificuldades de aprendizagem fazem parte do debate e do pensamento da educação pública brasileira, mas ainda são muito bilionárias as soluções encontradas a partir de novas Políticas Públicas. No contexto geral das prioridades das políticas públicas e educacionais, destaca-se que, pelo fato de os profissionais ainda não terem conseguido determinar quando as crianças fornecem com dificuldades de aprendizagem e como isso ocorre de fato, não opções de solução por faltarem programas que as orientem nesse campo, além dos preconceitos que ainda existem.

Um dos principais indicadores das dificuldades de aprendizagem em sala de aula é o baixo desempenho e o abandono. A diferença entre inteligência e desempenho acadêmico, está refletida sobre o desempenho acadêmico insatisfatório de alunos e escolas, refletindo a capacidade de aprendizagem de algumas pessoas e causa dificuldades para interferir no longo e curto prazo.

O problema das dificuldades de aprendizagem é um tema amplo, e o mesmo



problema vem sendo discutido desde 1963 devido à complexidade do tema. Ensino, assistentes sociais, etc., como o conceito de dificuldades de aprendizagem, diferentes teóricos têm diferentes definições.

OS FATORES NA RESOLUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a uma variedade de problemas e podem afetar qualquer aspecto do desempenho acadêmico. Pode ser atribuída a uma única causa, porque muitos aspectos diferentes podem prejudicar a função cerebral, e os fatores psicológicos dessas crianças são afetados pela influência de familiares e complicam mesmo no ambiente escolar, existe um certo grau, dependendo da gravidade, como: moderado, grave, profundo etc.

Essas dificuldades às vezes são muito sutis. Em circunstâncias normais, as crianças não precisam ter problemas no primeiro ano do ensino fundamental. No entanto, a falta de experiência do professor e as preocupações dos pais sobre as limitações de aprendizagem de seus filhos tornam-se difíceis de resolver este problema, e as ações e devem ser necessárias conforme necessário.

As mudanças de estratégias de ensino podem contribuir para que todos aprendam. Em alguns casos, as estratégias de ensino não estão de acordo com a realidade do aluno. A prática do professor em sala de aula é decisiva no processo de desenvolvimento dos educandos. Esse talvez seja o momento do professor rever a metodologia utilizada para ensinar seu aluno, através de outros métodos e atividades ele poderá detectar quem realmente está com dificuldade de aprendizagem, evitando os rótulos muitas vezes colocados erroneamente, que prejudicam a criança trazendo lhe várias consequências, como a baixa-estima e até mesmo o abandono escolar. “O que é ensinado e aprendido inconscientemente tem mais probabilidade de permanecer” (COELHO, 1999, p. 12).

Os problemas que envolvem as dificuldades de aprendizagem variam de fatores comportamentais a neurológicos. Quando os pais e professores não entendem esses problemas, o que a criança às vezes é irreparável, porque a maioria das pessoas associa o interesse pela aprendizagem à preguiça, e até associam déficits de aprendizagem a déficits de aprendizagem. A personalidade, ela prejudica sistematicamente o processo de descoberta dos reais problemas que afligem as crianças e adolescentes, mas ainda encontra todos os alunos que escolhem as crianças identificadas. Eles são felizes e



adaptáveis, enquanto outros mostram sinais de depressão e depressão. Todas essas mudanças de humor violam o processo de dificultar o aprendizado.

As dificuldades de aprendizagem envolvem diversos motivos e podem levar a procedimentos positivos e negativos, dependendo do grau de restrição da criança e do interesse dos pais, escolas e professores em melhorar a qualidade de vida das pessoas com esse problema.

A palavra "desenvolvimento" é facilmente associada ao aumento do corpo e da estrutura orgânica do indivíduo, mas tem um significado mais amplo porque determina o processo ordenado e contínuo da própria vida, incluindo todas as mudanças e vários estímulos ao meio ambiente.

A educação recebida, na escola, e na sociedade de um modo geral cumpre um papel primordial na constituição dos sujeitos, a atitude dos pais e suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e conseqüentemente o comportamento da criança na escola (VYGOTSKY, 1984, p .87).

Por outro lado, a aprendizagem e o resultado, do estímulo do ambiente ao indivíduo abrange os hábitos que formamos e todos os aspectos de nossa vida emocional, e absorve valores culturais. Por fim, a aprendizagem refere-se aos aspectos positivos da maturação por meio dos estímulos que o indivíduo recebe durante sua vida, sendo assim para Visca (1987, p. 64):

Portanto, a presença de um obstáculo no processo de aprendizagem não indica a existência de dificuldades permanentes, mas sim, a forma que o sujeito encontrou de autorregular seus esquemas de aprendizagem. Neste sentido, a busca da superação desses obstáculos deve acontecer não como uma proposta de cura, mas como um encontro para a ampliação de recursos a serem utilizados neste movimento de busca de equilíbrio e de autorregulação.

Portanto, vemos o quão complicado é o processo de ensino, repleto de fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. Partindo desse pressuposto, algumas categorias básicas no processo de aprendizagem serão destacadas, como empirismo, onde os professores são o centro do processo de aprendizagem e organizar as informações do ambiente externo para conectar os alunos com todos. Eles, caso contrário, serão apenas os destinatários das informações.

Nesse processo de aprendizagem, os três elementos principais se destacam: a fonte



de conhecimento (experiência), a aprendizagem do aluno e a combinação dos dois. Em primeiro lugar, quer se tornar professor ou não, esta é a função básica que conduz a uma ponte de conhecimento. Os professores são considerados pessoas importantes na mudança de escola e na superação de problemas educacionais. No entanto, os professores não são os únicos responsáveis pela sub-aprendizagem dos alunos.

Porém, os alunos devem descobrir o conhecimento e transformá-lo em aprendizagem. O papel básico dos educadores é avaliar os alunos individuais para descobrir seus talentos próprios, de modo a se libertarem das limitações e aprendizagem da linguagem e do raciocínio matemático.

Por fim, o processo cognitivo é a intersecção do aluno e do professor, e a aprendizagem é realizada por meio de métodos diferentes. É necessário enfatizar que o estilo de aprendizagem de cada pessoa é diferente, o seu próprio método de aprender é o método que utiliza na área de implementação que pode favorecer o processo de aprendizagem.

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a "dificuldade de aprendizagem". E antes que a "bola de neve" se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola (FURTADO, 2007, p. 03).

Portanto, é importante compreender o papel da escola, do professor e principalmente da família, pois o problema nem sempre tem solução, sendo necessário buscar ajuda de outros profissionais para evitar que ele persista. O processo de reconhecimento e construção do conhecimento.

A ESCOLA, O PSICOPEDAGOGO E A DESCONSTRUÇÃO DO DÉFICITS DE APRENDIZAGEM

Dificuldades de aprendizagem são barreiras que tornam difícil para os aprenderem com eficácia. Esta doença afeta a capacidade do cérebro de receber e processar informações e torna o aprendizado tão rápido quanto os problemas de outras pessoas. Isso



não é afetado por ele.

Depois de pensar nas dificuldades de aprendizagem encontradas por alguns alunos em instituições de ensino, os educadores passaram a ter um papel, assim como os problemas de educação e aprendizagem. Professores que defendem as mudanças exigem que a expressão se expresse e use sua criatividade como aliada para auxiliá-los no processo de aprendizagem, em relação a outros pontos, conforme os autores Martin e Marchesi (1996, p. 41):

As dificuldades de aprendizagem estariam relacionadas à dificuldade dos alunos para colocar em prática, rotinas de planejamento e controle dos processos cognitivos, envolvidos na realização de uma dada tarefa. Essas dificuldades são consideradas como níveis de menor realização, decorrentes do uso inapropriado dos mecanismos do processamento da informação; e não proveniente de deficiências de capacidade ou inteligência.

Nesse caso, o papel da escola na vida dos alunos com deficiência de aprendizagem é muito importante, pois deve ser um ambiente propício, que pode corrigir as necessidades e proporcionar-lhes condições que favoreçam a aprendizagem.

Os escolares devem ser incluídos e envolver os alunos. Quando os alunos têm problemas, é importante que a escola se mobilize para solucionar as dificuldades que ocorrerem. As escolas devem se esforçar para tornar o aprendizado significativo para os alunos. Desta forma, todos devem conquistar escolas, famílias e crianças.

Para alcançar o aprendizado, é necessário motivar os necessários e estar dispostos a aprender, e os educadores podem decidir como chegar aos alunos. As motivações que ocorrem na sala de aula devem ser fortes e eficazes o suficiente para permitir que os alunos participem do ambiente de aprendizagem e permitir que as mudanças desejadas ocorram.

O conhecimento é gerado por meio da aprendizagem, permitindo que os mesmos descubram novas teorias, novos métodos e novos caminhos, permitindo-lhes caminhar em direção a melhores condições de vida.

Portanto, percebemos que o papel do educador é fundamental para o desenvolvimento dos alunos. Como pessoa, aprender é uma base para as crianças se prepararem melhor para o mundo. Isso o ajudará a formar uma identidade pessoal.



Em primeiro lugar, é preciso reconhecer as mudanças que ocorrem nas diferentes fases do desenvolvimento infantil, pois a infância e a adolescência já novas perspectivas de psicólogos educacionais, psicólogos e até pediatras. Nesse caso, sabe-se que trabalhos de análise e pesquisa que reflitam a contribuição dos psicoeducadores no ambiente escolar são relevantes, ou seja, levando em consideração os desafios de lidar com as dificuldades de aprendizagem.

A aprendizagem desempenha papel central no desenvolvimento humano, sendo sua principal característica os processos de mudança que acontecem como resultado da experiência. Aprendizagem, portanto, é o resultado já maduro de um processo que se expressa diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. Pode-se também afirmar que esse termo tem um sentido muito amplo, pois abrange os hábitos que os indivíduos formam os aspectos de sua vida afetiva e a assimilação de seus valores culturais (KATO, 2009, Apud CUNHA, 2019, p. 40).

Os profissionais desta área servirão como professores práticos na escola. Os profissionais também descobrem as dificuldades que podem encontrar no processo de aprendizagem, interagem com a sociedade educacional e estabelecem um bom ambiente de aprendizagem.

O processo de comunicação e interação é fundamental, pois ao tentar entender as dificuldades dos alunos, eles podem completar suas pesquisas com psicopedagogos, criando espaço para escolas e recursos para essas soluções de aprendizagem. Porém, para isso, devemos primeiro analisar seu método de ensino e o que é considerado um método de aprendizagem. É importante lembrar que, uma vez que o trabalho de um professor muda, pode ser uma ferramenta de aprendizagem poderosa.

Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processo de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela colaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

Saber que cada um é único e tem desenvolvimentos diferentes dos outros, por isso



é fácil de aprender, enquanto outros são mais difíceis. Esta é a personificação do papel essencial e fundamental do educador psicológico, é muito importante, considerado como um tipo único de psicologia, pois cada um pode atender às suas próprias necessidades de acordo com as suas próprias necessidades.

Desta forma, devemos criar um espaço favorável ao meio de atividades, permitindo-lhes contribuir com sua autoestima, autoconfiança e valorização dos alunos, para que possa se desenvolver da melhor forma. Ser professor é abrir espaço para o aprendizado. Espaço subjetivo e espaço objetivo, duas tarefas se realizam ao mesmo tempo: a construção do conhecimento e a construção da criatividade e do pensamento tendo-se como corpo principal. Portanto, podemos ver que aprender e usar são complementares. Porém, “o professor e o aluno vão abrir um campo diferente, ou encontrar a alegria de aprender”.

O educador psicológico ou o professor deve não só transferir conhecimentos, mas também prestar atenção aos alunos e deixá-los aprender, porque quem sabe se expressar com clareza e difundir seus conhecimentos sem se sentir diferente, pois assim, eles A diferença entre eles torna-se igual.

O papel é refletir a interferência, o processo de conhecimento do aluno e o comportamento do educador psicológico. Vale ressaltar que o aluno também deve avaliar o próprio aluno ao avaliar a doença, pois ele deve realizar atividades em sala de aula, como trabalhos em grupo, projetos e exercícios que revelam muitos aspectos relevantes da aprendizagem do aluno em testes simples.

A psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, que adveio de uma demanda - o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da psicologia e da própria pedagogia – e evoluiu devido a existência de recursos, ainda que embrionários, para atender a essa demanda, constituindo-se assim, em uma prática. Como se preocupa com o problema de aprendizagem, deve ocupar-se inicialmente do processo de aprendizagem. Portanto, vemos que a psicopedagogia estuda as características da aprendizagem humana: como se aprender, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores, como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e a preveni-las (BOSSA, 1994, p. 24).

As dificuldades de aprendizagem não são apenas um desafio para os alunos /



familiares ou educadores psicológicos, mas também para as escolas. Como lidar com as dificuldades de aprendizagem e planejamento de recursos para ajudar a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Da mesma forma, os educadores psicológicos institucionais parecem estar mais atualizados para avaliar e observar uma situação atual, não só os obrigados, mas também os adultos, a fim de encontrar e promover soluções para os problemas encontrados.

Segundo Martin e Marchesi (1996), as dificuldades de aprendizagem são o resultado de fatores que afetam a população e se apresentam de diferentes formas, portanto, na categoria dificuldades de aprendizagem, os seguintes conhecimentos podem ser encontrados com mais detalhes: Aluno situacional problemas de aprendizagem (em alguns casos como problemas, em outros casos como aprender), problemas comportamentais, problemas emocionais, comunicação (aprendizagem de fala e linguagem), física, visão, audição e, finalmente, problemas múltiplos (existindo ao mesmo tempo).

Dentre os diversos fatores que permeiam as dificuldades de aprendizagem, os mais comuns são as crianças hiperativas. Muitas vezes se sentem rejeitados por seus pais e professores. Eles tendem a perder a paciência. Eles começam a vivenciar os fatores característicos da hiperatividade, como torcer mãos e pés, inquietação constante na aula, sentar em uma cadeira, inquietação, correr com frequência, subir em objetos em situações inadequadas, difícil em jogar pacificamente, motor de "corrida" ou atormentado frequente dirigido ", falar demais, fica difícil esperar até chegar à sua vez de ser incomodado ou perturbado pelas coisas dos outros.

Outro ponto sobre a deficiência de aprendizagem preocupa: prejuízo ao desenvolvimento escolar das crianças e está relacionado à linguagem. Em termos de linguagem, o problema se expressa na linguagem falada, o que dificulta a leitura ou escrita; esse defeito ocorre no processamento da linguagem, no aprendizado da pronúncia e até na formação de frases curtas. O vocabulário simples e a gramática básica são melhores do que os pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Neste artigo, procuramos verificar a importância da autoestima no processo de ensino de alunos com dificuldade de absorção de informações. Ressaltamos também o despreparo dos profissionais para a resolução dos problemas de aprendizagem, bem como o problema de estimular e manter a autoestima dos alunos. Tornar as diferenças internas e externas, essa é uma tarefa difícil. Entre outros fatores, as dificuldades de aprendizagem também estão relacionadas a si mesmo. O respeito aos alunos, isso vai causar ou sugerir maiores dificuldades.

O desenvolvimento cognitivo da criança. Autoestima significa essencialmente fazer com que os alunos tenham vontade e compreensão para aprender, mesmo que o tempo com eles seja diferente, e o processo de assimilação signifique maior dedicação, tudo isso com o apoio de pais e professores. A perseverança incentiva a capacidade dos alunos de aprenderem juntos e permitir o aprendizado de habilidades que tragam resultados benéficos para as emoções e psicologia das crianças.

Na sala de aula, as crianças devem continuar a cultivar a autoestima, ou seja, os professores precisam manter a sala de aula focada, pró-ativa e explorar constantemente o ponto mais alto da criatividade para alegrar a sala de aula. Portanto, a queda no índice de evasão está diretamente relacionado com o desempenho das atividades escolares. Se um professor deseja manter uma sala de aula útil, ele precisa fazer parte da experiência de uso de ferramentas e alunos. Por meio do educador, ele deve inculcar a alegria de aprender, continuar a crescer e oferecer aos alunos oportunidades de ir à escola.

A autoestima ajuda como norte para a aprendizagem, ela também solicita a participação de outros indivíduos na formação do aluno, ou seja, o aluno precisa estar inserido no espaço escolar que proporciona ao seu desenvolvimento e participação, não se deve ser excluí-lo dessa interação social, pois o mesmo é sujeito dessa construção mútua. Existem casos em que alunos abandonam de enfrentar as aulas por motivos de bullying, ou seja, termo que refere aquelas pessoas que discriminam por qualquer motivo. Portanto, em relação aos fatores críticos, eles estão diretamente relacionados às questões emocionais e sociais. Os alunos sentem-se excluídos e estigmatizados na escola porque não têm potencial suficiente para ajudar as crianças da sua idade e, em alguns casos, até educar. Nem podem ajudar Alunos devido à falta de tempo e às condições para atingir



determinados níveis, algumas pessoas dificilmente conseguem ler ou reconhecer algumas letras, o que leva a distúrbios emocionais e isolamento social.

Com isso, o trabalho do psicoeducador entra e contribui de forma efetiva, seja na clínica ou na escola, buscando solucionar as dificuldades de aprendizagem, satisfazendo o trabalho familiar e o que o professor Regente já existe, para que ele pode imaginar que suas múltiplas falhas podem levar a Dificuldades, lidar com fatores como dislexia, discalculia e transtornos mentais, sejam causados no dia a dia da criança ou pré-existentes.

REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

CUNHA, Marcia Valeria Luz Da. **Cognição e as dificuldades de aprendizagem: possíveis contribuições.** 2019.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem.** 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FURTADO, Ana Maria Ribeiro; BORGES, Marizinha Coqueiro. Módulo: **Dificuldades de Aprendizagem.** Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

MARTIN, E; MARCHESI, A. **Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica. Epistemologia Convergente.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.



CAPÍTULO X

EDUCAÇÃO E DIREITOS

Marilene da Silva Moura³⁹

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-10

RESUMO:

Este artigo⁴⁰ tem por objetivo fazer uma análise dos fundamentos da educação, dos direitos sociais imprescindíveis para a vida do ser humano, e do amparo das leis que asseguram: as crianças e os adolescentes a terem direito a uma educação de qualidade, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (ECA). No Brasil o direito à educação só foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, antes disso o Estado não tinha a obrigação efetiva de assegurar uma educação de qualidade a todos os brasileiros, porque o ensino era tratado como assistencialista. Em um país marcado por desigualdades como o Brasil, onde a estruturação de direitos reflete essas desigualdades, garantir o direito à educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo principal na consolidação da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Direito fundamental. Desigualdades.

EDUCATION AND RIGHTS

ABSTRACT:

This article aims to analyze the fundamentals of education, the social rights essential for human life, and compare the rights they ensure: how children and adolescents are entitled to quality education, following full development of your person, preparation for the exercise of citizenship and qualification for work (ECA). In Brazil, the right to education was registered in the Federal Constitution of 1988, before the State did not have an effective obligation to guarantee quality education for all Brazilians, because teaching was treated as welfare. In a country marked by inequalities like Brazil, where structuring copyrights reduces these inequalities, it guarantees the right to education, without a doubt, a priority and a main step in the conservation of citizenship.

KEYWORDS: Education. Fundamental right. Inequalities.

INTRODUÇÃO

³⁹ Doutoranda em Educação pela ICU – Iara Christian University / Mestre em Ciências da Educação, pela ISEL-Instituto Superior de Educação Professora Lucia Dantas / Especialista em Psicopedagogia Educacional em Educação Especial Inclusiva, pela FAPAF – Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco e Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, pela FTED – Faculdade / Professora regente da Escola Municipal Gentil Ferreira Brito de Araguaína/TO. E-mail: mari.moura.83@hotmail.com

⁴⁰ Trabalho para a disciplina: Direito na Educação Brasileira.



Ao se falar em concepções que regem a educação, não se pode deixar de abordar o princípio basilar do Estado Democrático de direito, o princípio da dignidade da pessoa humana, que são verdadeiros portadores de onde saltam todos os outros princípios que norteiam o direito à educação, constituindo-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político, como consta no Art. 1º da Constituição Federal de 1988.

Constituição Federal de 1988

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; (Vide Lei nº 13.874, de 2019)

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

A educação é um direito democrático imprescindível para o ser humano, que têm como inspiração o valor da igualdade entre as pessoas. No Brasil este direito somente foi reconhecido na Constituição Federal de 1988, anteriormente o Estado não tinha a obrigação efetiva de assegurar uma educação de qualidade a todos os brasileiros, o ensino público era tratado como assistencialista. Além da Constituição Federal, de 1988, existem ainda duas leis que complementam e regulamentam o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Unidos, essas engrenagens dão abertura a escola pública fundamental a todos os brasileiros, garantindo que nenhuma criança, ou adolescente fiquem sem estudar por falta de vaga.

APORTE TEÓRICO

A Constituição Federal de 1988 já determinava o direito à educação tendo em vista o pleno desenvolvimento dos alunos: do preparo para a cidadania a qualificação para



o trabalho. Ela orientava e fixava os conteúdos mínimos e reforçava a importância e a necessidade de se respeitarem os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Ao proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus cidadãos, o Estado está possibilitando que todo sem qualquer distinção tenha direito a uma vida digna, diminuído as desigualdades sociais, que é origem de tantas adversidades que amarguram o povo, ao mesmo tempo em que atribui capacidade aos seus cidadãos de reivindicar os seus direitos, o que só se torna possível graças ao conhecimento do mesmo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A Lei, por si só, não muda a realidade do indivíduo, mas indica, orienta a sociedade dos seus direitos, garantindo as exigências do que nela está contida. O artigo 205 citado acima, retrata o ideal de igualdade, só tendo sentido se for uma igualdade material, através de uma atuação de estado para garantia de paradigmas do direito à educação. Neste contexto é possível afirmar que a educação é uma sequência de atos praticados dentro de um processo, propiciando a realização plena do ser humano, para assim, como sujeito de direito e dever, se inserir no Estado Democrático de Direito, devidamente qualificado para o mercado de trabalho, concluindo assim a tríplice função estabelecida na Constituição. Sendo que tanto a família, como o Estado ou a sociedade, sempre estará presente no processo educacional, às vezes em menores ou maiores dimensões.

A base do amparo integral apregoado pelo ECA para crianças e adolescentes, tem por base a ideia de que o Estado existe em função do indivíduo, não sendo o contrário. Por analogia, cabe assegurar que a escola existe em função da pessoa, e principalmente da criança e do adolescente. Em outras palavras, a escola deve se organizar para garantir a eles o pleno desenvolvimento em todos os aspectos.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer
Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: (...)

V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência,



garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (LEI Nº 8.069/1990, DE 13 DE JULHO DE 1990).

As consequências da falta de acessibilidade ao ensino as populações que sofrem maior exclusão educativa, são as que vivem em contextos rurais isolados, em situações de vulnerabilidade, as que pertencem a grupos étnicos minoritários, os migrantes, refugiados ou deslocados, as que vivem em zonas de conflito, e ainda aquelas que têm necessidades especiais. O desenvolvimento insuficiente dessas competências afeta as relações e as medidas de decisões no cotidiano. Esta falta de acesso expande o abandono do sistema educativo e, conseqüentemente, a desigualdade, e motiva o círculo vicioso de marginalização e da pobreza, limitando as oportunidades de trabalho estável e satisfatório e aumentam as frustrações resultantes de não se poder exercer as expectativas naturais de apoio à família e dando ao indivíduo a sensação de não contribuir para a sociedade em que vive, afetando – se o seu crescimento e bem-estar, estimulando então uma cidadania acrítico e passivo, com maiores possibilidades de aceitação de governos corruptos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a LDB 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino superior “É de competência da União, podendo ser oferecido por Estados e Municípios, desde que estes já tenham atendido os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade. Cabe a União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior”.

A educação brasileira conta ainda com algumas modalidades de educação que são: educação especial, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação a distância, educação indígena e educação do campo, reafirmando o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estipula os princípios da educação e as obrigações do Estado em relação à educação escolar pública, determinando o papel, em regime de cooperação, entre os Estados, a União, o Distrito Federal e os Municípios.

O objetivo principal da educação é fomentar a transformação da informação em conhecimento significativos e úteis ao cotidiano, ou seja, oportunizar aos alunos a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos, desde muito cedo os alunos devem



ser incentivados a exercitar as habilidades de pensar e de buscar soluções para os problemas apresentados, a criatividade, o olhar crítico, a responsabilidade, a autonomia na tomada de decisões e a habilidade de resolver problemas devem se tornar foco no ensino e na aprendizagem, mas será que a escola e a educação gerada por ela, favorecem aprendizagens significativas que de fato permitam a educação integral de cada aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais incluindo as sócio emocionais? Esse é um ponto de grandes discussões, onde traz questionar o que de fato é a educação integral e nos leva a compreender que se refere a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagem sintonizadas com as necessidades as possibilidades e os interesses dos estudantes e também com os desafios da sociedade contemporânea.

As necessidades e as possibilidades de cada indivíduo e de cada comunidade se tornam únicas, e não podem ser desprezadas, ao mesmo tempo deve haver cuidado para que as aprendizagem essenciais sejam garantidas a todos os alunos independentemente da região onde mora e da realidade local. Em 1996 a lei de diretrizes e base LDB estabeleceu competências e diretrizes que norteariam a elaboração dos currículos e de seus conteúdos mínimos, determinava ainda que os currículos de cada segmento da educação básica tivesse uma base nacional comum que seria complementada em cada sistema de Ensino, ou unidade escolar com uma parte diversificada que contemplasse as características regionais e locais.

Com base nessa determinação do Conselho Nacional de Educação CNE, passar a inserir nas diretrizes curriculares Nacionais o conceito de contextualização como: “a inclusão a valorização das diferenças e o atendimento a pluralidade e a diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Parecer CNE/CEBn.7/2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro das garantias dos direitos humanos essenciais encontra-se o direito à educação, garantido por normas nacionais e internacionais, sendo um direito fundamental, porque inclui um processo de aprendizagem individual próprio à condição



humana. Além dessa perspectiva individual, este direito deve ser visto, acima de tudo, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações positivas do Estado que ofereçam à sociedade ferramentas para alcançar seus fins de direito.

Num país marcado por desigualdades como o Brasil, onde a estruturação de direitos reflete essas desigualdades, garantir o direito à educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo principal na consolidação da cidadania. As instituições do poder público compete papéis importantes na garantia dos direitos dos cidadãos. O Poder Público, como um dos responsáveis pelo desenvolvimento da educação, deve viabilizar ações não só no campo de elaboração de políticas públicas pelo executivo, no campo de elaboração de leis pelo legislativo, mas também, exercer a função de defensor e fiscalizador desse direito pelo judiciário e assim possibilitar a cada pessoa humana a efetivação de seus direitos constitucionalmente resguardados e proporcionar o desenvolvimento do país, principalmente no que diz respeito à diminuição das deficiências e desigualdades da sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **A reconstrução educacional no Brasil**: ao povo e ao governo; manifesto dos pioneiros da Educação Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: D.O. 5 de outubro de 1988. www.mec.gov.br/legis/default.shtm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9.394/96.

_____. **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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm

_____. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília 2017.

SOARES, MAGDA. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 2000.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



CAPÍTULO XI

HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE NA ESCOLA PRIMÁRIA NOS PERIÓDICOS PIAUIENSES (1910-1933)

Thais Batista Rabêlo⁴¹

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-11

RESUMO:

Este artigo é recorte de um objeto de estudo em curso que investiga as imagens sociais relacionadas ao ser professora no Piauí na escola primária, a partir de jornais e revistas veiculados no período de 1910 a 1933. O recorte inicial justifica-se devido à oficialização da Escola Normal no Piauí, e o final, pela reforma de 1933, que provocou mudanças substanciais no ensino do Piauí. Estabeleceu-se como objetivo geral analisar as imagens sociais relativas ao ser professora no Piauí, no período apontado. Para tanto, as fontes pesquisadas foram: Diário do Piauí, O Nordeste, Alto Longá, A Luz, a Revista Litericultura, no acervo virtual do jornalismo piauiense, além de O Piauí e mensagens governamentais que podem ser encontradas no Arquivo Público do Estado do Piauí. Trata-se de uma pesquisa documental e hemerográfica, ancorada nos seguintes autores e respectivos conceitos: Barros (2019) – Fontes históricas; Brito (1996) – História da Educação no Piauí; Castelo Branco (2005) – Educação feminina no Piauí; Chartier (1990) – Representação social; Lopes (2008) – Escola Normal no Piauí; Vicentini e Lugli (2009) – Imagens sociais da docência; Villela (2000) – História das escolas normais no Brasil. Assim, os discursos jornalísticos presentes neste artigo retratam as normalistas como profissionais missionárias, que se empenhariam com todo o zelo para instruir as crianças do Estado, além de representarem a esperança para tirar o Piauí do alto índice de analfabetismo existente no período analisado.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Professora. Imprensa.

THE HISTORY OF TEACHING PROFESSION IN PRIMARY SCHOOL FROM REPORTED JOURNALS IN PIAUÍ (1910-1933)

ABSTRACT:

This paper is an excerpt from an object of a study in progress that investigates the social images related to being a teacher in Piauí in primary school from newspapers and magazines published from 1910 to 1933. The initial selection is justified due to the formalization of the Normal School in Piauí, and the final one to the 1933 reform, which caused substantial changes in education in Piauí. The general aim was to analyze the

^{41*} Este texto faz parte da dissertação de mestrado em andamento intitulada: História da Profissão Docente No Piauí: Notícias, mensagens e discursos (1910-1946).

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2016. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: thaisbatista_55@hotmail.com



social images related to being a teacher in Piauí, in the period aforementioned. For this, the sources were *Diário do Piauí*, *O Nordeste*, *Alto Longá*, *A Luz*, *Revista Litericultura* from the virtual collection of Piauí journalism, as well as *O Piauí* and the government discourses, which can be found in the Public Archive of the State of Piauí. It is a documentary and hemerographic research, anchored in the following authors and respective concepts: Barros (2019) - Historical sources; Brito (1996) - History of Education in Piauí; Castelo Branco (2005) - Female education in Piauí; Chartier (1990) - Social representation; Lopes (2008) - Normal School in Piauí; Vicentini and Lugli (2009) - Social images of teaching; Villela (2000) - History of Normal Schools in Brazil. Thus, the journalistic discourses present in this paper portray the Normal students as missionary professionals, who would strive with all zeal to instruct the children of the State, in addition to representing the hope to remove Piauí from the high rate of illiteracy existing in the analyzed period.

KEYWORDS: History of education. Teacher. Press.

INTRODUÇÃO E APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Este artigo é recorte de um objeto de estudo em nível de pós-graduação (mestrado), ainda em curso, e investiga as imagens sociais atinentes ao ser professora no Piauí, a partir de jornais, revistas e mensagens governamentais veiculadas no período de 1910 a 1933. O período designado teve como delineamento inicial a oficialização da Escola Normal do Piauí e, como final, a Reforma de 1933.

Para Vicentini e Lugli (2009), as imagens da profissão docente foram resultado de impressões acumuladas no decorrer do tempo, de maneira diversa e por meio de dados reunidos sobre o cotidiano dos professores, que assim constituíram a imagem da profissão docente no Brasil. Desse modo, este artigo objetiva analisar, especialmente, as imagens sociais, a formação e as condições de trabalho da professora no Piauí, no período estabelecido.

Algumas questões tornam-se pertinentes ao tentarmos nos aprofundar sobre o magistério feminino no Piauí, tendo como fonte os periódicos do íterim em análise, daí por que nos questionamos: quais discursos e notícias retratavam as professoras nos jornais piauienses? Quais imagens sociais relativas ao ser professora são noticiadas ou apontadas nas fontes analisadas? Como a profissão de professora foi apresentada no Piauí a partir de notícias e discursos jornalísticos?

Compreendendo que os periódicos podem alicerçar esta pesquisa, uma vez que



por meio de tais fontes é possível encontrar dados e fatos que ocorreram em certo período da história, discursos que mostravam o modo de pensar de determinado grupo social, assim como as intenções que o grupo pretendia atingir. Concebem-se os periódicos como materiais destinados à sociedade, com o objetivo de informar, entreter, mas também opinar.

Além do mais, por meio deles, assimilam-se aspectos sociais, culturais e políticos de um povo e de determinado espaço de tempo.

Para Barros (2019, p. 188),

[...] todo jornal, a não ser que seja um jornal de humor, ampara-se na possibilidade de inspirar e manter em seus leitores a viva convicção de que ali, naquelas páginas ásperas e por vezes levemente amareladas, fala-se de fato da realidade, da vida efetivamente vivida, da história que se refaz a cada novo dia, de algo que realmente ocorreu e do qual se dá um retrato fiel e não comprometido por parcialidades- embora a impossibilidade efetiva dessas posturas parciais seja sempre bastante evidente para os analistas de periódicos e também para os leitores mais argutos.

Com efeito, apesar das possíveis parcialidades em torno dos periódicos, por meio deles, dispõe-se de notícias que podem revelar como o magistério feminino, por meio da Escola Normal, foi-se consolidando no Estado, a partir de mensagens governamentais, discursos sobre a mulher na educação primária, nomeação de professoras, nome das primeiras professoras diplomadas pela Escola Normal, entre outras notícias discutidas neste artigo.

A realização deste artigo propõe-se a contribuir com a História da Educação e, por conseguinte, com a profissão docente no Estado, pois se reputa que o conhecimento do passado fornece subsídios para compreender o presente, além de apresentar ferramentas para agir de maneira mais elucidativa junto aos profissionais da educação, incorporando avanços, retrocessos e determinadas permanências que se descortinam quando se trata da profissão docente no Piauí e no Brasil.

À vista disso, esta pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Nova História Cultural, que faculta maior abrangência e ampliação de sujeitos, objetos e fontes de pesquisas. Dessa forma, os modos de ver a realidade expandem-se, porquanto nesse movimento, fontes não oficiais, passam a ser empregadas, uma vez que todas as



experiências humanas são importantes para essa corrente.

Quanto à natureza, trata-se de pesquisa documental, cumprida por meio de jornais, revistas piauienses e mensagens governamentais, mediante as seguintes fontes: Diário do Piauí; O Nordeste; Alto Longá; A Luz; Revista Litericultura (PROJETO MEMÓRIA DO JORNALISMO PIAUIENSE, 2017). O Piauí e mensagens governamentais, que podem ser encontradas no Arquivo Público do Estado do Piauí.

É oportuno ressaltar que, embora outros jornais do período tenham sido consultados, não apresentavam notícias sobre a temática pesquisada, ou seja, não abordavam as imagens sociais da profissão docente.

Este artigo tem como ponto de partida cinco notícias jornalísticas relacionadas ao magistério feminino. Tal quantidade se justifica em função da disponibilidade de noticiosos para consulta no Arquivo Público Estadual, Casa Anísio Brito, uma vez que outros já estavam lacrados, além dos que constam no Projeto Memória do Jornalismo Piauiense, tocantes ao período de 1910 a 1933.

Definiu-se o critério de escolha a partir do teor da matéria, de modo que ela conduzisse à análise das imagens sociais de ser professora. Como hipótese para a veiculação de matérias com esse conteúdo, tem-se que alguns professores, a exemplo de Higino Cunha, Abdias Neves, entre outros, também eram jornalistas e colaboraram em diversos jornais e revistas.

Vale sobrelevar a realização de entrecruzamento entre as notícias e o discurso sobre a mulher na escola primária, publicado na Revista Litericultura, por meio de duas mensagens governamentais alusivas à educação, e outras duas, à instrução no Estado do Piauí. Visando a uma compreensão mais acurada do estudo proposto, as notícias, as mensagens e os discursos estão descritos na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Fontes utilizadas no artigo

Ordem	Jornal/ Revista/ Mensagem governamenta l	Notícia	Data	Ano	Número	Página	Autor
--------------	-----------------------------------------------------------------	----------------	-------------	------------	---------------	---------------	--------------

1	Diário do Piauí	Escola Normal	Therezina, Piauí, 19 fev. 1913	III	41	2	-
2	Litericultura	A mulher na escola primária	Therezina, 30 abr. 1913	--		193 - 201	Antonino Freire
3	Diário do Piauí	Escola Normal	Therezina, Piauí, 4 jun. 1914	IV	125	3	-
4	Alto Longá	A Instrução	ago. 1917	I	3	3	-
5	O Nordeste	Escola Normal	Teresina, PI, 6 dez. 1919	I	2	7	-
6	-	Mensagem	Therezina, Piauí, 1º jun. 1920	-	-	36 - 43	Eurípedes Clementino Aguiar
7	-	Mensagem	Teresina, 1 jun. 1929			61	João de Deus Pires Leal
8	A Luz	Instrução	Floriano, 5 nov. 1930	2	2	2	José Guimarães Moreira
9	O Piauí	Ainda pela instrução	Teresina, 11 ago. 1921	-	497	1	-
10	O Piauí	Escola Normal	Teresina, 20 jan. 1925	-	17	4	Jandira Campelo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

É pertinente salientar a ampliação quanto ao uso do jornal como fonte para pesquisa ao longo dos últimos anos. Nesse contexto, por muito tempo, testemunhou-se um preconceito em relação a essa fonte, justificado em virtude de uma possível imparcialidade das notícias, o que poderia comprometer o resultado das pesquisas.

Na contramão desse ponto de vista, Capelato (1988, p. 21) aduz que “[...] o jornal não é um transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, e tampouco uma fonte desprezível, porque é permeada de subjetividade.”



Para a autora, os jornais são fascinantes porque mostram o cotidiano de uma época, registrando, comentando e participando da história. Ademais, todos os documentos são falsos e verdadeiros, cabendo ao historiador a tarefa de desmistificar, desmontar e examinar o que foi produzido, fazendo perguntas à fonte: quem produziu o jornal? Para que? Como? E quando?

No âmbito da História da Educação, também se assiste à maior utilização do jornal como fonte, não mais como um complemento, mas um ponto de partida. Para Carvalho (2007), os jornais impulsionaram várias pesquisas na área da História da Educação, ensejando reflexões sobre temas como: práticas educacionais; implantação de leis; cultura escolar; métodos; reivindicações; e debates sobre o pensamento educacional.

Na acepção de Le Goff (2003, p. 531),

[...] o interesse da memória coletiva e da história já não se cristaliza exclusivamente os grandes homens, os acontecimentos, a história que avança depressa, a história política, diplomática, militar. Interessa-se por todos os homens, suscita uma nova hierarquia mais ou menos implícita dos documentos.

Nesse sentido, perscrutar-se sobre as normalistas em jornais piauienses, com base no no conceito de representação social discutido por Chartier (1990), compreendendo que a partir da instalação das escolas normais no Brasil, as mulheres que se formaram nessas instituições como normalistas absorveram uma nova representação sobre ser mulher.

Em consonância com Almeida (2004), a figura da mulher atuante na educação e instrução das crianças, com a função de encaminhar seus descendentes para a vida prática, tornando-os seres civilizados, foi esculpida em prosa e verso.

Nesse contexto, a Escola Normal do Piauí, que foi oficializada em 1910, fez parte de uma reforma de ensino que tinha como principal objetivo a formação de professoras para atuarem no ensino primário, tendo em vista a instrução precária do ensino e o alto índice de analfabetismo presente no Estado.

Por cúmulo, os normalistas formados naquela instituição representavam a esperança de uma sociedade com pessoas mais letradas. Ademais, contavam com uma representação social ligada, principalmente, aos conceitos de afetividade, amor, vocação, dedicação e sacerdócio.



Para Chartier (1990, p. 17),

[...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Então, ser normalista representava inúmeros adjetivos para a mulher naquele período. Além disso, suas práticas deveriam condizer com o que era esperado de sua atuação: as professoras deveriam instruir e moralizar as crianças, introduzir símbolos e o significado da ordem, do progresso e do amor à pátria. Outrossim, eram as profissionais que formariam os futuros homens para a sociedade republicana e viam na educação uma solução para o avanço do Piauí e do País, daí porque representavam um novo corpo profissional, superando mestres sem a devida formação.

Na acepção de Sousa (2020), os estudos sobre a história da educação na imprensa consideram os testemunhos de uma época, investigando como a sociedade percebia a educação em determinado momento, tornando possível analisar diversas notícias que têm como protagonistas pais, professores, diretores e pensadores educacionais.

Trata-se, pois, de tarefa inovadora e que carece de análise criteriosa por parte do pesquisador. “Nesta perspectiva, entendemos que a imprensa, ligada à educação, constitui-se como um “corpus documental” de inúmeras dimensões, pois consolida-se como testemunho de métodos e concepções pedagógicos de um determinado período. (ARAÚJO; CARVALHO; GONÇALVES NETO, 2002, p. 72).

Tendo isso em vista, as notícias apreciadas a seguir descortinam o cenário de um tempo e evidenciam como as imagens sociais das professoras foram apresentadas por meio da imprensa, contribuindo para incentivar novas pesquisas nessa temática, bem como a busca permanente pela valorização da profissão docente.



ESCOLA NORMAL E O CONTEXTO EDUCACIONAL DO PIAUÍ NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX

A institucionalização das Escolas Normais no Brasil foi um importante marco na história da educação brasileira, pois insere um novo profissional com o objetivo de formar um homem para atender às necessidades da sociedade que estava passando por mudanças sociais e políticas.

Segundo Villela (2000, p. 104),

Os primeiros decretos de criação de escolas normais no Brasil remontam às décadas de 30 e 40 do século XIX como consequência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834. A proposta de formação de professores contida na Lei Geral do Ensino de 1827 não tivera desdobramentos concretos, mas, a partir desse novo instrumento legal, cada província deveria se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário. Nesse contexto, a intenção de formar professores encontra conjuntura mais favorável. Podemos constatar, a partir de então, uma sequência de atos de criação dessas escolas em vários pontos do País: Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) São Paulo (1846), dentre os primeiros.

Por meio da historiografia brasileira, atina-se que as escolas normais em todo o País foram marcadas por descontinuidades, por vários motivos, a exemplo de: falta de professores formadores aptos; ausência e evasão de alunos que muitas vezes não podiam frequentar as aulas devido à pobreza ou por não haver valorização da educação naquele período.

No Piauí, a primeira tentativa de implantação da Escola Normal foi em 1864. No total, o Estado passou por três tentativas, sendo oficializada em 1910. De acordo com Lopes (2008), o professorado formado pela Escola Normal, a partir de 1910, deveria ser normalista, laico e feminino. Seus idealizadores no Piauí constituíam uma elite intelectual bastante engajada no novo projeto educacional piauiense, preocupados com o analfabetismo e a formação de um novo homem para atender às necessidades republicanas.

Corroborando o entendimento de Lopes (2008, p. 116),

[...] em torno da Escola Normal em criação, consolidava-se toda uma visão da elite política, econômica e intelectual local sobre o que era o Piauí, o piauiense, sua escola primária, os seus docentes, o papel destes



na época e o ideal a ser atingido na constituição da modernidade e na superação do atraso da população e do Estado. Seus mentores em decorrência dessa visão de superação do atraso e implantação da modernidade eram saudados como “propulsores do progresso”.

Esses intelectuais desejavam um novo Piauí: eram visionários que viam na educação um meio para galgar um futuro com homens letrados, superando o analfabetismo. Nesse cenário, a figura da mulher também contou com uma nova configuração, e até mesmo uma nova forma de ser “feminina”. Entre o tradicional e os novos moldes, inseriu-se uma nova profissional que entre o público e o privado, contribuía com a formação das crianças piauienses. De acordo com Cardoso (2010, p. 161):

Amorosa e maternal, ao mesmo tempo firme e terna, a mulher seria a educadora ideal da infância. Matias Olímpio concordou com a tese da superioridade da mulher no exercício do magistério primário e defendia essa ideia, que também foi difundida por pedagogos e filósofos.

A liberdade “vigiada” das normalistas não deixava de trazer novas maneiras e possibilidades para as mulheres que se dedicavam ao magistério primário. Isso porque no início do século XX, a educação feminina era bastante incipiente, as instituições existentes orientadas para o público feminino ofereciam “[...] uma educação voltada principalmente ao aprendizado de atividades domésticas e de um bom comportamento nos salões de festas.” (CASTELO BRANCO, 2005, p. 71). Assim, as oportunidades eram reduzidas para uma educação formal. Diante dessa conjuntura, a formação de normalistas imprime um novo jeito inclusive de ser mulher para a sociedade piauiense.

A reforma de 1910 foi um passo indubitável para a educação do Piauí, pois oportunizou mudanças nos ramos de ensino mantidos pelo Estado. No que diz respeito ao ensino normal, garantiu a formação de normalistas para atuarem no ramo de ensino primário, substituindo, em tese, mestres sem a formação devida para o ensino – o que era uma das grandes reclamações no que alude à falta de instrução do povo piauiense.

A reforma de 1910, ao grado os ataques sectários que foi vítima está produzindo os seus benéficos efeitos, nós todos estamos testemunhando neste momento. É muito, porém, o que resta a fazer. O primeiro passo foi dado; é indispensável que outros o continuem. A Escola Normal, sobretudo, como base da reforma da instrução, precisa ser colocada em posição de nada invejar às suas congêneres do País (FREIRE, 1913, p. 200).



Como exposto, a reforma de 1910 foi inescusável para a educação pública do Piauí, pois reformulou os vários ramos do ensino – a oficialização da Escola Normal fez parte desse processo – concorrendo para a profissionalização de professoras aptas para atuar no ensino primário, encarando o analfabetismo e a grande parcela de crianças em idade escolar sem acesso à educação.

Entrementes, o anseio dos idealizadores era que a educação pública do Piauí tivesse mais êxito e avanço na alfabetização das crianças do Estado. Para essa compreensão, é necessário identificar as condições educacionais do período analisado no Piauí. Por meio de notícias e discursos a respeito da educação nesse período, notam-se algumas queixas recorrentes, como: “convencer as massas” “em prol da instrução”; a necessidade de superar o “alto índice de analfabetismo” existente naquela época, a fim de colocar em ação a “moral e civilização”.

Nas primeiras décadas do século XX, o Estado possuía um alto índice de analfabetos, com grande parcela da população rural sem poder deixar de trabalhar para estudar. Para os governantes, as condições financeiras do Estado estavam, de certa forma, ligadas ao fato de a educação não ser tão valorizada. Com a implantação da Escola Normal, um novo horizonte se abriu quanto à formação de professoras. Cardoso (2020, p. 161) aponta que:

A configuração de um sistema escolar, em Teresina, nas primeiras décadas do século XX, e a crescente importância atribuída à educação escolar feminina desencadeou um fluxo migratório. Jovens residentes do interior do Estado do Piauí e do Maranhão, assim como seus irmãos, passaram a migrar para Teresina, em busca de maiores níveis de escolarização. A Escola Normal Oficial passou a atrair clientela oriunda de Teresina e do interior desses estados.

Para fins educativos, visando à instrução dos piauienses, concebe-se, por meio dos jornais, o movimento em prol da educação em todo o Estado. O Jornal Alto Longá, de 1917, retrata um pouco desse movimento:

O Dr. Raymundo Paz, muito digno diretor da Instrução Pública do Estado, de sua viagem oficial a diversos municípios do Piauí, em prol da instrução, pelo seu modo sublime de convencer as massas, angariar as simpatias do povo no sentido de proporcionar aos pobres do Piauí, ao povo em geral a instrução, o dever, e a virtude, de fato obteve muitas simpatias para o fim de defendia: a instrução. Ele no apostolado, majestoso de elevar, de engrandecer o piauiense sacrificou bem-estar,

saúde, tudo e lá se foi pregando a moral e a civilização. (A INSTRUÇÃO, 1917, p. 4).

No início do século XX, no Piauí, houve um movimento bastante engajado de preocupação com a escolarização dos piauienses, as reformas de ensino e, como a notícia anterior indica, o esclarecimento das pessoas acerca da importância da instrução, no sentido de moralizar e civilizar.

Na mensagem apresentada à Câmara Legislativa pelo Dr. Eurípedes Aguiar, Governador do Estado no ano de 1920, é possível compreender a situação da população sem acesso à educação naquele período, como se destaca na mensagem proferida por ele, a seguir.

Tendo o Estado uma população de cerca de quatrocentos mil habitantes, podemos calcular, sem exagero, em quarenta mil o número de crianças piauienses em idade escolar, isto é, dos sete aos doze anos. A matrícula geral, nas escolas públicas estaduais, elevou-se em 1919, segundo o relatório do Dr. Diretor de Instrução Pública ao Dr. Secretário de Estado do governo, a 3.068 alunos. Nessa estatística não estão computados, não somente só as escolas municipais e particulares, como também algumas escolas estaduais, e cujos mapas de matrícula não chegaram em tempo. Raro é o município que não mantém escolas e em todas as cidades, vilas e povoados há sempre uma ou mais escolas particulares, de sorte que podemos avaliar em seis mil o número de crianças que recebem instrução, ficando, portanto, 34000, na melhor hipótese, privadas do benefício do ensino (AGUIAR, 1920, p. 36).

Por meio da mensagem anterior, apreende-se que a quantidade de crianças sem acesso à educação nos anos iniciais do século XX era alta. Para solucionar a situação, o Piauí não dispunha de recursos suficientes, apesar dos esforços manifestados no sentido de melhoria educacional.

Em uma outra notícia, atesta-se a preocupação dos governantes com o índice de analfabetismo naquele período no Piauí. A propósito, no Jornal O Piauí, destaca-se a seguinte nota:

Convencido, no entanto, de que a difusão do ensino é também uma questão de economia pois que ele trará o desenvolvimento de forças produtivas que poderão ser inteligentemente aproveitadas, o preclaro governador procura e deseja o mais breve possível aparelhar o ensino público de recursos amplos para uma ação salutar e fecunda em prol dos que não recebem os seus benefícios (AINDA, 1921, p. 1).

Como se percebe por intermédio dos discursos e das notícias a respeito da Escola



Normal e da educação do povo piauiense, nas primeiras décadas do século XX, os governantes estavam entusiasmados em mudar a acepção que a educação tinha até o momento. Muitas questões foram colocadas, desde o aparelhamento escolar à valorização da educação como um meio para instruir e civilizar.

A notícia seguinte reafirma o valor que a Escola Normal e as professoras formadas nessa instituição recebiam da imprensa.

Terminaram no dia 4 do corrente os exames nesse estabelecimento de instrução. Dirigido pela competência incontestada do dr. João Pinheiro, é a Escola Normal, no Estado, o melhor estabelecimento para a educação espiritual da mulher piauiense. E dupla vantagem oferece a nossa Escola Normal, porque educando e esclarecendo o espírito das nossas jovens patricias prepara também, muitas vezes, o futuro das mesmas, pondo-as aptas a exercerem o magistério primário. Dahi o interesse com que nossas moças, ricas e pobres se entregam ao estudo ali e o desembaraço com que se desempenham da missão que as leva àquella casa de instrução de onde sabem constatemente. Turmas de professoras competentes, que vão, na prática, no ensino público e particular honrar os créditos da nossa Escola Normal (ESCOLA NORMAL, 1919, p. 7).

Diante o exposto, infere-se o valor que a Escola Normal representava em 1919: era a instituição que preparava as mulheres para um ofício e, além disso, conduzia o espírito das mulheres que ali estudaram. Missão é uma palavra recorrente nos discursos jornalísticos do período em estudo. Logo, ser professora, estava ligado diretamente a ser missionária.

IMAGENS SOCIAIS DE SER PROFESSORA: NOTAS SOBRE AS PRIMEIRAS NORMALISTAS DO PIAUÍ

O discurso proferido por Antonino Freire na colação de grau das primeiras normalistas do Piauí, em 24 de janeiro de 1913, publicado na Revista Litericultura, apresenta alguns pontos importantes para analisar o pensamento dos idealizadores da Escola Normal quanto à educação e à mulher naquele período. Seguem alguns trechos do referido discurso:

[...]Meus Senhores, sem querer jatar-me de uma grande vida, sinto, entretanto, a necessidade de vos dizer que a criação da Escola Normal, que tive a fortuna de levar a efeito durante a minha passagem pela alta administração do Estado, representa a satisfação do pensamento da



minha mocidade [...] E quando eu fallo em mocidade, quero me referir a mocidade de ambos os sexos- porque é hoje um absurdo recuar à mulher o papel proeminente e decisivo que ella representou e representa no desenvolvimento das civilizações[...] (FREIRE, 1913, p. 193-194).

O discurso de Antonino Freire denota a importância do pensamento de sua mocidade e seus contemporâneos a respeito da educação e da criação da Escola Normal, pensadores e idealizadores que, junto com ele, formaram a Sociedade Auxiliadora de Instrução Pública, impulsionados pelas ideias republicanas, e viam na educação um meio para o progresso do Estado.

As Escolas Normais possibilitaram, como se pode atestar, uma nova visão do ser mulher, onde o tradicional e o moderno se entrelaçam, pois nesse contexto, o papel da mulher amplia-se para a profissão de professora, que naquele momento contava com um grande prestígio.

Dando seguimento ao discurso, Antonino Freire fala a respeito do papel social da mulher na educação dos filhos, pois no modelo tradicional de educação, o papel do homem e da mulher são importantes, mas com uma nova roupagem, concebe-se a relevância da mulher na formação do homem para melhor servir à sociedade. Logo, mostra-se que a ação da mulher como educadora e moralizadora do homem não estava mais restrita ao lar, mas também às escolas.

Pois bem si se trata de um typo masculino, a partir da puberdade, ele cae na voragem da vida prática; que é que fica da solicitude materna? Parece que nada, mas fica sempre muita cousa. Ele não vae se perder, porque o impulso está dado e a lei da persistência, que é uma realidade no mundo physico como no mundo moral, continua a dominar, a sobrepujar as resistências que se oppoem ao impulso materno. É assim que as sociedades modernas, no meio de todas vicissitudes revolucionarias, sustenta-se pelo sentimento, graças à solicitude materna, graças à acção moralizadora, santificadora da mãe (FREIRE, 1913, p. 195).

Percebe-se que a mulher, enquanto professora, recebia o arquétipo de oralizadora, e uma vez que ser professora naquele período representava a extensão da maternidade, tal solicitude poderia moralizar os filhos para agirem de igual forma diante da sociedade moderna que se apresentava naquele momento. Ainda que a vida prática e os espaços públicos a que o homem estava sujeito desde muito cedo o pudessem “endurecer”, carregaria sempre consigo a presteza e a boa moral ensinados pela mãe.

Em outra parte do discurso, nota-se que as atitudes de bondade manifestadas por mulheres procuram justificar o fato de serem as mais aptas a atuar como professoras do ensino primário, pois se devotariam de corpo e alma para o ensino das crianças. Ademais, detinham uma formação mais voltada para os valores morais destinados à sociedade, que visava ao progresso.

Por onde quer que enveredamos as vistas, curiosas de esmiuçar os feitos nobilitantes da mulher, pelas paragens ignotas onde soluça a dor, a fome e a miséria, encontramos-na na posição de samaritana, levando no cântaro de águas chrystalinas e frescas a consolação aos que padecem e enchendo de alegrias o escuro cairel dos que apenas sonham as aleluias de um sol ideal que alimenta a flor das esperanças. É por isso que nós vemo-las, devotadas até ao sacrifício, dedicarem-se de corpo e alma à educação das creanças. Como muito bem disse um nosso laureado patricio – duas fraquezas encontraram-se no caminho da vida: A mulher e a creança e a sua união nasceu a fortaleza da solução do problema do ensino. (FREIRE, 1913, p. 196).

Pelo exposto no discurso, constata-se o ideal das professoras que se formaram no Estado em 1913, pois o magistério era um meio pelo qual as mulheres exerciam algo que lhes era familiar. Das normalistas, esperava-se a entrega ao magistério, onde a mulher, por ser vista a partir de sua ação moralizadora, afetuosa e samaritana, disposta ajudar quem tinha fome e sede, poderia dedicar-se de corpo e alma ao ensino das crianças.

Antonino Freire, em seu discurso, descreve as normalistas como missionárias e símbolos de esperança para a educação.

Minhas jovens discípulas!

Eu não sei de missão mais nobre, mais elevada e de maior responsabilidade do que aquela a que vos ides dedicar. Vós encarnaes neste momento as maiores esperanças do nosso Estado. É a primeira semente que se atira a terra safara e estéril e da vossa dedicação e do vosso entusiasmo, vai depender o resultado da colheita. É largo o caminho que se abre às vossas vistas. Trilhae-o com segurança e firmeza, bem convencidas da missão nobilíssima do ensino, do papel decisivo que representae na solução desse problema máximo, que é a grande preocupação de todos os povos cultos. Confiae cegamente nos vossos esforços e quaes, novas bandeirantes, parti em busca do Piauhy de amanhã que vae ser obra vossa, produto do vosso esforço e do vosso amor pela profissão que abraçaes (FREIRE, 1913, p. 2001).

Por meio desse discurso, a imagem social sobre ser professora no Piauí era o de missionárias do ensino, representantes da solução máxima do grande problema educacional do Estado. Assim, as normalistas passaram a ser enxergadas como



verdadeiras bandeirantes, que poderiam tirar o Piauí do alto índice de analfabetos.

E assim, deu-se o início da Escola Normal, como uma instituição de grande vulto e valor para os piauienses. As primeiras normalistas formadas no Piauí, após a oficialização da Escola Normal, em 1910, foram vinte alunas, que colaram grau em 1913, de acordo com as notas jornalísticas da época:

Luisa Sobral Lima, Briolanja Oliveira, Evangelina Augusta e Silva, Maria Gonçalves Vilhena, Lina I. Gayoso e Almendra, Aurea Pires de Castro Rebello, Rosila Neves de Sousa, Maria José de Oliveira, Cecília Olary de Oliveira, Corina Sobreira da Silva, Alzira T. de Castro e Silva, Alzira Freitas, Isabel de Castro e Silva, Alzira Freire, Maria Evangelina P. Fortes, Julia Jacy da Cunha, Lydia Rodrigues da Cunha, Luíza Pinheiro, Alice Couto, Maria do O' Barros (ESCOLA NORMAL, 1913, p. 2).

As primeiras normalistas formadas pela Escola Normal no Piauí carregaram consigo um dos discursos mais recorrentes do período, como se pode verificar por meio da notícia a seguir:

E como ninguém mais apto do que a mulher para essa missão nobre e árdua de ensinar com paciência e carinho, a que só requer carinho e paciência, eis porque ora se cuida inteligentemente entre nós de preparar na Escola Normal as futuras preceptoras piauienses, a quem vae ser confiada a educação moral e intelectual no nosso Estado (ESCOLA NORMAL, 1914, p. 3).

Como já referido, as mulheres foram escolhidas para serem professoras devido a um pensamento hegemônico no sentido de que elas seriam as mais adequadas para ensinar as crianças, por serem de “natureza” mais amável e paciente. Além da grande preocupação com a falta de instrução presente no período, formar professoras para se encarregar dessa demanda tornou-se uma necessidade.

Nos discursos que versam sobre as normalistas, como a profissão seria exercida, por quem e qual a clientela a quem se destinava, nota-se em tais elementos as contribuições das ideias pedagógicas advindas do exterior, reputadas como fundamentais para incentivar as mulheres a cuidarem da educação das crianças, entre outros aspectos sociais, já referidos anteriormente.

O discurso a seguir, proferido por uma professora, mostra um desses aspectos, o da afetividade.

Não seria possível fazer a aula o prolongamento do lar, porquanto o papel de mãe só podia ser assumido por uma outra mulher, em quem o ente frágil que lhe era confiado despertasse a mesma *sympathia* afetuosa que ella já estava habituada a dispensar pelo menos ao irmãozinho cuja recordação a outra criança lhe desperta (CAMPELO, 1925, p. 4).

Por intermédio do discurso proferido pela professora, denota-se que a representação que as normalistas vislumbraram a respeito de seu ofício era de extensão do lar, visando a lidarem com as crianças, e que na relação entre a mulher e a criança, poderia existir uma relação de compreensão, afeto e confiança – esse era o discurso em vigor no período perscrutado. A Escola Normal nesse período não era apenas uma instituição destinada a formar as futuras professoras do Estado, mas também denotava outras ideias, a exemplo de uma instituição de formação mais ampla, até mesmo espiritual.

Contudo, o entusiasmo inicial em torno da Escola Normal não escondia a situação da educação no Piauí naquele período. Nesse cenário, deduz-se em algumas notícias e mensagens certo desencanto quanto à expectativa antes colocada em torno de reformas efetuadas a partir de 1910, como na mensagem governamental publicada em 1929, de João de Deus Pires Leal:

Nos demais municípios do interior ella não dava os resultados que eram de esperar dos dispêndios que o estado fazia. As escolas com poucas excepções não funcionavam regularmente nem tinham instalações condignas. Poucas eram regidas por professoras normalistas, não obstante o crescido número de diplomadas da Escola Normal. (LEAL, 1929, p. 61).

Como aponta a mensagem em epígrafe, a educação no Piauí, nas décadas de 1910 a 1930, estava começando a ter uma dinâmica diferente, de maior vulto e valor. No entanto, mesmo com o entusiasmo inicial, o Estado ainda estava dando os primeiros passos rumo a uma organização sistemática do ensino.

No discurso a seguir, publicado no Jornal A Luz, em 1930, observa-se a valorização da educação para o progresso do País.

O cultivo do intellecto da criança contribue poderosamente para o progresso do nosso Brasil. E, para que haja progresso, para que realize este tão importante fator do desenvolvimento de um paiz como o nosso, que ainda sofre o peso atroz do analfabetismo, que nada mais necessitamos que do auxílio e do interesse dos nossos dirigentes.



Porções do território brasileiro como esta longa faixa que fica adjacente às margens do rio Parnayba, e que compreende quase toda a parte sul dos Estados do Maranhão e do Piauí, não possuem senão um limitado número de escolas primárias, estas mesmas mal frequentadas (MOREIRA, 1930, p. 2).

A partir do trecho do discurso de José Guimarães Moreira, identifica-se que o Estado do Piauí, na década de 1930, necessitava de recursos oriundos do governo para a manutenção das crianças em idade escolar na escola. Por essa razão, o discurso de valorização da educação como via para o progresso e desenvolvimento do País era recorrente.

Todavia, o Piauí ainda dava os primeiros passos para o letramento da população, momento em que a quantidade de normalistas formadas em todo o Estado ainda era insuficiente para o número de crianças em idade escolar. Educar para civilizar e para o progresso fazia parte da lógica discursiva presente nos jornais, então as normalistas eram consideradas as mais aptas para a imperativa tarefa de instruir e moralizar as crianças piauienses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da Escola Normal no Piauí ocorreu em um contexto de renovação de ideias políticas e ideológicas em que a educação era um dos principais meios para alcançar os objetivos propostos pelos governantes. Nesse diapasão, uma das ideias preponderantes era a de que era preciso civilizar o povo brasileiro, superar o atraso e o analfabetismo. No Piauí, as reformas que ocorreram em 1910 foram indispensáveis para a educação de seu povo, pois delinearum um “novo” Estado.

A reconfiguração da profissionalização das mulheres foi outra questão bastante disseminada no período supracitado. Os discursos, as notícias e mensagens apresentados neste artigo evidenciam as ideias sobre a mulher na escola primária, além do esforço de alguns governantes na superação do atraso educacional existente no período, assim como no sentido de preparar melhor as professoras para se tornarem bandeirantes no ofício a que foram destinadas.

Além do aparelhamento escolar, a abertura de escolas foi outro ponto destacado



neste estudo. Disseminou-se a ideia de valor da educação à massa populacional, tendo em vista a maior parcela da população piauiense ser de origem rural e de camadas pobres – período em que a educação se destinava a quem tinha mais recursos financeiros.

Apesar das questões sociais que envolviam o magistério primário e a profissionalização das mulheres para esse fim, não se pode negar a importância histórica e social desse acontecimento, pois possibilitou a elas ter uma profissão formal, o acesso ao ambiente público, a garantia de uma renda própria e, ainda, contribuírem financeiramente com os gastos domésticos. Ademais, uma liberdade maior foi permitida às mulheres, ainda que fosse uma independência vigiada, representou novos delineamentos nos modos de ser mulher e profissionais. Nesse contexto, o acesso à educação formal e à profissão de professora contribuíram com a abertura para outros caminhos e outras profissões até então desempenhadas apenas por homens.

Dessa forma, a oficialização da Escola Normal no Piauí ocorreu em um cenário de renovação de ideias políticas e sociais em nível nacional, quando os intelectuais piauienses que faziam parte da sociedade auxiliadora de instrução impulsionaram no Estado as ideias de modernização por meio da educação, visando a superar o analfabetismo. No Piauí, as duas primeiras décadas de oficialização da Escola Normal foram de empolgação e exaltação da pátria. Na década de 1920, assiste-se a certo desânimo por parte dos governantes, e a culpa da qualidade do ensino continua atrelada à imagem da falta de professores capacitados.

No Piauí, a representação social de ser professora no período perscrutado pautava-se na ação moralizadora da mãe, daí porque a imagem social a respeito das primeiras normalistas do Estado era semelhante à do restante do País, onde a feminização do magistério foi alicerçada na ideia de extensão do lar, maternidade e devoção.

Assim, os discursos jornalísticos presentes neste artigo retratam as normalistas como profissionais missionárias, que se empenhariam com todo o zelo para instruir as crianças do Estado, além de representarem a esperança para tirar o Piauí do alto índice de analfabetismo existente no período analisado.

REFERÊNCIAS



A INSTRUÇÃO. **Alto Longá**, anno I, n. 3, p. 3, ago. 1917. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Alto-Long%C3%A1/FWvGJ1n8MZlwVHCQ4uBqbg==>. Acesso em: 18 dez. 2019.

AGUIAR, E. C. de. **Mensagem apresentada a câmara legislativa**. Teresina, PI, p. 36-43, 1 jun. 1920.

AINDA pela instrução. **O Piauí**. Teresina, n. 497, p. 1, 11 ago. 1921.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In. SAVIANI, D. *et.al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

BARROS, J. D. A. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**: enfoque normativo, estrutura organizacional, processo de sistematização. Teresina (PI): Edufpi, 1996.

CAMPELO, J. Escola normal. **O Piauí**. Teresina, p. 4, 20 jan. 1925. CAPELATO, M. H. R. **Imprensa e história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do século XX. **Outros Tempos–Pesquisa em Foco-História**, v. 7, n. 10, 2010.

CARVALHO, C. H. de; ARAÚJO, J. C. de; GONÇALVES NETO, W. Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia-MG, 193-1950). In: ARAÚJO, J. C. de S.; GATTI JÚNIOR, D. (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002. p. 67-90.

CARVALHO, C. H. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães; Uberabinha, MG 1905-1922. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

CASTELO BRANCO, P. V. **Mulheres plurais**: a condição feminina na primeira república. Teresina: EDUFPI, 2005.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

ESCOLA NORMAL. **Diário do Piauí**, Therezina, PI, ano IV, n. 125, p. 3, 4 jun. 1914. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Di%C3%A1rio%20do%20Piauí/e3Q8JvbrkAxd1E3ILD6Bw==>. Acesso em: 18 dez. 2019.

ESCOLA NORMAL. **Diário do Piauí**, Therezina, PI, n. 41, p. 2, 19 fev. 1913. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Di%C3%A1rio%20do%20Piauí/e3Q8JvbrkAxd1E3ILD6Bw==>.



uploads/Di%C3%A1rio%20do%20Piauí/uFRmvBt5atrICwNe3LB9Ig==. Acesso em: 18 dez. 2019.

ESCOLA NORMAL. **O Nordeste**, Teresina, PI, n. 2, p. 7, 6 dez. 1919. Disponível em: https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/O%20Nordeste/BD5VDqJtCLBXU1d_Ix5PoQ==. Acesso em: 18 dez. 2019.

FREIRE, A. A mulher na escola primária. **Litericultura**, Therezina, p. 193-201, abr. 1913. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/Litericultura/83IPTmnyM5X2-xH1D78HsQ==/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Tradução Bernardo Leitão *et al.* Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LEAL, J. de D. P. **Mensagem governamental**, Teresina, p. 61, 1 jun. 1929.

LOPES, A. de P. C. Um viveiro muito especial: escola normal e profissão docente no Piauí. In: LOPES, A. P. C.; FREITAS, A. G. B.; ARAÚJO, J. C. (org.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p.107-122.

MOREIRA, J. G. Instrução. **A Luz**, Floriano, ano 2, n. 2, p. 2, 5 nov. 1930. Disponível em: <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/pm-uploads/A%20Luz/9jdEk8xcFxmee5cQIY9KsA==>. Acesso em: 18 dez. 2019.

PROJETO MEMÓRIA DO JORNALISMO PIAUIENSE. **Seu acervo virtual do jornalismo piauiense**. 2017. Disponível em: <http://memoriadojornalismopi.com.br/admin/search-params/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

SOUSA, J. B. de. **Instituições escolares no Piauí em páginas dos jornais (1961-1971)**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira, v. 4).

VILLELA, H. de O. S. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



CAPÍTULO XII

IDENTIDADE DA CRIANÇA AFRO-BRASILEIRA INSERIDA NO SEU MEIO AMBIENTE ESCOLAR

Tania Maria Vasconcelos da Silva⁴²

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-12

RESUMO:

Este trabalho nos impulsiona à reflexão sobre a criança Afro- Brasileira e como a mesma vai construindo sua identidade a partir do meio escolar; aprofundamos a reflexão sobre a escola como um meio de socialização que forma e/ou se conforma aos padrões preconceituosos arraigados em nossa sociedade. Empregaremos termos da biologia ambiental a fim de compreendermos a naturalidade de nossa dimensão humana- social⁴³. O artigo vigente parte do método bibliográfico e da observação participante, assim, de maneira interdisciplinar, refletiremos a partir de Aranha(1989), Cavalleiro (2015), Ciampa (1984), Domingos (2017), Freire (1987), Godoy (1996), Saviani (2009), Vygotsky (1991), entre outros autores, que nos impelem a pensar métodos e recursos pedagógicos para a transformação de uma educação pautada no respeito e na valorização da criança afrodescendente.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Meio ambiente escolar. Afrodescendência.

IDENTITY OF AFRO-BRAZILIAN CHILDREN INSERTED IN THEIR SCHOOL ENVIRONMENT

ABSTRACT:

This work impels us to reflect on Afro-Brazilian children and how they build their identity from the school environment; we deepened the reflection on the school as a means of socialization that forms and / or conforms to the prejudiced patterns rooted in our society. We will use terms from environmental biology in order to understand the naturalness of our human-social dimension. The current article starts from the bibliographic method and from the participant observation, thus, in an interdisciplinary way, we will reflect based on Aranha (1989), Cavalleiro (2015), Ciampa (1984), Domingos (2017), Freire (1987), Godoy (1996), Saviani (2009), Vygotsky (1991), among other authors, who urge us to think about pedagogical methods and resources for the transformation of an education based on respect and appreciation for Afro-descendant children.

⁴² Graduada em pedagogia pela Faculdade Latina Americana de educação; Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Pós -graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga; Professora de ensino básico pela secretaria municipal de Quixadá.

⁴³ Entendemos o termo “Poluição”, para além da poluição atmosférica, dos solos, das águas, visual e sonora. Acreditamos que como parte na natureza também somos corrompidos por uma poluição ideológica que interfere no desenvolvimento humano que deve ser integrado ao seu meio.



KEYWORDS: Identity. School setting. Afrodescendence.

INTRODUÇÃO

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada a de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter os seus gestos e falas para quem sabe, passar despercebida num “espaço que não é o seu” (CAVALLEIRO, 2015, p. 100).

Abrimos os portões de nossa escola e convidamos o leitor a passear por ela. Aqui você ouvirá sempre um “Seja bem-vindo!”, inclusive escrito em todas as portas de sala de aula, diretoria, secretaria escolar, sala de professores etc. Certamente, o leitor conseguirá percebê-la como um lugar de aprendizagens, criatividade e muita agitação boa e lúdica. Também será possível observar algumas “encrencas” entre as crianças e claro, não há de pesar, pois é muito natural que na infância ocorram esses conflitos (...). Porém, pedimos que fique um pouco mais para que conosco venha ouvir o silêncio que há na escola (CAVALLEIRO, 2015) e refletir sobre a mesma como um meio ambiente socioeducativo, mas também, de propagação de preconceitos, intolerância, traumas e estigmas (DOMINGOS, 2017).

Com base na experiência como professora em escolas de três municípios no Estado do Ceará, foi possível observar os mesmos comportamentos discriminatórios entre as crianças embutidos entre brincadeiras e situações de conflitos. O desânimo, o cansaço e a apatia foram resultantes no comportamento de algumas crianças negras que após sentirem-se rejeitadas por um grupo de colegas se colocaram como espectadores, sem participação nas atividades diversas dentro do ambiente escolar. Como também foi possível observar a posição despercebida dos educadores diante destes fatores.

Tendo em vista que a instituição escolar tem o objetivo de por meio da educação transformar o pensamento e valorar as ações humanas, queremos contribuir de maneira reflexiva para uma educação que proporcione um meio ambiente escolar sustentável de respeito onde o saber, o aprender e a convivência façam parte da natureza do ser criança. Desta forma, nos posicionamos frente ao desafio de desconstruir os preconceitos e racismo enraizados em nossa sociedade. A partir de nossa experiência profissional como docente na educação básica nos questionamos: Quais valores sociais ainda vêm sendo



reproduzidos nas escolas? Eles informam? Formam e/ou deformam? Transformam ou conformam? Percebemos a multiplicidade dos grupos ou “panelinhas” criados? A comunidade escolar de maneira integral está consciente da poluição preconceituosa, racista e discriminatória que se propaga nesse ambiente escolar? Onde a escola está falhando? Se está consciente, o que faz para mudar essa realidade?

A partir desses questionamentos, ansiamos agora continuar nosso passeio pela escola caminhando com autores que durante o percurso nos auxiliarão a refletirmos nossos questionamentos através de suas pesquisas. Autores como Aranha (1989) que repensa os limites e as possibilidades da instituição escolar; Cavalleiro (2015) que sai do lar à escola e investiga o silêncio que reproduz preconceitos; Ciampa (1984) que trabalha o conceito identidade; Domingos (2017), onde aborda a questão da consciência humana traumatizada por uma escravidão e uma colonização que deixou profundas marcas em nossa sociedade causados pelos efeitos da ação colonial e escravocrata; Freire (2013) que nos faz refletir sobre a práxis pedagógica e uma educação que respeita o Ser humano dentro do seu contexto sócio histórico- político e cultural.

Para salientar as questões de intolerância, racismo e preconceitos - Godoy (1996), que através de uma pesquisa na pré-escola percebeu conflitos internos por parte de crianças em sua auto identificação e alguns elementos pelos quais se evidenciaram dificuldades no relacionamento de seu grupo escolar; Saviani (2009) que repensa de forma crítica nosso processo histórico quanto a formação pedagógica e Vygotsky (2003) que apresenta o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e dos condicionantes de vida.

Portanto, seja bem-vindo(a)! Propomos que o passeio pela escola nos condicione a uma reflexão sobre os espaços vivenciados pelas crianças - observando os detalhes que perpassam a estrutura física da instituição escolar. Pois, queremos mobilizar pedagogos, educadores e diversos atores da educação para práticas de ensino que interfiram na história humana. Mas, interferiram para transformar e possibilitar às crianças a se inserirem saudavelmente na escola. Sem traumas, apesar das rejeições que possam surgir. Sem o peso dos estigmas. Dito isto, contribuímos para uma educação valorativa através de um empreendimento sustentável de grande relevância: o reconhecimento e a



valorização da criança afro-brasileira inserida no seu meio social escolar.

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES NO MEIO AMBIENTE ESCOLAR

O homem como parte da natureza precisa sentir-se integrado a ela, caso contrário, não estará apenas à margem, mas também será um ser —poluído em sua própria natureza humana (DOMINGOS, 2011). Para Vygotsky (2003, p. 118) “o homem possui uma natureza social, uma vez que nasce em um ambiente carregado de valores culturais”. O referido autor ressalta que o homem como sujeito social e interagindo com o meio desenvolve e se constrói com ajuda de seus pares, a sociabilidade. Desta forma, a aprendizagem flui a partir do processo de interação social com o meio ambiente na qual está inserido, internalizando a cultura e valores que ali se propagam.

Através de suas experiências e dos instrumentos culturais a criança – sujeito em desenvolvimento permite, conhecer o outro e a si e tem a possibilidade de ressignificar valores transmitidos culturalmente. Stuart Hall (2011) afirma que o indivíduo assume determinados papéis através de um sistema de representações culturais e a identidade flui como resultado cultural ressignificando diferentes papéis no tempo. Desta maneira, identidade não é algo nato e sim construída ao longo do percurso de vida de cada indivíduo.

Para tratarmos do conceito identidade aqui elencado, pensemos o viés da psicologia social que concebe identidade como um processo contínuo e metamórfico; Ciampa (1984) traz o questionamento: “Quem sou eu?” inferindo-nos a refletir sobre a construção de identidade e o que o sujeito explica sobre si mesmo, tornando-se personagem da própria história. Assim, a identidade do sujeito se dar a partir de sua biologia, de seu contexto social e psicológico. Destarte, Godoy (1996) afirma que a personalidade do indivíduo é também constituída em uma dialética entre o individual e o social. “A personalidade assim descrita deve ser estudada sempre por dois prismas: um que se refere à sucessão de diversas fases (temporalidade), e outro que dá ênfase aos comportamentos atuais sob as influências do meio” (GODOY, 1996, p. 49). Antônio Costa Ciampa propõe que a identidade é uma resposta a cada momento, nunca é dada e sim, construída permanentemente. Por não ser algo pronto, acabado e atemporal, está em



processo contínuo, pois como ele mesmo afirma: “Identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose” (CIAMPA, 1984, p. 74). Em consonância, Vygotsky (1991) imerge na sociologia marxista “em que tudo é histórico e faz parte de um processo que provoca mudanças na sociedade, na vida material o que ocasiona também a metamorfose da natureza humana”.

Isto posto, até que ponto a escola provoca mudanças positivas para a construção de uma sociedade em que a identidade da criança afro-brasileira seja valorizada? As crianças afro-brasileiras estão sendo ali representadas para a formação de sua identidade? Educar uma criança não é uma ciência exata. A família é a primeira instituição educadora e com grande probabilidade de influenciar na educação de uma criança para a construção de sua identidade. Porém, a escola também faz parte do meio ambiente do sujeito em seus primeiros passos para a construção identitária. Assim, a identidade que esse indivíduo vai adquirindo ao longo de suas experiências correspondem também e com grande peso ao seu meio ambiente escolar, onde socialmente assume papéis que lhes são atribuídos.

Eliane Cavalleiro ao perceber através de sua pesquisa sobre preconceito, racismo e discriminação afirma existir um silêncio na instituição escolar brasileira a ponto de vitimar crianças negras comprometendo seu desempenho e o desenvolvimento de sua personalidade, tal como provocar um sentimento de superioridade em crianças da pele mais clara.

Aos poucos, é possível perceber a ausência de questionamentos sobre a diversidade étnica no cotidiano escolar, quer por parte das professoras, quer por parte da coordenação pedagógica e da direção escolar, o que sinaliza o despreparo e o desinteresse da escola para lidar com essa questão (CAVALLEIRO, 2015, p. 54).

As relações tecidas entre a criança e o meio ambiente é um fator imprescindível na vida humana. É pelo meio que as percepções e a sensibilidade desse ser também informa. Assim, o ambiente é um agente importante que envolve o homem com o espaço. A compreensão que uma criança tem com seu meio afeta diretamente com sua qualidade de vida, ou seja, a definição de seu lugar no mundo contribui para a formação de sua personalidade: suas aptidões e competências individuais. Porquanto, mais que um espaço de aprendizagens conteudistas é a escola um ambiente de interação que influencia sobremaneira para a formação individual de cada cidadão.



Em algumas escolas de ensino básico, onde adquirimos experiência profissional, o reconhecimento da história e luta dos africanos escravizados no Brasil tal como a luta de seus descendentes, ainda é uma temática abordada em dias específicos como 21 de março (Dia Internacional de luta pela Eliminação da Discriminação Racial); 13 de maio (Dia Nacional na Luta contra o Racismo); e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra). Foram poucos os momentos em que professores e gestores estiveram empenhados em proporcionar no meio ambiente escolar uma ação permanente de reconhecimento à cultura Afro-Brasileira. Histórias africanas e suas crenças muitas vezes foram proibidas por questões de intolerância religiosa e falta de formação de professores. A Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de História e Cultura Africana ainda era novidade nas discussões e portanto, a representatividade positiva do negro no meio escolar ainda estava só no papel.

As crianças que no ambiente escolar estão sendo forçadas em sua identidade, precisam mais que dias específicos para sentirem-se contempladas. É necessário que durante todo ano letivo elas estejam aprofundadas em suas raízes. Seja por meio da história, seja por meio das brincadeiras e conteúdos que perpassam a datas específicas. Assim, para que as crianças afrodescendentes assumam seu papel na sociedade através de uma resposta positiva sobre si, se faz necessário uma ressignificação da educação escolarizada, onde possamos perceber a necessidade de alterar de forma profunda as nossas matrizes formativas.

Assim, o estímulo através do ambiente escolar fornece ferramentas primordiais que influenciarão diretamente no comportamento das crianças/sujeitos na formação e construção dos saberes. Para Vygotsky (2003) a socialização é central para a criança em fase escolar, pois as trocas realizadas nesse ambiente provocam o conhecimento e a aprendizagem. Contudo, em se tratando de socialização e internalização da cultura, podemos observar que nem todas as crianças sentem-se inseridas ou representadas em seu meio ambiente, que é também a escola.

A história de sua origem ainda é propagada por um viés de domínio eurocêntrico preconceituoso o que condiciona a criança a construir um pensamento negativo sobre si mesma. Sem modelos que evidenciem a personalidade e realce a riqueza histórico-



cultural da criança afro-brasileira não há trocas positivas entre as crianças. Uma vai ser sempre a menor, a inferior. Enquanto a outra que se encontra nas histórias e fantasias contadas na escola vai ter a cor da pele mais parecida com a do príncipe e da princesa e a outra será sempre a servil. Nas representações muitos professores enfatizam este domínio eurocêntrico e racista ressaltando no ambiente escolar o preconceito disfarçado.

Partindo da imagem de infância que construímos, cada ser humano tem uma visão particular devido às experiências, às memórias, às referências culturais e sociais que vão formando sua identidade. Uma das problemáticas da escola de ensino básico brasileira é o silêncio diante de uma geração estigmatizada por estereótipos da colonização escravocrata (DOMINGOS, p. 2017). Desta forma, vamos condicionar as crianças num problema ainda maior, a rejeição de sua imagem, de sua identidade. Para além, o reconhecimento de sua história e o pertencimento aos diferentes grupos, criando assim uma separação contínua entre ditas raças.

A ESCOLA FORMA, DEFORMA, TRANSFORMA OU CONFORMA?

Então, à pergunta inicial “saber para quê?” responderíamos enfaticamente: “para transformar o mundo e a si”. É sob esta ótica que deve ser pensada a escola, quando se propõe transmitir o saber acumulado em uma determinada sociedade (ARANHA, 1989, p. 185).

Apresentamos a escola agora, por um viés onde os fenômenos sociais perpassam as gerações. É o espaço escolar– ambiente que torna possível as variadas relações tecidas pelo convívio entre educadores e alunos que simultaneamente podem por esse ângulo, serem formadores, transformadores ou conformadores/deformadores. Sim, pois é nesse espaço em que a cultura e valores são transmitidos. Lenhard (1985) nos impele a pensar sobre os fenômenos sociais que interferem diretamente aos educacionais.

A sociedade brasileira tenta unir através da suposta “democracia racial” uma convivência multiétnica-Freyre (2006) e Moura(1994). Ao adentrarmos as salas de aula, por exemplo, observamos a boa intenção do professor ao colocar as crianças para sentarem-se lado a lado com objetivos de convivências e quebra de preconceitos, até certo ponto estarem em comunhão direta. Porém, vale ressaltar o que diz Cavalleiro:

Nesse contexto, a formação multiétnica traduz bem a sociedade



brasileira: negros e brancos em situação de relação diária, usufruindo, aparentemente, das mesmas oportunidades. A escola representaria, assim, um espaço positivo e democrático que respeitaria as crianças, promovendo o seu desenvolvimento (CAVALLEIRO, 2015, p. 43-44).

No ambiente escolar, durante o intervalo, momento tão esperado pelas crianças há de se notar grande euforia por parte das mesmas, pois é aquele momento em que o brincar de forma espontânea propicia o Ser livre de cada uma, tal como o sentir-se acolhido nos grupos permite a sensação de pertencimento e bem-estar. Nessa liberdade, singular é a escolha das brincadeiras e insigne para quem fará parte desse momento lúdico. Assim, sem adultos por perto para mediar, as crianças revelam abertamente seus preconceitos através da discriminação. E essa se torna “uma poderosa arma de paralisar sua vítima”, Cavalleiro (2015). Entre xingamentos e ofensas depreciativas e bullying por meio das brincadeiras, urge conflitantes emoções entre traumas e estigmas Domingos (2017). Desta forma:

A inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Ante o ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito (CAVALLEIRO, 2015, p. 43-44).

Durante nosso percurso profissional do ensino em alguns municípios do Ceará-Brasil, foi possível observar que no momento da brincadeira livre surgiam comportamentos discriminatórios abertamente entre crianças de pele mais escura, gerando situações de conflitos. Conflitos estes que muitas das vezes não foram compartilhados entre professores. As crianças que sofreram algum tipo de preconceito em sua grande maioria também silenciaram ou naturalizaram a distinção discriminatória preconceituosa. Outros, revidaram e algumas crianças procuraram outros grupos de aceitação.

Para Goffman (1963), os estereótipos são os condicionantes para que venha se originar o estigma. Nesse caso, a criança negra por encontrar dificuldades de pertencimento em determinados ambientes, como a escola, espaço cotidiano de vínculos afetivos e sociais, logo desencadeará baixo-autoestima que se “naturalizará” por toda a vida. Assim, a criança negra no processo de socialização internaliza as informações sobre a imagem do negro a que lhes dispusera, depois absorve-as, assumindo-as a ponto de se



tornarem naturais àquilo que lhes estigmatizou.

Enfim, a identidade de cor, infelizmente, tem causado estragos, traumas e estigmas nas relações humanas, sobretudo quando as pessoas se reencontram, geralmente provoca a fricção. É uma história longa... as pessoas vos dão uma identidade a partir de fenótipos, a cor da pele. A cor da pele foi e é ainda usada como instrumento que define as relações de poderes, enfim, trata-se de uma crise do ser humano. Esse mecanismo se construiu e solidificou, de certa maneira, na dinâmica da ideologia de dominação (DOMINGOS, 2017, p. 199).

Por mais que se tente camuflar, o racismo, o preconceito e a discriminação aparecem ainda assiduamente no espaço escolar. Embora, muitos profissionais já sejam conscientes dessa problemática o que ocorre é uma atenuação diante dos variados preconceitos que ali ocorrem, tornando assim um ambiente poluído sem que haja ações consistentes a ponto de “despoluir” a escola dos paradigmas da intolerância, do desrespeito e do preconceito racial.

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vomitar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar [sic] comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e adolescentes negros, bem como está contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2015, p. 32-33).

Por consequência, temos um ambiente escolar viciado num sistema educacional colonizador, eurocêntrico, preconceituoso que ruiu o que é belo na identidade de cada ser humano. Nesse sentido, vale ressaltar que a cultura africana foi vitimada sobremaneira a ponto de reproduzir estigmas e traumas causados pelos efeitos da ação colonial e escravocrata (DOMINGOS, 2017).

A ESCOLA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO

Sabemos da importância que é o ambiente escolar para que as crianças aprendam não somente o que é cultura, mas aprendam também a questionar os saberes transmitidos que tem se perpetuado nos bastidores desse ambiente. A criança afrodescendente não se sente bem representada em sua história. (CAVALLEIRO, 2015, p. 35) interpela: “Em que medida a escola está preparada para lidar com a questão étnica, as diversidades culturais? A escola está formando ou conformando os indivíduos a uma realidade já estabelecida



não possibilitando, assim uma alteração dessa realidade?”

Como afirma Dermeval Saviani: “Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 51).

Segundo Saviani (2009), ao citar a “teoria da curvatura da vara” enunciada por Lênin: é possível “curvar à vara para o outro lado para que ela não fique mais torta, ou seja, os educadores devem repensar toda a pedagogia histórica construída ao longo dos anos para compreender a ação política e os interesses arraigados através dela na educação, ou seja, a descolonização da educação eurocêntrica. Só assim, poderão desconstruir padrões estabelecidos de dominância.

Ainda, Saviani (2009) em sua obra “Escola e Democracia” nos incita a valorizar e a repensar criticamente nosso processo histórico, principalmente quanto ao saber pedagógico latino-americano nas últimas décadas. Para o autor, a contribuição da pedagogia histórico-crítica para educação e para didática em várias disciplinas que integram o currículo é fundamental para que a escola se torne democrática, ou um espaço de transformação:

Nesse sentido, eu posso profundamente ser político na minha ação pedagógica mesmo sem falar diretamente de política, porque mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares o sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer seus interesses, e é nesse sentido, então que se fortalecem politicamente (SAVIANI, 2009, p. 51).

A pedagogia crítica compreende um pensamento reflexivo e propõe-nos a repensarmos sobre que conteúdos estão sendo apresentados para os nossos alunos. Munanga (2005) adverte a responsabilidade dos professores a um preparo quanto à problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação que dela resulta quando não nos preparamos e refletimos sobre o processo de formação de nossos alunos.

Os desafios curriculares no cotidiano escolar apontam a necessidade de envolver a Lei 10.639/03 nas ações cotidianas pedagógicas. E desta forma, contribuir com a



institucionalização e a sustentabilidade da mesma. Sabendo que a Lei 10.639/03 vai além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana. Mas, possibilita inclusive, a realização de projetos de diferentes natureza, possibilitando às crianças diversas a compreensão da formação brasileira e assim, na troca entre os pares há de se efetivar respeito mútuo.

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda estão desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (CAVALLEIRO, 2015, p. 38).

Para entendermos essa dinâmica de interações humanas precisamos aprofundar como funciona as relações de poder, Domingos (2017); Os professores e responsáveis, devem ter a sensibilidade para não reproduzirem uma ideologia dominante de poder e saber; “Como se não bastasse, os teóricos crítico- reprodutivistas acusam os professores de cúmplices do sistema, por reproduzirem em sala de aula a ideologia dominante e por reforçarem as desigualdades sociais” (ARANHA, 1989, p. 185).

Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? “O caminho mais curto para chegar o futuro passa pelo aprofundamento do conhecimento do passado” (DOMINGOS, 2017, p. 198).

Os educadores precisam desnudar os preconceitos arraigados primeiro, em si, para depois repensarem os métodos específicos e trabalharem a identidade frente à diversidade étnico-racial. As práticas e métodos pedagógicos devem ser aplicados quando a comunidade escolar, ou seja, todos os profissionais da educação quer atuem em instituições particulares, públicas ou em meios populares de ensino repensarem sua formação e desconstruírem os próprios preconceitos embutidos através do silêncio escolar, Cavalleiro (2015), do reconhecimento histórico, Domingos (2017), e da crítica aos conteúdos e forma de ensino, Saviani (2009). Desta maneira temos a possibilidade de transformação quando usamos os conteúdos para se tornar uma ferramenta de poder para alcançarmos a liberdade do Ser:

A descolonização também passa pela mente do ex- mestre ou mestre. Pois a doença acompanhada de traumas e estigmas também está do lado do mestre, que não suporta conviver e partilhar na mesma sala de aula, morar no mesmo bairro, partilhar os espaços público e privado juntos



com descendentes, os seus colonizados ou escravizados. Esses estereótipos se estendem nas relações de poderes, que se manifestam como consequências em formas, pré-conceitos, discriminação de racismo e desigualdades sociais (DOMINGOS, 2017, p. 199).

Freire (1987), nos impulsiona a reflexão sobre a importância de que os educadores devem ensinar os educandos a pensarem e problematizarem sua realidade, pois a partir daí o educando terá a capacidade de compreender-se como um ser inserido num determinado meio social. Na obra “pedagogia da tolerância”, escreve:

Eu tenho impressão de que se vocês me perguntassem:- Paulo, o que você sugeriria, se surgisse a possibilidade de, em grupos de crianças, adolescentes e adultos, exigirem alguém para ensinar a eles? Poderia discutir-se o pensamento e a classe cultural a qual pertencem, conhecem o ser da cultura, o que vale dizer também a língua, a História, discutir a História e inclusive usando métodos que toda a cultura tem (FREIRE, 2004, p. 30).

Um dos principais papéis da escola é a formação do indivíduo como um sujeito sociocultural. Freire (1987) sabiamente nos aponta a responsabilidade de um trabalho pedagógico que proporcione o desenvolvimento da criança, tendo em vista que a relação professor como mediador entre seus alunos seja um dos elos de desenvolvimento de sua personalidade. Assim, o educador deve estar atento, pois a aprendizagem depende da relação social que ali se configura, podendo ser positiva ou negativa. Por conseguinte, o professor que trabalha identidade, por exemplo, deve lembrar que, o diálogo, a colaboração, a imitação, a interação e as brincadeiras devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem, na prática pedagógica.

Deve ainda atentar que no processo metodológico estão envoltas certas representações sociais, sejam ideias, imagens e expectativas que são introduzidas no mundo infantil. A criança então, paulatinamente vai construindo e ressignificando seus saberes e valores num diálogo interno a partir de sua visão de mundo que logo será percebido através de seu comportamento que agora está adquirindo uma autonomia. Observamos claramente a ideia freireana de que o ato de ensinar como saber pedagógico é, sobretudo, “fazer uma análise ou tentativa permanente de resgatar a História destruída”, “Só assim o professor será capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de questionamento e desencadear a desmistificação da cultura onde a mistificação existe” (ARANHA, 1989, p. 185).

O objetivo passa de fato por escrever a história, construir os saberes e conhecimentos que reabrem aos Africanos e descendentes Africanos a possibilidade de voltarem a ser humanos livres, protagonistas da própria história, construir a sua própria identidade Africana e/ou Afro-descendência. O gesto histórico por excelência consistirá doravante em passar ao estatuto de cidadão como os outros no mundo (DOMINGOS, 2017, p. 197).

Depreendemos então, a importância de uma prática interdisciplinar e intersubjetiva pedagógica, porquanto, o educador pode questionar se os conteúdos são relevantes e contextuais para sua sala de aula, se sua prática é mecânica ou dialógica e se a proposta educacional curricular equivale a história real de seus alunos. Para Saviani, não adianta nada o educador insistir nas diferenças se na prática pedagógica alguns de seus alunos são contemplados e outros não. Se os conteúdos que ao serem “transmitidos” não forem “assimilados” por todos, a escola jamais será democrática, tampouco a prática desse educador(a). “Em tese, portanto, a escola não deveria ser a transmissora do saber, mas também o local fecundo que possibilitasse a crítica e a recriação do saber”. (ARANHA, 1989, p. 185).

A interdisciplinaridade, como método na pesquisa no processo de produção de saberes e conhecimentos de origem Africanos se torna necessário. Mas a sua aplicação torna-se difícil (mas não impossível) pela sua disciplinaridade das metodologias próprias de cada disciplina e pela influência dos hábitos particulares em que se acham cristalizados os próprios pesquisadores preocupados de manter uma espécie de soberania territorial epistemológica (DOMINGOS, 2017, p. 200).

O ambiente escolar não pode perder sua eficácia como um lugar de educação. Saber onde estamos falhando é dever do educador como um agente transformador. O que se quer é buscar novos caminhos como possibilidades de uma educação que respeite as diferenças.

O professor não só quer mudar o mundo o comportamento do aluno, pois aí reside o cerne do processo educativo, como também quer educar para um mundo melhor que está para ser construído. E esta ação não é solidária, mas deve ser o resultado da ação coletiva dos professores e alunos na luta por melhores condições de vida (ARANHA, 1989, p. 194).

“Por isso, numa dimensão democrática, a escola deveria ser o local de fácil acesso a todos que a ela desejasse chegar” (ARANHA, 1989, p. 185).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso meio ambiente é todo lugar em que temos a possibilidade de desenvolvermos nossa história e continuamente construirmos a nossa identidade. Um dos traços mais nítidos na construção da identidade do indivíduo reside no fato da criança sair de seu ambiente familiar para frequentar um novo ambiente, neste caso, o escolar. Os problemas corriqueiros de origem social na escola podem acentuar dilemas emocionais.

Constatamos através de observações, leituras e de nossa experiência em algumas escolas municipais no estado do Ceará- Brasil que as crianças afrodescendentes nos compartimentos da escola sentem-se fora dela. Nesse sentido, a escola exclui uma criança ao silenciar comportamentos e atitudes corriqueiras como bullying, preconceitos e discriminações que consolidadas podem ser socialmente aceitas dentro da escola. A instituição educacional que deveria incluir, nesse sentido, exclui e polui as várias personalidades que nesse ambiente estão se formando.

O preconceito embutido em nosso comportamento está intimamente ligado à nossa construção histórica, ou seja, ao nosso inconsciente coletivo e individual arraigado por longos anos em nossa sociedade. Esse preconceito histórico tem gerado não somente os traumas e estigmas, conforme citado por Domingos (2017), mas uma doença que paralisa, engessa e controla o indivíduo que sofre o preconceito a ponto de se sentir excluído do meio ambiente em que convive.

Os conceitos, paradigmas e parâmetros que a sociedade brasileira definiu através da cultura eurocêntrica estão perpetuados também através da escola. Um ambiente de relações sociais que precisa ser revisto a partir de projetos interdisciplinares e contextuais para que a cultura negra seja bem representada a ponto de quebrar a ditadura do preconceito étnico racial. Muitas pessoas vivem esse preconceito contido na memória e no inconsciente a ponto de se tornarem conformadores de uma estrutura eurocêntrica escravocrata e colonial que perpassa gerações. Nesse caso, há que se pesar a responsabilidade dos professores e educadores que no ambiente escolar silenciam ou desprezam esse fato. Quando silenciam o preconceito se propaga.

Os profissionais da educação devem observar a escola como meio ambiente sócio educativo analisando as práticas corriqueiras de discriminação, preconceito e racismo que



ali se propaga. Precisamos estar conscientes de que o meio ambiente escolar favorece ou desfavorece a ponto de incluir ou excluir um indivíduo. Desta forma, o fazer pedagógico na educação deve estar comprometido com o bem-estar da criança ao seu meio. Assim, a criança bem equacionada ao meio fluirá saudavelmente em sua estrutura psicológica/emocional e no reconhecimento de suas origens para a constituição da identidade na infância. Nesse processo de construção identitária na escola a criança precisa distinguir-se do outro com respeito sabendo que ambos são diferentes e singulares. E nessa diversidade precisam sentir-se valorizadas em sua autoestima com o direito de uma vivência equilibrada e feliz.

Reorganizar o processo de construção das relações humanas faz parte da educação. Na esfera educacional temos as armas do poder que é o conhecimento, pois através dos mesmos podemos desmitificar os conceitos propagados, desconstruir padrões estéticos e preservar o que a criança tem por direito independente de sua origem: a dignidade humana individual. Desbloquear a rigidez do preconceito, discriminação pela cor da pele, “raça” e práticas do racismo é nosso dever e para isso devemos adentrar aos bastidores de nossa escola e contemplarmos para além de uma filosofia educacional e também, observarmos as relações sociais que se consolidam nesse meio.

A história ainda continua, podemos transformá-la. Portanto, resgatar a identidade afrodescendência em nossa prática pedagógica ainda é desafiador. Primeiro porque precisamos também desnudar os preconceitos arraigados em nós, para depois repensarmos os métodos específicos para trabalharmos a diversidade étnica para constituição de uma personalidade realmente livre de discriminações preconceituosas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 1989.

CAVALLERO, Eliane dos Santo. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6ªed. 2ª reimpressão-São Paulo: Contexto, 2015.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.



DOMINGOS, L. T. **Entre estigmas e traumas de violência de colonização e escravidão:** afirmação de identidade afro descendência. IN: Revista Identidade. São Leopoldo, v.22, n.2, p. 190-208, jul.-dez. 2017. Disponível em <<http://periodicos.est.edu.br>>. Acesso em: 15.04.18 às 20h32min.

DOMINGOS, L. T. **A Visão Africana Em Relação À Natureza.** IN: Revista Brasileira de História das Religiões. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011. ISSN 1983-2859. Disponível em <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pub.html>>. Acesso em 19/10/2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância/** Paulo Freire; organização e notas de Ana Maria Araújo freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa –Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal/Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique cardoso-51º ed. Ver.- São Paulo: Global, 2006.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré- escolares:** um estudo de caso à luz da teoria piagetiana [dissertação de mestrado em Educação]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

LENHARD, Rudolf. **Sociologia Educacional.** São Paulo: Pioneira, 1985.

MUNANGA, Kabengele (org.) – **Superando o Racismo na Escola,** 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. .Ed. revista-Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** Tradução Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 200.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** Porto Alegre: Artemed, 2003.



CAPÍTULO XIII

O AUTISMO E AS INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS DENTRO DO CONTEXTO ESCOLAR

Asenate de Jesus Sousa Silva⁴⁴

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-13

RESUMO:

A atuação do psicopedagogo dentro do contexto escolar pode facilitar o aprendizado da pessoa com autismo. A pessoa com autismo possui dificuldade na comunicação e de socialização, mantendo-se distante e pouco interagindo com o meio dificultando assim, a sua aprendizagem. O espectro autista também chamado de desordem do espectro autista (DEA) compreende a síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Autismo infantil, Síndrome Desintegradora da Infância e Transtorno Invasivos Não- Especificado também chamado de Autismo Atípico. O psicopedagogo atua de forma preventiva na escola e vai trabalhar harmonicamente com o grupo escolar, mantendo um contato maior com o docente através de estratégias e metodologias diferenciadas para a dificuldade de aprendizagem existente em sala de aula. A metodologia adequada, a postura e as sugestões específicas que o psicopedagogo orienta o professor é a maneira de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da socialização do autista.

PALAVRAS-CHAVE: Psicopedagogo. Autismo. Aprendizagem.

AUTISM AND PSYCHOPEDAGOGICAL INTERVENTIONS WITHIN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT:

The performance of psychopedagogists within the school context can facilitate the learning of individuals with autism. A person with autism has difficulty communicating and socializing, staying aloof and somewhat difficult interacts with the environment so their learning. The ASD also called autism spectrum disorder (ASD) includes Rett's syndrome, Asperger's Syndrome, Autism, Childhood disintegrative Syndrome and Pervasive Disorder Not Specified also called Atypical Autism. The psychopedagogists acts preventively in school and going to work in harmony with the school group, keeping more in touch with the teacher through strategies and methodologies for differentiated learning difficulties existing in the classroom. The appropriate methodology, posture and specific suggestions that psychopedagogists guides the teacher is the way to promote learning and socialization development in autism.

KEYWORDS: Psychopedagogists. Autism. learning

⁴⁴ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: asenatinha@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A presença do psicopedagogo dentro da escola pública ainda não é tão efetiva quanto deveria, podendo se perceber aquele mais em escolas particulares onde há uma equipe de profissionais que auxiliam o processo educacional e que visam à qualidade do ensino, entretanto, este trabalho não se deterá nesta problemática, mas sim como o psicopedagogo pode intervir na aprendizagem e socialização do autista dentro da dimensão preventiva que é a atuação adequada do psicopedagogo dentro do contexto escolar.

As intervenções psicopedagógicas realizadas dentro da escola podem possibilitar a efetiva inclusão do autista, tendo em vista que a exclusão se estabelece não somente quando o educando está fora da escola e sim quando mesmo dentro dela, o autista não avança no aprendizado e não desenvolve suas habilidades.

O autista necessita ser acompanhado por uma equipe de profissionais para facilitar o seu desenvolvimento social, todavia, vamos nos deter na atuação do psicopedagogo enquanto profissional que estuda os processos de aprendizagem e como desenvolver esta quando há algo que impossibilite o desenvolvimento cognitivo, utilizando sua função dentro da instituição escolar.

Diante da importância da intervenção preventiva do psicopedagogo no contexto escolar surge o seguinte problema: As intervenções psicopedagógicas podem facilitar o aprendizado e a socialização do autista dentro do contexto escolar?

O psicopedagogo possui técnicas e estuda as diversas possibilidades que podem facilitar o desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais, sociais e motoras dos indivíduos autistas, neste sentido, buscam-se apresentar alternativas, atividades e orientações para docentes que viabilize o aprendizado do autista e sua socialização, resultando na melhoria da qualidade de vida da pessoa com autismo.

Conhecer as contribuições psicopedagógicas para o trabalho docente, na aprendizagem e socialização do educando com autismo, dentro do âmbito escolar é o objetivo deste trabalho.

A pesquisa se classifica da seguinte maneira: Quanto aos fins, a pesquisa será



descritiva e explicativa. Descritiva porque visa descrever as causas e sintomas do indivíduo autista no seu contexto histórico, explicativa porque busca esclarecer as contribuições psicopedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem e da vida social do autista dentro da escola. Quanto aos meios, a pesquisa será apenas bibliográfica. Bibliográfica por recorrer a livros e literaturas para a elaboração do artigo.

Este trabalho é relevante tendo em vista a quantidade de pessoas que sofrem com este transtorno e poucos têm conhecimento dos sintomas e também conhecer as intervenções psicopedagógicas que podem melhorar a vida do autista.

O trabalho iniciará por conhecer as diversas causas em que o autismo pode se manifestar e os sintomas apresentados e a sua história, em seguida serão apresentadas as atividades, ações e posturas ideais adotadas pelos psicopedagogos dentro da escola com intuito de beneficiar o autista.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DO AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

A palavra autismo é etimologicamente vinda do grego “autos” que significa “si mesmo”, quem primeiro utilizou o termo foi o psiquiatra Eugene Bleuler ao se referir a perda de contato com a realidade dentro da esquizofrenia, mas, foi Leo Kanner em 1943 que publicou as primeiras características de crianças autistas.

No início do século 20 muitos psiquiatras denominaram pessoas com comportamentos diferentes como psicóticas, porém Gesel e Amatreeda em 1942 relataram em um livro diversos comportamentos peculiares em algumas crianças, entretanto aqueles divergiam de Kanner, pois este acreditava no potencial e inteligência até acima do normal em alguns casos (ELLIS, 1996).

O autismo possui algumas características peculiares, embora ainda seja complexo levantar um conceito preciso. Szabo afirma:

O autista tem uma relação excêntrica e perturbadora com o corpo e com objetos inanimados. Apresenta comportamentos ritualistas, pouco ou nenhum contato com as pessoas que estão ao seu redor, apresentando problemas de comunicação que lhe dificultam seriamente o relacionamento interpessoal (SZABO, 1997, p. 17).

Ellis (1996) descreve quatro notáveis descobertas feitas através de estudos

realizados inclusive com participações dela, uma das primeiras descobertas foi perceber que o nível de socialização com outros variava de uma para outra, por exemplo, algumas crianças permitiam que outras pessoas se aproximassem, mas, ficava mergulhada no seu mundo interior, enquanto outras até conversavam, entretanto, não ouviam o outro e falavam repetidamente sobre um só assunto.

A segunda descoberta se referia à associação que todas as crianças estudadas mesmo que apresentava diferenças na “perturbação social” fazia a um padrão de atividades rígidas, estereotipadas e repetitivas, depois se descobriu que o conjunto de características atingia crianças de todos os níveis de inteligência e alguns associados com outros retardo de desenvolvimento ou anormalidade. A quarta descoberta se referia a identificação de diversas síndromes, onde algumas crianças se encaixavam nos estudos de Kanner e outras estavam situadas nos estudos de Asperger.

Em 1952 foi publicado o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM - pela Associação Americana de Psiquiatria. O DSM foi reformulado até chegar à quarta edição em 1994 pela necessidade de acrescentar à lista outros transtornos e critérios para determinados diagnósticos, hoje é utilizado por clínicos, pesquisadores, indústria farmacêutica e outras organizações. De acordo com DSM- IV e CID-10 – Classificação Internacional de Doenças, o autismo é citado como Transtornos Globais do Desenvolvimento.

O psicólogo Bruno Bettelheim nos anos de 50 e 60 afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, chamado esta de “mãe-geladeira”, todavia, foi rejeitada esta idéia nos anos 70, e as pesquisas se intensificaram para conhecer a real causa do autismo.

O autismo é um distúrbio do comportamento humano que ocorre mais em meninos que em meninas, e se caracteriza por dificuldades na utilização da comunicação verbal e não verbal, ou seja, não expressa facial e corporalmente nenhuma emoção com facilidade, possui dificuldades de socialização e nem sempre vem acompanhado de retardo mental.

Os déficits de interação social, comunicação e imaginação social e os comportamentos rígidos, repetitivos são o núcleo central do espectro autístico, mas grande número de outras características é, também, comumente encontrado (ELLIS, 1996, p. 9).



O espectro autista também chamado de desordem do espectro autista (DEA) compreende a síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Autismo infantil, Síndrome Desintegradora da Infância e Transtorno Invasivos Não- Especificado também chamado de Autismo Atípico.

Ainda são desconhecidas as causas do autismo, porém diversas doenças neurológicas e/ou genéticas podem está associados diretamente ao autismo como: Problemas cromossômicos, metabólicos, infecções pré-natais, doenças adquiridas durante e após o parto, podendo se afirmar que o autismo tem suas causas em fatores biológicos.

Szabo (1997) descreve as características gerais do espectro autista na aparência, nas atitudes, no comportamento, na capacidade, nas relações sociais, nos movimentos do corpo, na percepção sensorial, hábitos e necessidades, expõem-se aqui três características de cada uma citada acima na ordem sequencial:

- Pode ser magro e debilitado;
- Aparenta inteligência;
- É indiferente e retraído;
- Age como se fosse surdo;
- Não demonstra medo de perigos reais,
- Indica as suas necessidades através de gestos;
- Emite risos e gargalhadas inadequadas;
- Resiste ao contato físico;
- Conduta distante e arredia;
- Linguagem limitada ou ausente;
- Inversão pronominal – troca a 1º pessoa do singular pela 2º;
- Aparentemente insensível à dor;
- Não se interessa por jogos sociais;
- Não imita;
- Não é afetuoso;
- Gira as mãos constantemente à frente do rosto, fazendo o mesmo com os objetos preferidos;
- Efetua um balanceio constante do corpo;

- Repete incansavelmente certos movimentos corporais como saltar no mesmo lugar ou sacudir determinado objeto;
- Parece não reagir a determinados estímulos;
- Não mantém contato visual;
- Ocupa-se de maneira monótona, sempre com a mesma atividade;
- As crianças autistas não admitem que determinados objetos, especialmente queridos, mudem de lugar;
- Alguns autistas recusam-se a vestir roupa nova;
- Podem chegar ao desespero se a sua rotina diária for modificada;
- Educação adequada e individualizada;
- Orientação, formação e ajuda dos familiares;
- Assistência psicológica e médica.

As três últimas características que se referem às necessidades do autista, demonstra que é necessária uma equipe de profissionais para tratar do autista, inclusive para dar o diagnóstico. As características citadas correspondem ao grupo do Transtorno do Espectro do Autismo onde elas são encontradas de acordo com cada síndrome.

Na CARS – Childhood Autism Rating Scale - Escala de Classificação de autismo na infância- o Autismo Clássico pode ser classificado em leve, moderado e severo em 15 itens norteadores. O caso do espectro autista em que é considerado leve ou de alto funcionamento é a síndrome de Asperger em que não há comprometimento da fala nem do intelecto, inclusive tem uma capacidade mental extraordinária para muitas atividades e se sobressai no conhecimento de muitas ciências podendo ser confundidos com gênios. Um autista com a síndrome de Asperger escreve em sua autobiografia:

(...) Certa vez, meu irmão Lee estava no quarto me observando. Sabendo que eu adorava multiplicar um número por ele mesmo, disse alguns para me testar, conferindo as respostas na calculadora: 23? 529. 48? 2.304. 95? 9.025. Depois me deu uma operação bem maior: 82 x 82 x 82 x 82? Pensei por uns dez segundos, minhas mãos bem apertadas e a cabeça me enchendo de formas, cores e texturas. “45.212.176”, respondi (...) (TAMMET, 2007, p. 66-67).

A pessoa que tem autismo considerado grave, chamado também de baixo funcionamento são os que não desenvolvem a fala, vivem isolados e repetem movimentos com objetos ou torno de si mesma e geralmente possuem uma deficiência mental.

Atualmente os estudos têm se intensificado para melhor ajudar os autistas nos seus



diversos graus desenvolverem suas habilidades e conviver socialmente, embora ainda não tenha cura. Associações como a AMA – Associação Amigos dos Autistas, ASA – Associação Americana de Autismo e outras têm proporcionado informação e ajuda para muitas famílias e profissionais que buscam conhecimento nessa área.

Um significativo progresso foi a recente lei nº 12.764 de 27 de Dezembro de 2013 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sendo uma forma de garantir e reforçar a necessidade de atendimento multiprofissional, nutrição adequada, medicamentos, à previdência social e assistência social e na escola terá garantia de matrícula e comprovada a necessidade, terá acompanhante especializado.

Essas garantias da lei há muito se sabe que são essenciais na vida da pessoa com autismo, mas o preconceito, a falta de conhecimento e mesmo o descaso do poder público têm sido entraves para que a pessoa com autismo não tivesse seus direitos assegurados, e essa lei que trata o autista como deficiente para todos os efeitos legais é uma esperança que esse problema que atinge um em cada cem pessoas no Brasil seja de fato, encarado com respeito e sem hipocrisia por parte da sociedade.

O PSICOPEDAGOGO E SUAS ATRIBUIÇÕES NA ESCOLA

O termo psicopedagogia no dicionário Aurélio, significa “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”, entretanto, muitos estudiosos procuram uma melhor forma de conceituar esse termo ao refletir sobre sua prática, entretanto, menos clareza e unanimidade se constituem no termo. Conforme Maria M. Neves (1992, p. 10) *apud* BOSSA (2011, p. 26):

Falar sobre Psicopedagogia é, necessariamente, falar sobre a articulação entre educação e psicologia, articulação essa que desafiam estudiosos e práticos dessas duas áreas. Embora quase sempre presente no relato de inúmeros trabalhos científicos que tratam principalmente dos problemas ligados à aprendizagem, o termo Psicopedagogia não consegue adquirir clareza na sua dimensão conceitual.

A psicopedagogia está no Brasil há 30 anos e atualmente tem duas dimensões de atuação, a clínica voltada para a terapêutica e a institucional voltada para a prevenção e



esta se preocupa especialmente com a escola (BOSSA, 2011). As duas abordagens atuam dentro das suas intervenções psicopedagógicas, Sisto *et al.* (2010, p. 123) enumera cinco modalidades de intervenção que engloba a clínica e a preventiva:

1. estratégias que visam à recuperação, por parte das crianças, de conteúdos escolares avaliados como deficitários;
2. procedimentos de orientação de estudos (organização, disciplina etc.);
3. atividades como brincadeiras, jogos de regras e dramatizações realizadas na escola e fora dela, com o objetivo de promover a plena expressão dos afetos e o desenvolvimento da personalidade de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem;
4. atendimentos em consultório de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola (encaminhamentos feitos pela própria escola);
5. pesquisa de instrumentos que podem ser utilizados para auxiliar o processo de aprendizagem de crianças, bem como o seu desenvolvimento, no que se refere à inteligência e afetividade.

A abordagem psicopedagógica se restringirá neste artigo à dimensão preventiva tendo em vista que se trata do psicopedagogo institucional, todavia, sempre resguardando o caráter indissociável entre o institucional e o clínico (Parágrafo 2º do Código de Ética do Psicopedagogo)⁴⁵. A presença do psicopedagogo na escola ultimamente tem crescido e as escolas particulares ainda requerem mais a presença do psicopedagogo que a rede pública.

A intervenção é a maneira que o psicopedagogo vai atuar dentro da escola, intervir significa “colocar-se no meio”, entretanto, ele trabalha juntamente e harmonicamente com uma equipe de outros profissionais:

Ao atuar junto a equipe escolar, geralmente composta por diretores, coordenadores, orientadores educacionais, professores, alunos, pais, familiares e outros segmentos o psicopedagogo tem a oportunidade de interagir diretamente com o cotidiano das ações desenvolvidas na instituição (Peres, Maria Regina, Oliveira, Maria Helena Mourão Alves. Artigo Científico: Psicopedagogia: limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais)⁴⁶.

⁴⁵ A ABPp- Associação Brasileira de Psicopedagogia - fundada em 1980, em São Paulo, através do seu Conselho e na Gestão 2011/2013 reformulou o Código de Ética do Psicopedagogo sendo aprovado em Assembléia Geral em 05/11/2011.

⁴⁶ Disponível em: Ciências & Cognição 2007; Vol 12: 115-133 <<http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso: 16/03/2013.)



A intervenção escolar pode se dá em três níveis, segundo Ving-Bang (1990 apud SISTO, 2010) , “[...] no nível individual do aluno, para preencher lacunas e corrigir atrasos; no nível coletivo de um conjunto de alunos, para dar conta de elementos que foram negligenciados; e no nível da escola, para reduzir a desadaptação escolar [...]”.

O psicopedagogo no âmbito escolar dentro de suas atribuições tem como foco a aprendizagem e a partir dessa premissa, ele pode fazer uma das intervenções que é “a de orientar e coordenar a formação e o funcionamento de equipe de trabalho, considerando o contexto institucional” (id., p. 204).

Ele desenvolve na escola um trabalho muitas vezes semelhante ao do supervisor pedagógico dependendo da proposta e objetos da instituição, quando está junto aos docentes na elaboração de projetos e estratégias para facilitar a aprendizagem e dinamizar as aulas. O psicopedagogo assume esta posição buscando dentro das duas formações que possui, a competência necessária:

“[...] o psicopedagogo precisa recorrer à sua formação pedagógica, que possibilita a compreensão dos processos intraescolares, mas, principalmente, à sua formação psicológica, que lhe oferece recursos para compreender a dinâmica institucional [...]”. (id. p. 204).

A forma mais direta para a intervenção que auxilia o progresso do autista dentro da escola é através do contato com o educador sendo este o que fica mais próximo do aluno, e o psicopedagogo vai atuar junto ao professor para promover estratégias, sugestões e aula direcionadas para a socialização do autista.

Assim sendo, pensar a escola à luz da Psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor. Pode-se dizer, por conseguinte, que uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente. (...) (BOSSA, 2011, p. 147)

É extremamente válido não esquecer a dificuldade de muitos educadores principalmente da rede pública em facilitar um aprendizado para uma pessoa com necessidades educacionais especiais, pela turma lotada, pelo preparo insuficiente que as secretarias de educação promovem, pela falta de profissionais que auxiliem nesse processo de aprendizagem e escassos recursos didáticos, onde pode se afirmar que a educação inclusiva nessas circunstâncias não acontece de fato.

Similarmente, o objetivo da inclusão nas escolas é criar um mundo em



que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é atingido por nenhuma falsa imagem da homogeneidade e em nome da inclusão. Ao contrário, precisamos observar cuidadosamente a maneira como as escolas têm caracteristicamente se organizado em torno das diferenças individuais e como desenvolveram outras alternativas. Modelos típicos dos serviços de educação especial tem envolvido a identificação das diferenças individuais, rotulando-as e depois proporcionando serviços segregados para pessoas similarmente rotuladas. (STAINBACK, 1999, p. 408).

Isso significa que cabe às escolas, mais do que efetivar a matrícula da criança com necessidades educacionais especiais no ensino regular, firmar o compromisso de oferecer a todos os alunos um ensino de qualidade (LIMA, 2006, p. 31).

O psicopedagogo deve ser um profissional dentro da escola que defenda rigidamente a educação inclusiva, mesmo que outros não o façam, ele tem formação e compreensão para que sua postura atinja de alguma maneira a dimensão escolar em todo o corpo, a inclusão deve acontecer nas atitudes, nas decisões e nas práticas educacionais.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS PARA O AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que o tratamento do autista vai além da escola e começa em muitos casos antes de chegar nela, através do diagnóstico, de medicamentos dependendo da gravidade, acompanhamento com psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista e outros profissionais e há também órgãos que foram criados para receber pessoas com necessidades especiais como o CAPS- Centro de Atenção Psicossocial que existe na maioria dos municípios brasileiros.

Mas o lugar onde o aprendizado sistematizado acontece e detém boa parte do tempo das crianças é a escola, que necessita criar um espaço real de aprendizagem, socialização, convivência e propício para habilitar pessoas cidadãs que sejam aceitas como são e que todos sem distinção de nenhum se sintam dignos e satisfeitos na sua comunidade.

Dentro de sua função e através das intervenções realizadas na escola o psicopedagogo pode facilitar o aprendizado da pessoa com autismo, através de um trabalho desenvolvido com pais, professores, coordenadores e alunos, a família da criança



autista precisa de apoio e informações e necessita da parceria das outras famílias que tem filhos na mesma sala.

Tanto na clínica quanto na instituição, o psicopedagogo atua intervindo como mediador entre o sujeito e a sua história traumática, ou seja, a história que lhe causou a dificuldade de aprender. No entanto, o profissional não deve fazer parte do contexto do sujeito, já que ele está contido em uma dinâmica familiar, escolar ou social. O profissional deve tomar ciência do problema de aprendizagem e interpretá-lo para a devida intervenção. Com essa atitude, o psicopedagogo auxiliará o sujeito a reelaborar sua história de vida, reconstruindo fatos que estavam fragmentados, e a retomar o percurso normal de sua aprendizagem (PORTO, 2007, p. 109).

Algumas características da pessoa com autismo nunca serão eliminadas, porém, podem ser melhoradas e a escola pode contribuir muito com esse progresso, sempre respeitando o indivíduo na sua especificidade, observando seus limites, sem forçá-lo a realizar as tarefas que não queira no momento (SZABO, 1997).

O psicopedagogo tem condições de trabalhar com as concepções que os professores têm sobre os processos de ensino-aprendizagem, assinalando a multidimensionalidade do problema, a importância de se considerar fatores orgânicos, cognitivos, afetivo/sociais e pedagógicos, dentre outros (SISTO, 2010, p. 69).

Sabe-se que o autista ascende na aprendizagem e no convívio social, mas não há cura para o transtorno e nem a ausência total de algumas características peculiares, na escola o psicopedagogo pode orientar de forma direcionada o professor quando há crianças autistas em sala, sugestões que facilitam a socialização:

A diminuição da autoestimulação (balanceio) aumenta o brincar e atividade lúdica. É necessário impedir que essas crianças, assim como qualquer outra, manifestem condutas destrutivas e inadequadas, além de lhes permitir vivenciar limites e as estimular a discernir entre o que pode e o que não pode ser feito. Algumas atividades podem e devem ser feitas com a criança, como o lanche, pois o educador pode servir de modelo de identificação. Deve-se minimizar o isolamento social [...] (LIMA, 2006, p. 108).

Quanto à aprendizagem, é necessário observar algumas particularidades do Espectro Autista, o autista não memoriza vários comandos, portanto, a aprendizagem acontece mais lenta e necessita de algo mais chamativo, ou seja, cada coisa por vez, cada conteúdo separadamente para obter êxito de desvencilhá-lo do seu “mundo”, e isso envolve atividades em sala que seja diferenciada e haja uma linguagem específica para



fazê-lo entender, considerando que a maioria das pessoas com autismo não mantém contato visual (LEBOYER, 1995).

Alguns programas foram criados e tiveram comprovação científica eficaz para o desenvolvimento das habilidades e socialização do autista, esses são os mais conhecidos e utilizados, TEACCH, PECS e ABA⁴⁷. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handcapped Children) - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Perturbações da Comunicação, é um programa que combina diferentes objetos visuais para a organização do espaço físico para tornar o ambiente mais compreensível com as finalidades de independência e aprendizado.

O PECS (Picture Exchange Communication System) - Sistema de Comunicação por Figuras é um método que utiliza figuras e adesivos para facilitar a comunicação e compreensão associando atividades ao símbolo. A ABA (Applied Behavior Analysis) – Análise do Comportamento Aplicada, é a análise comportamental aplicada que se baseia nos princípios fundamentais da teoria do aprendizado baseado no condicionamento operante e reforçadores para desenvolver habilidades, incrementar comportamentos socialmente significativos e reduzir comportamentos indesejáveis.

Outras sugestões, estratégias e posturas que podem ser propostas pelo psicopedagogo ao professor:

- Elaboração do Plano Individual de Ensino (PIE);
- Brincadeiras de Imitação feitas primeiramente só com a criança autista e depois com o grupo;
- Ênfase à Música, artes e dramatizações;
- Sentar a criança sempre à frente da classe, incluindo sempre seu nome nas perguntas;
- Se a criança mantém uma coordenação motora grossa ainda relevante indicá-lo a educação física adaptada;
- Preparar a criança para uma eventual mudança, e desde que não sejam drásticas demais;
- Tolerância para esperar a realização de atividades que demoram mais que a dos outros

⁴⁷ Fonte disponível: <http://www.ama.org.br>, acesso: 19/03/2013. Esses programas podem ser possíveis de aplicação em sala de aula se o professor tiver auxílio de psicopedagogos, auxiliando na confecção de materiais adequados e atitudes específicas para interagir com o educando autista e especialmente se todo o corpo escolar for unânime em colaborar efetivamente com progresso do autista na aprendizagem.



educandos;

- Ensinar através de figuras coisas e hábitos óbvios que para outros são desnecessários;
- As listas de rotinas previamente elaboradas são interessantes para o autista;
- Manter-se calmo, previsível diante das situações inesperadas de explosão e irritação do educando;
- Qualquer sintoma atípico deve ser informado aos profissionais que tratam conjuntamente do autista;
- Os autistas precisam se sentir úteis e produtivos, não lhes atribuindo atividades improváveis de serem acompanhadas por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste trabalho foi conhecer como é a atuação do psicopedagogo dentro da instituição escolar e de que maneira sua atuação preventiva que também é terapêutica pode possibilitar a aprendizagem da pessoa com autismo.

Pessoas com o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento estão por toda a parte, muitas sem serem diagnosticada vivem marginalizadas, sofrendo com o preconceito e o isolamento social, é urgente que a escola não seja um lugar de apenas de aceitação de pessoas com necessidades educacionais, mas que juntamente com sua equipe multiprofissional - onde o psicopedagogo deveria ter sua indiscutível presença - atue para a inclusão verdadeira que é formar pessoas competentes, sociáveis e realizadas.

Percebeu-se que a intervenção psicopedagógica na escola é mais preponderante no trabalho com os docentes, mas essa interação psicopedagogo-professor é extremamente relevante quando há pessoas com necessidades educacionais especiais, pois o psicopedagogo resguardado na sua formação pedagógica e psicológica pode muito contribuir junto ao professor no aprendizado do autista.

Por fim, entende-se que a pessoa com autismo pode ter uma vida satisfatória, com relacionamentos duradouros e um profissional realizado, para isso é necessário que seja potencializado suas habilidades, que tenha seus limites respeitados e garantido seu direito de ser tratado por especialistas da saúde e atendido na modalidade de aprendizagem adequada e específica.

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR., Francisco B. **Autismo Infantil**. Fonte disponível em: <http://emedix.uol.com.br/doi/psi001_1f_autismo.php>. Acesso: 14/03/2013.

BOSSA, Nádia Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. – 4. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Código de Ética do Psicopedagogo. Fonte disponível em: <http://www.abpp.com.br/codigo_etica_psico.pdf>. Acesso: 16/03/2013.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ELLIS, Kathryn. **Autismo**. Livraria e Editora Revinter LTDA – Rio de Janeiro, 1996.

Escala Complementar – Autismo. Fonte disponível em: <<http://sites.google.com/site/psiqinfantilbh/escala-complementar---autismo>>. Acesso: 16/03/2013.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil - Fatos e modelos**. Tradução de Rosana Guimarães Dalgalarondo; revisão técnica de Lambert Tsu. – 2º ed. – Campinas, SP – Papirus: 1995.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. Avercamp – São Paulo, 2006.

NEVES, M. A. **Psicopedagogia: um só termo e muitas significações**. In: Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, v.10, n. 21, 1991.

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Fonte disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso: 15/03/2013.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: Teoria e prática e assessoramento psicopedagógico**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007.

SZABO, Cleuza. **Autismo em Questão**. -3. Ed.- São Paulo: Angellara, 1997.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo (Primeira Parte)**. Fonte disponível em: <<http://drauziovarella.com.br/crianca-2/autismo-primeira-parte/>>. Acesso: 17/03/2013

SISTO, Fermino Fernandes [et al.]. **Atuação Psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

STAINBACK, Susan, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.



TAMMET, Daniel. **Nascido em um dia azul: por dentro da mente de um autista extraordinário**. Tradução de Ivo Korytowski. – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

WILLIAMS, Karen. **Autismo – Síndrome de Asperger**. Fonte disponível em: <<http://www.autismo-br.com.br/home/As-escol.htm>>. Acesso: 17/03/2013.



CAPÍTULO XIV

O LÚDICO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Iranir Neres da Cunha⁴⁸; Iracema Araújo de Oliveira Miranda⁴⁹.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-14

RESUMO:

O presente artigo tem por finalidade, demonstrar a importância do lúdico no processo de aprendizagem na educação infantil, é um assunto que tem conquistado espaço no panorama nacional, principalmente na educação infantil, por ser o brinquedo a essência da infância e o seu uso permite que o trabalho pedagógico possibilite uma produção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento. A escolha do tema justifica-se pelo fato de que os resultados da educação, apesar de todos os seus projetos, continuam insatisfatórios, percebendo-se a necessidade de mudanças no âmbito educacional. Nesse sentido o lúdico contribui de forma significativa para a aprendizagem, mas também no desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do pensamento, sendo evidente a importância do “lúdico” e como ele, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem ser importantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Educação Infantil. Brinquedo Aprendizagem.

THE LUDIC AS A MEDIATOR OF LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT:

The purpose of this article is to demonstrate the importance of play in the learning process in early childhood education, it is a subject that has gained space in the national panorama, especially in early childhood education, as the toy is the essence of childhood and its use allows the pedagogical work enables the production of knowledge, learning and development. The choice of the theme is justified by the fact that the results of education, despite all its projects, remain unsatisfactory, realizing the need for changes in the educational sphere. In this sense, play contributes significantly to learning, but also to social, personal and cultural development, facilitating the process of socialization, communication, expression and construction of thought, with the importance of "playful" and like it, games being evident. , toys and games can be important for children's

⁴⁸ Graduação em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú/UVA). Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (Faculdade FAVENI); Pós-graduação em Gestão escolar e educação pedagógica (IESP). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: Irani.neres1975@gmail.com

⁴⁹ Graduação em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú/UVA). Pós-Graduação em Educação Infantil (Faculdade FAVENI). Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: iracemaeluis@yahoo.com.br



development and learning.

KEYWORDS: Playful. Child education. Learning Toy.

INTRODUÇÃO

É na Educação Infantil que se encontra o princípio de uma construção da autonomia e do desenvolvimento das estruturas cognitivas, sociais e afetivas dos alunos, compete então, ao professor desenvolver atividades escolares planejadas e executadas com responsabilidade, criatividade em sala, para assim haver uma interação maior entre alunos e educadores.

E o brincar faz parte do mundo da criança, assim elas aprendem melhor e se socializam com facilidade, aprendem o espírito de grupo, aprendem a tomar decisões e percebem melhor o mundo dos adultos.

Sistematizar o brincar significa uma reorganização da prática pedagógica desempenhada pelo professor, prática essa que deve abandonar os moldes da educação bancária e absorver o lúdico através dos jogos como o instrumento principal para o desenvolvimento da criança.

O jogo é a maneira como os professores dirigem o brincar, e assim, desenvolverão de forma psicológica, intelectual, emocional, físico-motora e socialmente as crianças, e por isso os espaços para se jogar são imprescindíveis nos dias de hoje.

Atualmente em nossa sociedade, extremamente capitalista, que influencia todos, inclusive as crianças, exercendo poder e controle através dos meios de comunicação, principalmente a televisão.

O ser humano encontra-se inserido numa sociedade informatizada e informativa, necessitando de pessoas capazes de criarem as próprias opiniões, seres ativos, dinâmicos, responsáveis pelos seus atos, e o lúdico é um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, entre outros aspectos. Durante o processo de desenvolvimento das crianças, a família deve estar sempre presente, visto que “escola e família não se excluem, se completam” (MEYER, 2008, p. 44).

Uma das alternativas para se burlar essa influência está no lúdico, nas brincadeiras



de uma forma geral, onde as crianças trabalhariam além do corpo a interação com o outro. A criança tem a característica de entrar no mundo dos sonhos das fábulas e normalmente utiliza como ponte às brincadeiras, sendo assim, para que a ludicidade avance na educação é preciso fazer-se uma reflexão sobre o processo de ensinar e aprender.

É brincando que a criança expressa mostrando seu íntimo, seus sentimentos e sua afetividade, pois o processo de desenvolvimento da criança, a experiência do brincar está relacionada a diferentes tempos e espaços, pelo fato de se situar em um contexto histórico-social, ou seja, um ambiente estruturado a partir de valores, significados e atividades construídas e partilhadas pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meios das relações que estabelece com outros sujeitos que ao longo dos tempos mudam seu modo de ser e pensar.

O brincar constitui-se em um conjunto de práticas, conhecimentos e fatos construídos e acumulados pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos e que facilitam a aprendizagem, ensinando e repassando valores essenciais para a vida do ser humano, dando a ele uma nova concepção de mundo.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, é necessário que o educador compreenda a importância do lúdico, e que faça uso adequado da mediação desse instrumento, o qual esteja envolvido com os conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas no âmbito escolar.

Toda criança tem direito de brincar, e desde pequenas estas já se encontram no âmbito escolar, dentro de uma sala de aula, sendo esse um dos motivos de citar a importância das reflexões e estudos sobre o brincar na Educação Infantil. Os brinquedos desempenham papéis relevantes para o desenvolvimento das crianças bem como para a transmissão da cultura de uma geração para a outra.

Nesse artigo será abordado o conceito de lúdico a partir de pesquisas bibliográficas, dicionários, artigos, de modo que amplie a compreensão sobre esse fenômeno, de forma ampla e abrangente, identificando suas concepções, diferenciando os termos jogos, brinquedos e brincadeiras, mostrando suas especificidades e reconhecendo a importância do lúdico para a Educação Infantil.



Por meio da pesquisa bibliográfica, visamos analisar pensamentos direcionados à Educação Infantil, a esse amplo universo lúdico, suas especificidades, a organização de uma instituição, enfim, fundamentar a pesquisa principalmente em autores que possuem o foco, o estudo voltado a essa área.

ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE O LÚDICO

Atividades interativas nos primeiros anos da educação infantil são algo que tem favorecido o percurso da criança na escola. Através do lúdico a criança começa a desenvolver sua capacidade de imaginação, abstração e aplicar ações relacionadas ao mundo real e ao fantástico.

Segundo Rendi (2000), o lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante, o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar.

Pelo lúdico a criança “faz ciência”, pois trabalha com imaginação e produz uma forma complexa de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana. Ao combinar informações e percepções da realidade, problematiza, tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos.

O lúdico torna-se válido para todas as séries, porque é comum pensar na brincadeira, no jogo e na fantasia, como atividades relacionadas apenas à infância. Na realidade, embora predominante neste período, não se restringe somente ao mundo infantil (RONCA, 1989, p. 99).

Ferreira (1986) traz duas significações para o termo lúdico, “relativo a jogo ou divertimento” e “que serve para divertir ou dar prazer”. O lúdico é um adjetivo masculino com sua origem no latim ludus; após vários estudos e pesquisas voltados para essa prática a palavra em si evoluiu, passou a levar em consideração as pesquisas em psicomotricidade, de modo que deixou de ser considerado apenas o sentido do jogo.

O lúdico desperta o reconhecimento da imaginação, criatividade, interesse, motivos e modos de pensar específicos, a brincadeira pode ser vista como um instrumento



imprescindível em relação à construção de novos conhecimentos, proporcionando desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional, sendo a criança capaz de estabelecer relações complexas entre os elementos da realidade que se apresenta possibilitando a autonomia e socialização (REBERVEL, 1996).

O LÚDICO E A CRIANÇA COMO PROTAGONISTA DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

O lúdico no processo de ensino aprendizagem traz leveza aos conteúdos estudados proporcionando ao aluno um ambiente prazeroso, para desenvolver o lúdico, principalmente na Educação Infantil, deve-se buscar propiciar situações novas dinâmicas.

As atividades lúdicas trazem excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído já que o lúdico é eminentemente cultural e estes contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode expressar-se, criticar e transformar a realidade. De acordo com Winnicott (1975), conceitos como brinquedo, jogo e brincadeira são formados ao longo de nossa vida, é a forma peculiar que cada criança define suas brincadeiras como fonte de divertimento.

Através dos jogos lúdicos, do brinquedo e da brincadeira, desenvolve-se a criatividade, a capacidade de tomar decisões e ajuda no desenvolvimento motor da criança, além destas razões, tornam as aulas mais atraentes para os alunos, são a partir de situações de descontração que o professor poderá desenvolver diversos conteúdos, gerando uma integração entre as matérias curriculares. O lúdico faz parte da atividade humana, sendo caracterizado por possuir uma função clara, ser espontâneo e satisfatório.

Para Lima (1998, p. 69), o desenvolvimento da criança depende estritamente da atividade, pois a criança, sempre que não está dormindo, brinca exaustivamente, é neste momento que os jogos, o faz de conta, brincadeiras e os brinquedos começam a apresentar-se, e será através deles que a criança desenvolverá boa parte de suas habilidades motoras e cognitivas.

De acordo com estudiosos da Educação Infantil que estudam o comportamento do



brincar das crianças, o brinquedo é influenciado pela idade, sexo, presença de companheiros, surpresa, portanto, cabe ao professor valorizar o brinquedo para encorajá-los nos educandos, sem achar que está perdendo tempo.

O JOGO NO PROCESSO EDUCACIONAL

O jogo promove a aprendizagem, seja ela informal ou formal, e pode acontecer dentro e fora da escola. Nas suas diversas formas, ele auxilia no processo ensino-aprendizagem, tanto no desenvolvimento psicomotor, isto é, no desenvolvimento da motricidade fina e ampla, bem como no desenvolvimento de habilidades do pensamento, como a imaginação, a interpretação, a tomada de decisão, a criatividade, o levantamento de hipóteses, a obtenção e organização de dados e a aplicação dos fatos e dos princípios a novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras, quando vivenciamos conflitos numa competição, etc.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são atividades fundamentais nas áreas de estimulação da educação infantil e nas séries iniciais, e é uma das formas mais natural e prazerosa no processo de aprendizagem.

Podemos deduzir que o jogo favorece os agrupamentos sociais, não somente porque agrega pessoas, mas porque pode facilitar, através de suas regras, a continuidade das relações, a autogestão dos sentimentos de hostilidade e de competição, a aprendizagem sobre o ponto de vista do outro e o respeito à alteridade. Os jogadores, além de seguirem regras e obterem satisfação, têm consciência, latente ou manifesta, de estar “fazendo de conta” (AFONSO, ABADE, 2013, p. 38).

A incorporação do jogo como recurso para desenvolver e educar a criança, especialmente da faixa pré-escolar, cresce paralelamente à expansão de creches, estimulada por movimentos sociais de reivindicações populares.

O brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude



de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada (HOLTZ, 1998, p. 12).

Quem brinca sabe que a alegria se encontra precisamente no desafio e na dificuldade de letras, palavras, números, formas, bichos, plantas, objetos, comidas, músicas, todos são desafios que fazem as crianças refletirem sobre contagem, seriação, tempo, quantidade, tamanho, velocidade, entre outros.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DA CRIATIVIDADE

Brincar é sinônimo de aprender, pois o brincar e o jogar geram um espaço para pensar, sendo que a criança avança no raciocínio, desenvolve o pensamento, estabelece contratos sociais, compreende o meio, satisfaz desejos, desenvolve habilidades, conhecimentos e criatividade.

De acordo com Ferreira (1986) a brincadeira é o ato de brincar, divertimento, gracejo, borgia, bailarico. Kishimoto (2008) afirma que nas situações lúdicas, os meninos manifestam maior interesse pelo poder, pelo prestígio e pelo controle das situações. As meninas valorizam a imagem do corpo, as vestimentas, a beleza dos seres e das coisas e interessam-se pelas atividades domésticas, pelo papel da mãe.

A partir da brincadeira, a criança constrói sua experiência de se relacionar com o mundo de maneira ativa, vivendo experiências de tomadas de decisões. Em um jogo qualquer, ela pode optar por brincar ou não, o que é característica importante da brincadeira, pois oportuniza o desenvolvimento da autonomia, criatividade e responsabilidade quanto a suas próprias ações (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 170).

As integrações que o brincar e o jogo oportunizam favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia, e introduzem, especialmente no compartilhamento de jogos e brinquedos, novos sentidos para a posse e o consumo. A capacidade de jogar surgiu nas mais antigas civilizações em todos os lugares do mundo.

O brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emocionais, sentimentos de alegria e prazer: o hábito de ser feliz.



Proporciona alegria e divertimento à medida que cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem (PIERS; LANDAU, 1990, p. 43).

Os educadores e pais devem estar cientes que brincar só faz bem para criança, e que ela desenvolve, amadurece e aprende ao mesmo tempo, pois ao brincar se sente livre para criar e recriar o mundo ao seu modo.

Compreende-se que o lúdico está intimamente ligado ao ser humano, pois é brincando, jogando que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e de entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE VAI TRABALHAR DE FORMA LÚDICA NA EDUCAÇÃO

Toda educação, verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania, precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais. O lúdico vem ligar de um jeito divertido a criança à aprendizagem significativa.

A ludicidade se apresenta como requisito fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança, quanto à socialização e a aprendizagem. A alfabetização torna-se divertida quando a criança brinca e, dessa maneira, vai construindo seu aprendizado.

Porém, é de suma importância que haja, da parte do professor, um planejamento diversificado almejando, principalmente, o amplo desenvolvimento da criança levando-a ao aperfeiçoamento e avanço na sua aprendizagem. Cabe ao professor, em seu papel de mediador, proporcionar atividades que desafiem seus alunos e os desenvolvam em sua totalidade.

O lúdico junto com o imaginário oferece caminhos amplos para o desenvolvimento das crianças tornando-as mais críticas, autônomas, criativas, felizes e, com isso, realiza um aprendizado com significação.



Dessa forma, possibilita-se uma observação mais ampla do mundo, promovendo o desenvolvimento em todas as dimensões humanas e levando ao sucesso na alfabetização e no letramento.

Fazendo-se um paralelo com a metodologia tradicional de ensino, pode-se dizer que a educação evoluiu ao longo dos anos, se antes era preciso passar dias e dias “memorizando” “os conteúdos para realizar” as provas exigidas pelos professores, tradicionais, e quando uma palavra era escrita erroneamente, o professor obrigava que copiassem-lá várias vezes da forma certa, hoje, a linha construtivista de ensino pode ser equiparada a uma “educação libertadora”, onde, o “erro” do aluno é construtivo sendo esse mesmo erro o ponto de partida para a construção do seu conhecimento.

O conhecimento que o aluno já traz consigo e a realidade vivida também faz parte dessa linha de ensino. Entretanto, algumas escolas ditas serem construtivistas, ainda permanecem adotando o antigo método tradicional.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a construção do referente artigo, foi usada uma metodologia de cunho qualitativo exploratório baseado em pesquisas bibliográficas, ressaltando abordagens conceituais sobre a educação infantil, dentro do contexto, abrangendo a importância do lúdico no processo do desenvolvimento da criança nos seus anos iniciais de aprendizagem, como também toda a estrutura envolvida dentro da educação infantil.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é



verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas (CRESWEL, 2007, p. 186).

Seguindo como princípio que toda pesquisa bibliográfica pressupõe uma base de dados, e também critérios de seleção do material, procurou-se atentar com muito cuidado no decorrer do artigo, sendo pautada em livros, artigos científicos, legislação federal e documentos oficiais do Ministério da Educação.

Seguindo essa linha de raciocínio, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

O objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. Como qualquer exploração, a pesquisa exploratória depende da intuição do explorador (neste caso, da intuição do pesquisador). Tendo relação da percepção entre realidade e cientificidade, o que embasou o desenvolvimento do presente artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, seleciona idéias, estabelece relações lógicas e, assim, segue socializando. Muitos seres vivos brincam, como os gatos, cachorros, ursos; mas somente os seres humanos organizam brincadeiras em forma de jogos.

Com brincadeiras, as crianças desenvolvem a expressão corporal, gestos e postura, sendo assim, a relação que se estabelece entre o corpo, a mente da criança e o seu ambiente tem uma enorme importância para seu desenvolvimento.

Constatou-se nesse estudo que a partir do momento em que os professores adotam o lúdico na sua prática pedagógica, estes interagem com seus alunos formando uma relação de troca de conhecimentos.

As habilidades sociais reforçadas pelo brinquedo são muitas como a cooperação,



comunicação eficiente, competição honesta e redução da agressividade.

Todo o conhecimento que a criança constrói depende dos estímulos oriundos do meio onde está inserida e das ligações e relações feitas com esses estímulos. Portanto, é fundamental que a criança aja sobre os objetos, a fim de transformá-los e assim conhecê-los para poder construir e se adaptar às versões do mundo.

As múltiplas possibilidades de autoconhecimento possibilitadas pelas brincadeiras contribuem para tornar a criança mais segura, autoconfiante, consciente de seu potencial e de suas limitações. As experiências lúdicas da infância serão lembradas por toda a vida, pelo prazer e pela alegria que proporcionaram ao corpo e ao espírito.

Para que as etapas de construção do conhecimento ocorram, é importante a estimulação através dos jogos e brincadeiras, pois a criança sente prazer em brincar. Por meio deles a criança passa a conhecer a si mesma e os papéis de outras pessoas na sociedade.

Os jogos e brincadeiras realmente contribuem para a construção da inteligência, desde que sejam usados em atividade lúdica prazerosa e com questionamentos do professor, respeitando as etapas de desenvolvimento intelectual da criança.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Jogos para pensar: Educação em Direitos Humanos e formação para a cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HOLTZ, M. L. M. **Lições de Pedagogia empresarial.** Sorocaba/São Paulo: DHL, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca.** Pro-posições. Campinas, v. 19, n. 3, p. 209-223, 2008.
- LIMA, A.F.S. de O. **Pré-escola e alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MEYER, Ivanise Corrêa Rezende. **Brincar e Viver: Projetos em Educação Infantil.** 4ª. Ed. Rio de Janeiro: WAK, 2008. 148p.; 21cm.
- PIERS, M. W.; LANDAU, G. M. **O dom de jogar e porque as crianças não podem**



prosperar sem ele. São Paulo: Cortez, 1990.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Maria Moraes Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e desenvolvimento infantil:** um olhar sociocultural construtivista. 2006.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

REBERVEL, Olga; **Jogos Teatrais nas escolas;** Ed: Scipione 1996.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção do conhecimento.** São Paulo: Edisplan, 1989.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração:** teoria e prática. Rio de Ja



CAPÍTULO XV

O LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Iranir Neres da Cunha⁵⁰; Iracema Araújo de Oliveira Miranda⁵¹;

Deina Cristina da Silva Penha⁵².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-15

RESUMO:

O presente estudo apresenta um assunto relevante frente ao lúdico e sua contribuição no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, apropriando-se dos jogos e brincadeiras capazes de desencadear novos conhecimentos diante da interação com as demais crianças e com o professor. Diante desta relevante importância, o objetivo se dá ao expor as possibilidades de estar trabalhando de forma lúdica com os alunos, destacar a importância para ampliar as capacidades de desenvolvimento cognitivo e refletir as principais concepções teóricas e o documento do RCNEI de 1998 que foram destacáveis para realização deste trabalho. Logo, utilizamos o método explicativo para embasar e unir trabalhos científicos da literatura acadêmica. Diante dos achados denotamos ainda mais sobre o grandioso papel que o lúdico tem na educação e dentro da educação infantil. Por fim, a pesquisa nos mostra concepções que se fazem dados para com os objetivos propostos.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico. Desenvolvimento cognitivo. Aluno. Educação infantil.

PLAYING IN CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT:

The present study presents a relevant issue regarding playfulness and its contribution to the student's cognitive development process, appropriating games and games capable of triggering new knowledge in the face of interaction with other children and with the teacher. Given this relevant importance, the objective is to expose the possibilities of working in a playful way with students, highlight the importance of expanding cognitive development capacities and reflect the main theoretical conceptions and the 1998 RCNEI document that were outstanding for carrying out this work. Therefore, we use the

⁵⁰ Graduação em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú/UVA). Pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento (Faculdade FAVENI); Pós-graduação em Gestão escolar e educação pedagógica (IESP). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: Irani.neres1975@gmail.com

⁵¹ Graduação em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú/UVA). Pós-Graduação em Educação Infantil (Faculdade FAVENI). Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: iracemaeluis@yahoo.com.br

⁵² Graduação em Pedagogia (Universidade Vale do Acaraú/UVA). Professora no município de Guamaré. E-mail: Deinacristina@gmail.com



explanatory method to support and unite scientific works from academic literature. Given the findings, we denote even more about the great role that playfulness has in education and within early childhood education. Finally, the research shows us conceptions that make data for the proposed objectives.

KEYWORDS: Playful. Cognitive development. Student. Child education.

INTRODUÇÃO

Levando em consideração que a criatividade lúdica sempre esteve presente em nosso meio sociocultural, atualmente o temos como uma importante ferramenta dentro do sistema educacional. Assim, considera-se um forte aliado no desenvolvimento da criança como um todo.

Ao tratar desta temática de repercussão não tão atual é mostrar que o lúdico sempre existiu. A forma que o tema é apresentado trás a magnitude de conhecer a fundo e oportunizar que muitos profissionais vejam a luz do poder da interação das crianças. No entanto, o processo de mediação pelo professor só ajudará a desenvolver suas faculdades mentais. Nessa perspectiva, trataremos sobre as principais funções do lúdico, onde, segundo pesquisas, enalteçemos outras temáticas que falam sobre uma análise do lúdico; bem como o desenvolvimento cognitivo com a contribuição dos jogos e a educação infantil como primeira fase principal escolar. Fazemos lembrar ainda que, estes aspectos são contribuintes nos aspectos cognitivos, sociais, afetivo, motor, comportamental.

Para justificar, damos aqui importância ao desenvolvimento cognitivo da criança com os aspectos lúdicos, outro sim é dar ênfase que a interação entre as crianças faz com que elas aprendam entre elas mesmas e com a mediação do professor. Assim elevamos este tema para nortear uma amostra da realidade retirada da literatura a fim de entender ainda mais sobre a relação do lúdico e o desenvolvimento das crianças.

Frente os ditos acima citados, esta pesquisa tem por objetivo nortear toda a temática com aprofundamento de conhecimento para estender as reflexões a todos os professores, valorizando que os jogos e as brincadeiras tidas em sala de aula. Com também; expor as possibilidades de estar trabalhando de forma lúdica com os alunos, destacar a importância para ampliar as capacidades de desenvolvimento cognitivo e



refletir as principais concepções teóricas e o documento do RCNEI de 1998.

A partir deste entendimento nos asseguramos no método explicativo para tais abordagens e realização deste trabalho para apresentar novas reflexões do lúdico frente ao desenvolvimento.

AS PRINCIPAIS FUNÇÕES DO LÚDICO

Diante das principais funções que o lúdico oferece para o desenvolvimento humano, destacamos a seguir uma abordagem acerca do aprender brincando, inventando, interagindo... A proposta apresentada é que a utilização do lúdico na educação se faz como ferramenta indispensável e variável de acordo com o nível de conhecimento que a criança está, com isso, percebemos que esta ferramenta perpassa por todos os níveis de ensino, influenciando e incentivando o desenvolvimento e a aprendizagem.

ANÁLISE SOBRE A LUDICIDADE E SUAS FUNÇÕES

A ludicidade traz consigo características importantes para desenvolver no homem suas capacidades, como por exemplo, a criatividade. Esse conhecimento que surge naturalmente na infância é essencial para criar situações novas, podendo assim ser influenciadas pelos adultos ao seu redor. Como nos afirma Luckesi (2000) que a ludicidade é algo inovador de acordo com sua vivência.

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo (LUCKESI, 2000, p. 21).

O homem em suas capacidades, consegue inventar e inovar situações com a interação com o meio e o grupo, no entanto, de acordo com o pensamento acima, as experiências são estimuladoras que nos fazem desencadear aprendizado, bem como as descobertas interiores ou no mundo do faz de conta.

Diante dos fatores sociais, segundo o Referencial Curriculares Nacionais da



Educação Infantil - RCNEI (1998, p. 14) vêm afirmar que;

(...) a educação assume as funções: social, cultural e política, garantindo dessa forma, além das necessidades básicas (afetivas, físicas e cognitivas) essenciais ao processo de desenvolvimento e aprendizagem, a construção do conhecimento de forma significativa, através das interações que estabelece com o meio. Essa escola promove a oportunidade de convívio com a diversidade e singularidade, a participação de alunos e pais na comunidade de forma aberta, flexível e acolhedora.

A escola por sua vez, tem a incumbência de aprimorar os métodos de interação com o grupo desde a Educação Infantil, embora já esteja inserida no grupo familiar é na escola que a vivência com as outras crianças facilitará o processo de desenvolvimento e de aprendizagem; essa mediação promovida pela instituição e pelas docentes lhes dá a oportunidade de promover afeto, carinho, respeito e outras qualidades.

Dando importância ao lúdico, se faz essencial que a criança esteja sempre estimulada, independentemente de onde esteja. para afirmar a importância da ludicidade no dia a dia Seber (1999, p. 55) ressalta que “a conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progresso do pensamento”. Com isso, o conhecimento adquirido através do lúdico é fruto de uma amplitude de situações que proporciona o conhecer ou descobrir.

Já nas concepções de brincar, Fontana (1997) diz que; “brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender. Mas é muito mais do que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar-se, transformar-se, ser” (FONTANA, 1997, p. 139).

Sob este viés, o brincar e todos estes fatores citados pelo autor devem ser apresentados na fase da infância, toda criança precisa desta fase, é fundamental para o desenvolvimento do homem, pois se forem vividas por um indivíduo maduro passará a ter concepções de seriedade. Embora Kishimoto (2002) nos faz lembrar que o brincar não era considerado uma prática importante e séria, isto é, brincar não era valorizada com o reconhecimento de promoção ao conhecimento é necessário deixar a criança livre para criar suas brincadeiras uma vez que melhora seus sentidos, humor, coordenação motora, inteligência e outros aspectos.



O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O desenvolvimento do cognitivo humano se desenvolve juntamente com as outras estruturas do corpo de acordo com o sistema nervoso. Com isso, podemos considerar que seja um processo espontâneo e gradativo. Já as funções mentais estão ligadas ao processo de embriogênese, com um elo de desenvolvimento, onde é “um processo que se refere à totalidade das estruturas de conhecimento” (FRIEDMAN, 1996, p. 57) que vão de acordo com a evolução pessoal.

O processo de desenvolvimento acontece desde a gestação ao mundo físico, no entanto, quando na infância, a criança necessita passar por alguns processos destacados por Freire (1994, p. 23): “boa parte das descrições sobre o desenvolvimento infantil referem-se aos atos de pegar, engatinhar, sugar, andar, correr, saltar, gritar, rolar e assim por diante, movimentos que contamos em quase todas as crianças [...]”.

As crianças em sua maioria e suas formas de expressar-se com ações são frutos da convivência que é espelho do adulto. Diante das potencialidades motoras, o indivíduo sente necessidade e curiosidade em andar, embora precise primeiro rastejar. Ao receber mensagem do cérebro a criança se manifesta de acordo com os estímulos do meio que está inserida. Portanto, se torna claro que a fase do desenvolvimento infantil humano é uma questão ampla e adaptável que se complementa com as atividades que visam à estimulação (DE MARCO, 2006).

A CONTRIBUIÇÃO DO JOGO

Destacando que o lúdico estimula e amplia as capacidades do desenvolvimento humano é imprescindível não falar sobre a contribuição dos jogos, tendo em vista que é um instrumento do brincar. Onde o jogo também se faz presente na “cultura humana e se altera a cada instante, precisamos, nos dá conta de viver nele, aprender permanentemente” (FREIRE, 2003, p. 15).

Conforme Negrine (1994, p. 9), “jogo se origina do vocábulo latino ‘iocus’, que significa diversão e brincadeira. Em alguns dicionários aparece como sendo a “atividade lúdica com um fim em si mesma, embora ocasionalmente possa se realizar por motivo



extrínseco”.

Segundo Grossi (1997, p. 86), “o jogo é uma atividade rica e de grande efeito que responde às necessidades lúdicas, intelectuais e afetivas, estimulando a vida social e representando, assim, importante contribuição na aprendizagem”.

Segundo a concepção de Bijou (1978 apud AGUIAR, 1998, p. 38), o jogo trata-se de um “repertório comportamental de uma criança, influencia seus mecanismos motivacionais, além de fornecer oportunidades inestimáveis para o aumento de seu ajustamento”. Levando em consideração que jogar exige de si um comportamento emocional, saber esperar, raciocínio lógico, respeitar regras e dentre outros, onde diante destas possibilidades a criança vai além de aprender vai saber conduzir seus temperamentos.

Existe dois tipos de jogos que Bijou (1978), faz uma diferença; é o jogo estruturado e o livre (espontâneo) onde ainda complementa dizendo que ambos são de inteira importância para o desenvolver infantil e os distingue da seguinte forma:

- Jogo estruturado: é aquele em que a criança se engaja quando na presença de uma situação em que o espaço, os materiais, às vezes outras crianças, instruções e ajuda, implícitas e explícitas, são arranjados para que ela alcance um objetivo.
- Jogo livre: ocorre quando o jogo e o objeto do brinquedo são selecionados livre e espontaneamente pela criança. Neste caso a criança brinca livremente, ou melhor, ela é que comanda a situação.

Estes jogos acima classificados e conceituados pelo autor, é uma representação das inúmeras possibilidades de poder oferecer às crianças vários tipos de jogos, uma vez que para jogo existem seus objetivos e finalidades bem como a liberdade de criar novas estratégias para a condução do jogo.

CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frente aos aspectos legais do Referencial Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1988, p. 23) percebemos que o brincar no desenvolvimento é de inteira preocupação nos aspectos pedagógicos quando diz que,

Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e



aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Os RCNEI defendem o brincar como uma atividade necessária no cotidiano escolar, por possibilitar às crianças momentos de experiências e ampliação de novas descobertas. Através desse ato as crianças se desenvolvem em diferentes aspectos, como por exemplo em relação a autonomia, a cognição, a linguagem, a motricidade, entre outros, visto que nas brincadeiras as crianças têm a oportunidade de participarem, criarem, interagirem umas com as outras e assim resolverem situações que venham surgir durante as atividades favorecendo assim uma melhor compreensão e capacidade de resolução.

Percebemos a clareza que o documento nos apoia que as crianças podem aprender brincando e descobrindo, aprendizagem esta que o docente faz suas intervenções em sala. Passa a ser uma atividade importante dentro da escola. Os aspectos desenvolvidos pelos jogos e brincadeiras é um reforço às condições de desenvolvimento onde se faz essencial sempre estimular a falar, perceber, reforçar a coordenação motora, cantar, ter regras de convivência... Isso amplia a experiência de vida e tem a capacidade de adquirir aprendizagem na criança.

Na visão teórica, Pontes (2012, p. 50) afirma que “quando a criança passa a ser tratada como alguém com características diferentes das do adulto, também não deixa de estar diretamente relacionada às aspirações dos adultos/pais que passam a vê-la como diversão.” Onde para Dias (2008, p. 76) dar lugar à fantasia é estimular uma pedagogia da criatividade promovendo o imaginário, reforçando as capacidades de imaginar e fazer de conta, os adultos devem dar um suporte.

O PROFESSOR E SEU PAPEL

O professor em sua totalidade e suas contribuições para o aprendizado dos alunos, deve se assegurar o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 41);

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve

tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Contudo, é importante refletir sobre o brincar em sala de aula. O trabalho docente voltado para a educação infantil deve obter fundamentos que devem suprir a carência ou dificuldade do aluno bem como aos cuidados individuais. Com a vasta formação polivalente, o professor está sempre disposto a criar algo novo em seu planejamento.

Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima (BRASIL, 1998, p. 31).

O professor deve criar atividades com jogos e brincadeiras de diferentes espécies para que sejam capazes de experimentar vários tipos de atividades, o fazer pedagógico deve estar sempre atento em que maneira aplicar, suas metodologias e estratégias devem ser claras e no nível de idade do aluno. Como Cunha (1994) nos diz que, a brincadeira proporciona uma “[...] situação de aprendizagem delicada”, onde o educador deve respeitar e incentivar o aluno envolvendo-o em todas as atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da magnitude deste trabalho, denotamos que as análises na literatura foram de grande importância. Assim, possibilitou investigar para comprovar que o lúdico é uma grande ferramenta no desenvolvimento humano e principalmente dentro do contexto escolar. É importante destacar que na realidade, as atividades lúdicas ganham novas formas a cada dia de acordo com a criatividade docente na expectativa que o aluno venha desencadear mecanismos de aprendizado.

À luz desta temática, cabe inovar o conteúdo sobre o lúdico com novas reflexões onde foca-se nas possibilidades de aprender de forma lúdica mais estreitamente com a influência da interação e a mediação profissional. Contudo, é de grande relevância destacar que os jogos e brincadeiras na fase da educação infantil é uma das principais metodologias para aprimorar o conhecimento do aluno e ampliar o que ele já sabe. Faz-



se necessário este estudo por ser contemporâneo e verdadeiro, uma vez que contribui ativamente para enriquecer as práticas pedagógicas que fizeram uso desta revisão e reflexão.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil foi um importante aliado para esta produção, ele que embasa as diretrizes da fase da educação infantil e alerta a todos os docentes que o lúdico, jogos e brincadeiras fazem parte do nosso meio histórico-cultural e que devemos estar voltados a este pensamento.

Os objetivos aqui expostos parte de a necessidade ampliar as concepções e reafirmar que o aluno sempre precisa de algo novo em nossas aulas. Desde a educação infantil o lúdico tem enorme poder em ajudar a mente do aluno a se desenvolver e nas demais fases da vida escolar precisa sempre estimular. A problemática que enfrentamos em planejar aulas diferentes necessita de formações sobre o tema específico, ou seja, o professor deve estar preparado para ser uma rela polivalente nos dias atuais. Sobre isso, deixa-se aberto este tema como sugestão para evolução deste pensar para ajudar aos profissionais da educação infantil ou a quem couber.

REFERÊNCIAS

BIJOU, S.W. Child Development. The basic stage of early childhood. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1997. Vol.1.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Matese, 1994.

DE MARCO, Ademir (org). **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIAS, Elisa do Rosário Fernandes. **Pedagogia do Imaginário Infantil: Análise da Região de Trás-os-Montes**. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

FONTANA, Roseli. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

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



FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: autores associados, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação do corpo inteiro**: teoria prática da educação física. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

GROSSI, Esther Pillar (Org.). **Escolas Infantis**: leitura e escrita. Erechim: Edelbra, 1997. p. 86.

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras**: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/ FAGED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil**: simbolismo e jogo. Porto Alegre: PRODIL, 1994. v. 1.

PONTES, Verônica Maria de Araújo. **O Fantástico e Maravilhoso Mundo Literário Infantil**. Curitiba: CRV, 2012.

SEBER, Maria da Glória. **Psicologia do pré-escolar**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.



CAPÍTULO XVI

O PROFISSIONAL PSICOPEDAGOGO: O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

Rosa de Lima Martins⁵³; Thaciane Martins Câmara Alexandre⁵⁴;

Rosemeyre Martins⁵⁵; Sheyla Mariana Peixoto Monteiro⁵⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-16

RESUMO:

Este trabalho é um estudo descritivo, é uma pesquisa sobre o profissional psicopedagogo: o papel do psicopedagogo na escola, onde o mesmo exerce funções que afeta direta ou indiretamente a construção e evolução científica do conhecimento, em conjunto com uma equipe de profissionais qualificados e direção da escola, participando nas tomadas de decisões. Neste sentido, tem por objetivo questionar os novos desafios frente aos processos, conforme dados colhidos junto aos professores, oportunizando atividades, ações, buscando as melhores formas possíveis em obter metamorfoses rumo à cidadania, a autonomia e a criatividade e os sentidos múltiplos, vem construindo os afazeres psicopedagógicos, estimulando sentimento de solidariedade, cooperação, devendo ser fomentada a um estudo de observação, onde abrange o gerenciamento em algumas determinadas instituições, sendo capazes de avaliar os fatores envolvidos nas situações no nosso dia a dia, exigindo habilidades e atitudes que se baseiam em apreender enigmas que transformam grandes partes das atividades aplicadas e equilibradas, solucionando possíveis problemas educacionais diferenciados que possam interagir em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Observação. Função. Aprender.

THE PSYCHOPEDAGOGICAL PROFESSIONAL: THE ROLE OF PSYCHOPEDAGOGY IN SCHOOL

ABSTRACT:

This work is a descriptive study, is a research about the psychopedagogists professional: the role of the psychopedagogists at school, where concern direct or indirectly the construction and scientific evolution of knowledge together with a qualified professional

⁵³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Vale Do Acaraú. Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional pela FAIBRA. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: rosalima87@Gmail.com

⁵⁴ Graduada em Pedagogia pela UNICID. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faveni (em andamento). Professora no Município de Guamaré/RN. E-mail: thacyanemartins@gmail.com

⁵⁵ Graduada em Secretária do executivo pela FACEX. Graduação em Pedagogia pela UNP. Pós-graduação em Gestão Pública pela FACEX. Pós-graduação em Gestão da Educação pela UNINASSAU (em andamento). Professora no município de Montanhas/RN. E-mail: Rmartinsrose@gmail.com

⁵⁶ Graduada em Pedagogia pela FAEPI. Pós-graduação em Psicopedagogia pela faculdade Maurício de Nassau. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: sheylamariana756@gmail.com



team and school management, participating of making decisions. In this sense, it has an objective of question the new challenges in front of the tactics according to collected data's by the teachers, proving opportunities of activities, actions, looking for the better possible ways in gain metamorphosis straight to the citizenship, self-rule, the creativity and the multiple senses, It has been building the psychopedagogical business, promoting feelings of solidarity, cooperation, should be encourage to the observation search, where include management in some certain institutions. Being able to evaluate the factors involved in our day to day, requiring skills and attitudes that are based in learn puzzles that convert big parts of the applied activities and balanced, solving possible distinct educational problems who can interact in society.

KEYWORDS: Observation. Function. Learn.

INTRODUÇÃO

Ao nos propormos discutir a situação educacional vivenciada pelas pessoas com deficiências, nos dias atuais, não podemos esquecer de que é resultante de todo um processo de evolução do atendimento às maneiras na sociedade. Essa evolução, por sua vez, acompanha a conquista e formulação dos direitos humanos e está interligada a aspectos econômicos, sociais, jurídicos, teológicos, educacionais e sociais (Pessotti, 1984).

Numa breve incursão pela história da raça humana, podemos observar que a maneira de perceber a diferença/deficiência variou de acordo com diversos critérios, absolutamente relacionados com as maneiras dos atendimentos às necessidades básicas dos seres humanos e à forma de tratar o corpo. Procuraremos, a partir deste momento, pontuar alguns aspectos sobre essa trajetória, contextualizados um pouco, à situação social existente.

A tendência atual é que o trabalho da Psicopedagogia em Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiências, o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às turmas comuns do ensino regular. A educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior.

Por vivermos numa sociedade em que o individualismo é uma característica marcante, cada indivíduo busca desenvolver as suas ações sem a preocupação e a compreensão de que só teremos resultados efetivos naquilo que fizemos se tivermos a



cooperação e a colaboração do outro.

Isso é próprio do ser humano que vive e busca o conhecimento. No contexto atual, de forma necessária, torna-se indispensável e decisivo a definição e a avaliação dos objetivos, metas, inovações, importantes para a reinvenção de ações pedagógicas, fruto de um trabalho com a colaboração de todos os profissionais qualificados desenvolvidos pelas instituições.

Acreditamos que, somente assim, podemos abordar a origem da Psicopedagogia, descrever seu surgimento, desenvolvimento, seus processos de aprendizagem, identificar suas habilidades fundamentais necessárias para aprendizagem e interação, como sendo um problema do sujeito, tem sido alavanca para a proliferação de serviços e clínicas que buscam minimizar, sanar ou recuperar alunos com dificuldades, para que eles possam interagir em sociedade, conforme se pode constatar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que as informações de conhecimento do mundo em cada criança, podem ampliar seu universo e formar noções do trabalho com a realidade mais próxima de mapeamento das transformações necessárias ao ambiente em que se vive.

Acreditamos que a escola pode ser uma potencializadora para as mudanças na sociedade, considerando a inclusão do conhecimento psicopedagógico, se comparando às realidades observadas, contudo, pensamos que sozinha encontrará muitas dificuldades. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/12/1996, cap. V - Art. 58 da Educação Especial estabelece que todos tenham direito à educação e essa educação deve ser de qualidade.

Entretanto, muitas lacunas existem. Mesmo existindo leis perfeitas do ponto de vista teórico. É fundamental que ocorram mudanças de cada pessoa envolvida, tendo em vista uma escola atuante e, conseqüentemente, um aluno mais interativo e mais autônomo nos seus pensamentos e ações. Cito ainda, um dos grandes problemas por parte das atividades no nosso cotidiano, em observar e avaliar os fatores envolvidos, nas situações de habilidades e atitudes que precisam ser aprendidas, até porque, perde-se a oportunidade de exercitar o verdadeiro pensamento científico, que deve começar pela proposição de um problema que desperte o interesse, seja por resistir ao conhecimento disponível, ou seja, colocar-se além do mesmo.

O Código de ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia prevê questões



relacionadas ao exercício da Psicopedagogia. No Capítulo I, o artigo 1º - diz que a psicopedagogia é um campo de atuação em saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio familiar - escola e sociedade no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

Essa modalidade deve disponibilizar um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio aos alunos com deficiências, proporcionando-lhes diferentes alternativas de atendimento, de acordo com as necessidades de cada um.

HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA

Primeiramente, na era pré-cristã, tendia-se negligenciar e maltratar os deficientes. Num segundo estágio, com a difusão do cristianismo, passou-se a protegê-los e a compadecer-se deles. Num terceiro período, nos séculos XVIII e XIX, foram fundadas instituições para oferecer-lhes uma educação à parte.

Finalmente, na última parte do século XX, observa-se um movimento que tende a aceitar as pessoas deficientes e a integrá-las, tanto quanto possível (BUENO, 1993, p.55). Então, seguindo diversas trilhas, a História da Psicopedagogia, perpassa por reflexão explicitada, de origem de um determinado problema, em diversos lugares, que não depende só de decisões individuais, mas, que atravessa todas as classes sociais em conjunto de um todo.

Muitas definições foram elaboradas para diferenciar aqueles que não aprendiam, apesar de serem inteligentes, daqueles que apresentavam deficiências mentais, físicas e sensoriais. Portanto, com a chegada da era da indústria, também chegou a preocupação com a produtividade e com tudo o que atrapalhava a possibilidade de produzir.

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem, apesar de serem inteligentes (MERY apud



BOSSA, 2000, p. 39).

A corrente europeia influenciou a Argentina, que passou a cuidar de suas pessoas com dificuldades de aprendizagem, há mais de 30 anos, realizando um trabalho de reeducação. Mais tarde, este acabou sendo o objeto de estudo que contava com os conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, além de todo o conhecimento de linguagem e de psicomotricidade, que eram acionadas para melhorar a compreensão das referidas dificuldades.

Diante desta realidade, na Argentina, a psicopedagogia tem um caráter diferenciado da psicopedagogia no Brasil. São aplicados testes de uso corrente, “alguns dos quais não sendo permitidos pelos brasileiros...” (Id. Ibid., p. 42), por ser considerado de uso exclusivo dos psicólogos (cf. BOSSA, p. 58). “Os instrumentos empregados são mais variados, recorrendo o psicopedagogo argentino, em geral, a provas de inteligência, provas de nível de pensamento; avaliação do nível pedagógico; avaliação perceptomotora; testes projetivos; testes psicomotores; hora do jogo psicopedagógico” (Id. Ibid, 2000, p. 42).

No final do século XIX, educadores, psiquiatras e neuro-psiquiatras, começaram a se preocupar com os aspectos que interferem na aprendizagem e a organizar métodos para a educação infantil.

Desta época, temos a colaboração de Seguin, Esquirol, Montessori e Decroly, entre outros. Nos Estados Unidos, o mesmo movimento aconteceu, enfatizando mais os conhecimentos médicos e dando um caráter mais organicista a esta preocupação com as dificuldades de aprendizagem.

Os esforços de investigadores americanos, como Samuel Orton, segundo Gearhart (1978), resultaram em processos de tratamento altamente desenvolvidos dessas dificuldades, que incluíam, além de médicos, também, psicólogos, fonoatras, pedagogos e professores, que atendiam em clínicas, seguindo um modelo multidisciplinar.

Embora considerando a importância deste trabalho desenvolvido mediante realidades, os movimentos europeus acabaram por originar a Psicopedagogia, enquanto que o movimento americano proliferou a crença de que os problemas de aprendizagem



possuíam causas orgânicas e precisavam de atendimento especializado, influenciando parte do movimento da Psicologia Escolar que, até bem pouco tempo, segundo Bossa (1994), determinou a forma de tratamento dada ao fracasso escolar.

Visto que uma determinada instituição ou comunidade realizava estudo com profissionais graduados e especialistas em algumas áreas da pedagogia.

É preciso saber o que atende as necessidades dos alunos, tendo como propósito suprir as carências geradas em seu cotidiano, onde o profissional possa estabelecer critérios que servirão para regulamentar a profissão, sendo através das leis, decretos, que não se tornem estáticos, pois a própria evolução de uma profissão requererá sempre a revisão do papel e das funções de cada elemento, bem como, as mudanças sociais.

Através deste relato iremos sempre observar e buscar constantemente objetivos básicos para o tratamento Psicopedagógico, quando indicado, é a desapareição dos sintomas através da resolução dos conflitos cognitivos e inconscientes vivenciados pelos pacientes; com ideias para encaixar as soluções possíveis quaisquer problemas existentes que garantam que toda a comunidade construa uma educação de qualidade para todas as pessoas independente de cor, credo ou classe social.

Segundo Oliveira (2008), todos nós professores, sabemos da perplexidade e da preocupação que sentimos ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem. Mas, e quando essas diferenças são consideradas “anormais”? O que fazer? Ora, a deficiência é tão antiga quanto à humanidade.

Ao longo dos tempos, desde a pré-história até hoje, as pessoas sempre tiveram que decidir qual atitude adotar em relação aos membros mais vulneráveis da comunidade que precisavam de ajuda para obter alimento, abrigo e segurança, como as crianças, os velhos e as pessoas com deficiências.

SURGIMENTO PSICOPEDAGOGO NO BRASIL

A Psicopedagogia chegou ao Brasil, na década de 70, cujas dificuldades de aprendizagem nesta época, eram associadas a uma disfunção neurológica, denominada de disfunção cerebral mínima (DCM), que virou moda neste período, servindo para camuflar



problemas sócios pedagógicos (Id. Ibid, 200, p. 48-49).

Inicialmente, os problemas de aprendizagem foram estudados e tratados por médicos na Europa no século XIX e, no Brasil, percebemos, ainda hoje, que na maioria das vezes, a primeira atitude dos familiares é levar seus filhos a uma consulta médica.

A Psicopedagogia foi introduzida aqui no Brasil, baseada nos modelos médicos de atuação e foi, dentro desta concepção de problemas de aprendizagem, que se iniciaram, a partir de 1970, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médica Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos (Id. Ibid., 2000, p. 52).

O Brasil recebeu influências, tanto americanas, quanto europeias, via Argentina. Principalmente no sul do país, receberam-se os conhecimentos de renomados profissionais argentinos, que muito contribuiram para a construção do nosso conhecimento psicopedagógico. O Dr. Quirós, Jacob Feldmann, Sara, Alícia Fernandez, Ana Maria Muñiz e Jorge Visca, são alguns dos principais nomes argentinos que trouxeram os conhecimentos da Psicopedagogia para o Brasil e enriqueceram o desenvolvimento desta área de conhecimento.

Há mais de 20 anos, vêm-se desenvolvendo cursos de formação e especialização em Psicopedagogia. Também naquela época, o professor Jorge Visca começou a vir para o Brasil a fim de implantar os Centros de Estudos Psicopedagógicos (CEPs), que tinham e têm como objetivo, difundir a Epistemologia Convergente, linha teórica que apóia e fundamenta a Psicopedagogia divulgada por ele, bem como, formar profissionais nesta linha de abordagem.

Jorge Visca, psicopedagogo argentino, implantou CEPs no Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Salvador e Curitiba, sendo que os Centros do Rio de Janeiro e Curitiba funcionaram ininterruptamente desde então.

Também deu aulas em Salvador, Porto Seguro, Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Itajaí, Joinville, Maringá, Goiânia, Foz do Iguaçu e tantas outras cidades brasileiras. O CEP – Curitiba, fundado em 1988, já formou 10 turmas de Psicopedagogos e 03 (três) grupos de Coordenadores de Grupos Operativos.

No momento, tem 05 (cinco) grupos de Formação em Psicopedagogia e 01 (um)



grupo de Teoria de Grupos Operativos em andamento. Além de trabalhar com os grupos do CEP – Curitiba, Visca ministrou aulas na Universidade Federal do Paraná e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como professor convidado.

Jorge Visca, nascido em 1935, encerrou neste ano de 2000, a sua breve vida. Deixou um legado de cerca de dez obras publicadas, muitos ensinamentos e um modo de ser que serve até hoje de modelo para seus alunos.

A Psicopedagogia é a área responsável pelos estudos da aprendizagem e de todos os transtornos que podem aparecer neste histórico brasileiro. A Psicopedagogia surge como uma proposta que parte da premissa de responder aos problemas de fracasso escolar.

A principal preocupação da Psicopedagogia eram os sintomas apresentados quanto às dificuldades de aprendizagem. Tais dificuldades eram concebidas como um produto a ser tratado, desconsiderando sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, seu objeto de estudo, que, segundo Marques (2003), era remediar esses sintomas. Isso se revelou insuficiente para o êxito escolar.

Em linhas gerais, a Psicopedagogia nasce de uma necessidade de contribuir, na busca de alternativas, para solucionar questões referentes a problemas de aprendizagem. Contudo, é complexa a diversidade de fatores que interferem neste processo.

A Psicopedagogia como área do conhecimento, vem caminhando no sentido de contribuir para a melhor compreensão em um todo. O Trabalho cooperativo entre médicos e psicopedagogos era destinado a crianças com problemas escolares ou de comportamento e eram definidos como aqueles que apresentavam doenças crônicas como diabetes, tuberculose, cegueira, surdez ou problemas motores.

A denominação “Psicopedagógico” foi escolhida, em detrimento de “Médico pedagogo”, porque acreditava-se que os pais enviaram seus filhos com mais facilidade.

Em 1958, no Brasil surge o Serviço de Orientação Psicopedagógica da Escola Guatemala, na Guatemala (Escola Experimental do INEP – Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC) – Ministério de Educação e Cultura.

O objetivo era melhorar a relação professor-aluno. Nas décadas de 50 e 60 a



categoria profissional dos psicopedagogos organizou-se no país, com a divulgação da abordagem psico-neurológica do desenvolvimento humano. A Neurociência, que é a área multidisciplinar de conhecimento, que analisa o sistema nervoso para atender as bases biológicas do comportamento.

A Psicopedagogia sofreu muitas influências, em decorrência de novas descobertas científicas e movimentos sociais, pois se verifica que, inicialmente, a Psicopedagogia foi estudada pela Medicina e Pedagogia, sendo hoje estruturada também a partir de contribuições de diversas ciências. Uma vez que, segundo Barone (1987 apud Scoz, 1987), a prática educativa da Psicopedagogia é esclarecida e enriquecida por diferentes áreas do conhecimento. São claras as contribuições dadas pela filosofia, sociologia, psicologia, ciências médicas e pela psicolinguística.

Reconhece-se que as grandes contribuições de Piaget e colaboradores trouxeram aperfeiçoamento na ação educativa. Também são significativas as contribuições da Psicanálise no entendimento das motivações inconscientes e no entendimento das relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento. Piaget, com sua criação Psicogenética, forneceu dados de grande influência nas pesquisas sobre a inteligência, pois permitem observar a evolução da construção de esquemas para o desenvolvimento do conhecimento desde a infância. Esse autor adota, como ponto zero da sua teoria, o momento do nascimento.

A partir desse momento, a criança entra em relação com os objetos, estabelecendo-se um interjogo de “assimilações” e “acomodações” sucessivas e recíprocas, tendentes à “adaptação” ao meio, reflexo de uma “organização”. Piaget descreve uma cadeia em espiral cada vez mais abrangente, onde cada novo conhecimento é incorporado, graças a essas invariantes funcionais, com esquemas de ação cada vez mais evoluídos, modificando e superando estágios anteriores, atingindo um novo equilíbrio que ele denomina “móvel”.

O equilíbrio móvel possibilita a incorporação de elementos da realidade à estrutura cognitiva, permitindo um desenvolvimento inteligente. No Brasil, é utilizada a mesma definição americana para caracterizar os distúrbios de aprendizagem e, da mesma forma, seus portadores são vistos como pessoas com necessidades educacionais especiais.



Por esta razão, encontra-se em nossa Constituição Federal, a Lei 9.394, de 20.12.1996 (MARTINS, 2007), que garante um atendimento especializado a estes indivíduos.

FUNÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

Frequentemente, a Psicopedagogia é vinculada exclusivamente aos problemas de aprendizagem. Falando um pouco de história, se remontarmos aos primeiros estudos de Gall, em 1800 (GARCIA, 1998), sobre as dificuldades de aprendizagem dos lesionados cerebrais e escolhendo esses fatos como aqueles que deram início sobre o que hoje chamamos psicopedagogia, apreciamos que, nesta época, foram as ciências médicas o seu berço inegável. Tanto assim, que hoje as expressões em psicopedagogia estão impregnadas do vocabulário próprio das ciências da saúde: diagnósticos psicopedagógico, pedagogia terapêutica, anamnese, etc. Por exemplo, atualmente na Argentina, é o Ministério da Saúde quem outorga as matrículas profissionais dos psicopedagogos e não o Ministério da Educação.

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento que estuda questões ligadas à afetividade e à cognição e trabalha com elas. É muito difícil apresentar uma definição completa sobre as teorias e práticas da Psicopedagogia na sociedade contemporânea: Abrange saúde, exclusão/inclusão, violência, identidades, culturas, trabalhos, processos de subjetivação, mídia e comunicação.

Análise de movimentos sociais reveladores de certas tensões experimentadas por nossa sociedade, permite assim, afirmar que a função preventiva da Psicopedagogia, é detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, participar de dinâmicas das relações da comunidade educativa, para favorecer processos de interação e troca, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e do grupo, realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional .

O Psicopedagogo é um profissional que atua em diversos campos como escola, saúde e empresas. Na escola: atua como Coordenadores (as), Orientadores (as) Educacionais e/ou Professores. Ainda na escola, a psicopedagogia, propôs ajuda em



desenvolver projetos favoráveis a mudanças, também Psicoprofilaticamente.

O Profissional pode fazer uma intervenção individualizada, verificar o perfil do aluno e ver se ele é condizente com a metodologia ou grupos humanos que, mediante a aprendizagem, deve ser olhada como a atividade de indivíduos ou grupos humanos, que perpassa a incorporação de informações e o desenvolvimento de experiências, promovendo modificações estáveis na personalidade e na dinâmica grupal, as quais revertem no manejo instrumental da realidade.

A Psicopedagogia por ser uma teoria “essencial” aos modos de afetividade e de relação social possui também a função de observação, através de relatos, conversas, orientação à promoção do desenvolvimento do aluno, a identificação de sua realidade, considerando-a para dentro do contexto escolar, nas dimensões reflexivas transformadoras, investigativas, contextualizadas e fundamentadas em pressupostos teóricos, que contribuem para a leitura e interpretação na sua realidade local e global. Em Seguida, traçar novos caminhos, inserindo no cotidiano desse indivíduo, buscando transformar, ajudar, mudar para melhor seu comportamento e atitudes, onde faz-se necessário, ressaltar a formação de um novo cidadão, usando métodos e formas, seguindo meios para suprir as necessidades do desenvolvimento do saber e conhecer.

Convém enfatizar que, visamos atender as necessidades dos alunos, tendo como propósito, suprir as carências geradas pelas mudanças em seu cotidiano. Desta maneira, a escola amplia consideravelmente suas funções e muitas das influências educativas que existem nas escolas dentro da sociedade.

É preciso acentuar que, os psicopedagogos desenvolvem um trabalho no qual, as pessoas sejam capazes de compreender o seu contexto sócio-político/ econômico-cultural, exercendo sua cidadania de forma adequada. O que tratar-se, assim como a educação formal, de uma ação intencional, destinada a alcançar determinados fins, porém, não somente em nível escolar, mas, apresentando grandes sugestões de desenvolvimento cultural e comunitário, dentro de um determinado ambiente observado, buscando em equipe, transformações e ações, podendo assim, realizar grandes mudanças sociais profundas.

Neste sentido, o psicopedagogo precisa distinguir duas fases principais:



Na 1ª - Adquirir conhecimentos dos princípios, das leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para sua aplicação, na prática, real ou simulada, de tais normas e regras, de modo que, o docente adquira conhecimentos, capacidades, desenvolvam e criem atividades que beneficiem uma escola e toda uma comunidade.

Na 2ª - Dentro do conhecimento em aprendizagem, de forma a criar práticas reflexivas, seria uma prática profissional, dentro dos processos educativos, que venham permitir a aprendizagem em apreender e aprender, utilizando-se de experiências vivenciadas dentro do cotidiano escolar, comunitário ou institucional. Visto que a função do Psicopedagogo seja composta de reflexões, observações, buscas, normas, formas e criações de meios, em atividades que venham permitir e facilitar um determinado aprendizado reflexivo, em um denominado cliente, paciente, alunado ou mesmo dentro de uma comunidade qualquer citada. Hoje, a fluidez imposta pela relação espaço/tempo/observação/busca, revela uma espacialidade cada vez mais complexa, o que aponta novos desafios para a educação e para o ensino nas escolas.

É fundamental, na leitura da realidade, compreender os modos materiais e culturais de organizações dentro da sociedade, que torne possível aos alunos, uma apreensão articulada com professor e discentes e colocar seus conhecimentos cotidianos em confronto com os conceitos ministrados em seu cotidiano escolar. Então, cabe refletir, a partir deste objeto específico de estudo da psicopedagogia, qual a verdadeira função dos Psicopedagogos.

É auxiliar nos diferentes momentos, onde facilitam a aprendizagem e improvisam alguns meios, juntamente de acompanhamentos multidisciplinares, de uma equipe composta de Pediatra, Psiquiatra, Psicólogo e muitos outros. De acordo com Linhares et.al (1996), podemos citar três grandes abordagens de avaliação.

São as formas e procedimentos utilizados para uma avaliação psicopedagógica: 1º - A Psicometria – Baseada nas utilizações de testes padronizados. 2º - A Linha Sócio-cognitiva – Fundamentada nos conceitos de aprendizagem mediada e Zona Proximal de Desenvolvimento – (ZPD) da concepção sócio-histórica de Vygotsky. 3º - A Linha Psicogenética – Baseada nas formulações teóricas de Piaget sobre estágios de



desenvolvimento e processos cognitivos, buscando nessa última, a fundamentação teórica.

O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA ESCOLA

O Papel do Psicopedagogo dentro de um estabelecimento de ensino tem um caráter preventivo, no sentido de procurar criar competências e habilidades para a solução de problemas, promovendo uma linha preventiva.

Apesar de ser um investigador que busca compreender as causas e a modalidade das perturbações que comprometem a aprendizagem, o psicopedagogo pode desempenhar uma prática docente, envolvendo a preparação de profissionais da educação, ou atuar dentro da própria escola.

Trata em detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa. Numa linha terapêutica, o psicopedagogo trata das dificuldades de aprendizagem, diagnosticando e desenvolvendo técnicas remediativas, orientando pais e professores, estabelecendo contato com outros profissionais das áreas: psicológica, psicomotora, fonoaudiológica e educacional, pois tais dificuldades são multifatoriais. Esse profissional deve ser indicado para assessorar e esclarecer a escola a respeito de diversos aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

O papel do psicopedagogo escolar é muito importante e pode e deve ser pensado a partir da instituição, a qual cumpre uma importante função social que é socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo, ou seja, através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada no mundo cultural e simbólico que incorpora na sociedade.

Na escola, o psicopedagogo poderá contribuir no esclarecimento de dificuldades de aprendizagem que não tem como causa apenas deficiências do aluno, mas que são consequências de problemas escolares. Seu papel é analisar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição. Propõe e auxilia no desenvolvimento de projetos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.



Portanto, o trabalho do psicopedagogo trata-se de um processo que não pode ser concluído em uma única sessão. Visto que é um trabalho minucioso, diferenciado e multiprofissional.

O Psicopedagogo pode e deve requerer exames comprobatórios e exclusão para um prognóstico mais eficaz (exames oftalmológicos, fonoaudiólogos, neurológicos e outros...); sessões de entrevistas com a família e com as pessoas do meio relacional de seu paciente; visitas domiciliares e a ambientes que ele frequenta, analisando sua rotina social e observando suas atividades, promovem uma compreensão mais profunda de cada caso de forma individualizada. Com o objetivo principal de trabalhar os elementos que envolvam a aprendizagem, de maneira que os vínculos estabelecidos sejam sempre bons.

O Psicopedagogo pesquisa as condições para que se produza a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, sendo isso uma atitude de investigação e intervenção, preocupando-se especialmente com a escola, que é pouco explorada e há muito que fazer, pois grande parte da aprendizagem ocorre dentro da instituição, na relação com o docente, com o conteúdo e com o grupo social escolar como um todo.

Esse profissional deve ser um mediador em todo esse processo, indo além da simples junção dos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia.

Neste contexto, o Psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como, para prevenção dos problemas de aprendizagem.

Por meio de técnicas e métodos próprios, o Psicopedagogo possibilita uma intervenção Psicopedagógica, visando a solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais, juntamente com toda equipe escolar.

A relação dialética entre sujeito e objeto deverá ser construída positivamente para o processo ensino-aprendizagem, sendo de maneira saudável e prazerosa.

É necessário que o psicopedagogo tenha um olhar abrangente que possa trilhar caminhos, sempre respaldando, planejando e flexibilizando alternativamente as sessões,



que nortearão a sequência diagnóstica no processo de reeducação ou tratamento do paciente; como o paciente aprende dentro do processo de assimilação-acomodação, segundo o processo de adaptação de Jean Piaget, se o paciente cumpre ou não o duplo movimento da aprendizagem, ou se é hiper/hipoassimilativo ou hiper/hipoacomodativo.

O Diagnóstico Psicopedagógico, é um jogo de regras, é um recurso que tem como objetivo, investigar um contexto psicogenético, a fim de avaliar a construção das possibilidades de um jogo de regras, com noções classificatórias espontâneas, que venham permitir a exploração dos aspectos cognitivos, baseados no método clínico e neutralizar os inconvenientes decorrentes de avaliações classificatórias.

O Objetivo básico é compreender como o aluno aprende e constrói seu conhecimento e também, compreender as dimensões das relações com as instituições escolares. O Psicopedagogo tem como função, estimular o desenvolvimento de relações interpessoais, o estabelecimento de vínculos, a utilização de métodos de ensino compatíveis com as mais recentes concepções a respeito desse processo, procurando envolver toda a equipe escolar, ajudando-a a ampliar o olhar em torno do alunado e das circunstâncias de produção do conhecimento, ajudando os alunos a superarem os possíveis obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias à leitura e conhecimento de mundo de cada indivíduo observado. Portanto, a Psicopedagogia está entre muitas outras profissões que visam à descoberta e o desenvolvimento da capacidade da criança, bem como, pode contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar esse mundo em que vivem, de saber interpretá-lo e de nele ter condições de interferir com segurança e competência. Assim, o psicopedagogo não só contribuirá com o desenvolvimento da criança, como também contribuirá com a evolução de um mundo que melhore as condições de vida da maioria da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Psicopedagogia surgiu da necessidade de melhor compreensão do processo de aprendizagem, comprometido com a transformação da realidade escolar, na medida em que possibilita, mediante dinâmicas em sala de aula, contemplar a interdisciplinaridade, juntamente com outros profissionais da escola. O psicopedagogo tem como função,



detectar a origem do problema e, baseado nela, desenvolver atividades que criem momentos propícios que estimulem a aquisição de funções cognitivas que são pré-requisitos para a aprendizagem escolar, de forma a garantir o sucesso no trabalho.

É importante estar atento a alguns detalhes, como:

- Não dar respostas prontas ao aluno; ele deve encontrar a resposta seguindo o caminho que melhor solucione o seu problema (orientá-lo na escolha do caminho mais curto e seguro);
- Os assuntos devem, sempre que possível, ser analisados, observados, buscando sempre atividades para se determinar o que será de maior interesse e proveito para cada paciente;
- Os conhecimentos devem ser tratados de maneira simples e bem variados, para manter vivo o interesse do seu cliente no desenvolvimento;
- As atividades a serem desenvolvidas em Escolas, Instituições ou Clínicas, devem ser planejadas e, em alguns casos, como nas experimentações, devem ser realizadas previamente pelo professor;
- As oportunidades de trabalho em grupo sempre devem ser aproveitadas, sob orientação do professor; o uso de materiais didáticos é indispensável, pois eles concretizam, facilitam a compreensão da criança e visualizam o estudo, garantindo a sua eficiência;
- O objetivo fundamental que se persegue é que a criança seja estimulada em sua criatividade e que obtenha respostas às curiosidades, por meio de descobertas concretas, desenvolvendo a sua autoestima, criando em si, uma maior segurança, confiança, tão necessária à vida adulta.

A profissão do psicopedagogo não está regulamentada, mas encontra-se na Comissão de Constituição, Justiça e Redação, na Câmara dos Deputados Federais, para ser aprovada. Enquanto isso, a formação do psicopedagogo vem ocorrendo em caráter regular e oficial em cursos de pós-graduação, oferecidos por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas. Portanto, as mudanças políticas, sociais e culturais são referenciais para compreender o que acontece na escola e no sistema educacional.

O psicopedagogo deve saber interpretar e estar inteirado com essas mudanças para poder agir e colaborar, preocupando-se em que as experiências de aprendizagem sejam prazerosas para a criança e, sobretudo, que promovam o desenvolvimento e aprendizagem humana que é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Dentro dos aspectos biológicos, a criança apresenta uma série de características que lhe permitem, ou não, o desenvolvimento do conhecimento. As características psicológicas da história individual, de interações com o ambiente e com a família, o que influenciará as experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

Entretanto, é preciso que os pais se impliquem nos processos educativos dos filhos no sentido de motivá-los afetivamente ao aprendizado. O aprendizado formal ou a educação escolar, para que sejam bem sucedidos, não depende apenas de uma boa escola ou de bons programas, mas, principalmente, de como a criança é tratada em casa e dos estímulos que recebe para aprender.

Nesse contexto, é pertinente concluir que:

O maior problema que enfrentamos hoje, se diz respeito à uma ruptura com os modelos tradicionais educativos e com os valores humanos. Na realidade, está naqueles que constituem o sistema escolar: planejadores, dirigentes, supervisores, coordenadores, docentes – que, em decorrência do desconhecimento a respeito das reais condições das pessoas com deficiências e com outras necessidades educacionais especiais, assim como, da sua falta de preparação, apresentam barreiras, atitudes não adequadas, limites conceituais e, conseqüentemente, incapacidade de planejar um mundo diferente, um sistema escolar não homogêneo, no qual, cada pessoa possa progredir em seu ritmo próprio e de maneira conjunta com a turma onde está inserido. Em outras palavras, incapacidade de organizar um sistema educacional que possa adaptar-se para corresponder às necessidades educacionais de cada aluno.

Para tanto, urge empreender um planejamento sistemático e compatível com as necessidades e expectativas dos educadores que atuam nas escolas regulares, a fim de desenvolver as ações formativas que ofereçam uma ampla base de conhecimentos teórico-



práticos. Ações estas, que possam contribuir para ajudar a todos os que dela participam, dentre outros aspectos, a conhecer com mais profundidade sobre as necessidades dos alunos e sobre as respostas educativas mais adequadas a cada um, refletir sobre a prática em desenvolvimento, de maneira que, no cotidiano escolar – seja no futuro, para os que estão na etapa inicial de sua preparação, ou no presente, para aqueles que já convivem na sala de aula, com heterogeneidade da turma – os profissionais sejam capazes de tomar decisões, compartilhar vivências, definir ações, realizar adaptações curriculares, criar estratégias com vistas a mediar a construção do conhecimento pelos educandos em geral, formar parcerias com as famílias e com a comunidade, bem como, de assumir posturas éticas coerentes com as suas necessidades.

Nesse breve relato, podemos apreender que as pessoas que não se enquadram nos padrões sociais, em decorrência de diferenças significativas em aspectos físicos, sensoriais e intelectuais, foram percebidas e educadas de maneira distinta das demais, de acordo com os padrões sociais de cada sociedade e de cada período. Essas pessoas foram alvo de atitudes diversas que vão do extermínio ou marginalização total à busca constante e plena da sociedade, passando por períodos em que predominou uma visão caritativa/assistencialista e por outros, em que imperou uma visão fatalista da deficiência, trazendo como consequência um atendimento educacional segregativo.

É claramente percebida a ineficiência e a ausência de qualquer tipo de atendimento às mesmas, baseada numa visão de invalidez e incapacidade, enquanto que, no assistencialismo, impera uma visão piedosa da deficiência, que pouco contribuiu para o aprimoramento do atendimento às mesmas, inclusive para a implantação de qualquer serviço psicopedagogo.

Finalmente, é importante ressaltar que não existem receitas prontas para atender a cada necessidade educacional de alunos com qualquer tipo de deficiência que a natureza é capaz de produzir.

Os alunos com e sem deficiência são únicos, singulares. Suas necessidades são especificidades, não são generalizáveis – cada um é um. Assim, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo

aluno/paciente/cliente encontre nas escolas, um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível.

REFERÊNCIAS

BALESTRA, Maria Marta. **A psicopedagogia em Piaget: Uma fonte para a educação da liberdade.** Curitiba: Ibplex, 2007.

BARONE, Leda Maria Codeço. **De Ler O Desejo De Ler.** 3ª Edição, Petrópolis, 1998. P 37. Citando (Freud, 1914, vol. XIV, p. 108).

_____. **A Psicopedagogia no Brasil: Contribuições a partir da prática.** Porto Alegre: Artmed. 2000.

Bossa, N.A; OLIVEIRA, V. B. (Orgs). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Direito Educação: subsídios para gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais,** 2004.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre as Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, MAS/CORDE. 1994.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil,** 1988

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** 9.394/1996

BRASIL. **Projeto de Lei 10.891.** Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em 25 de julho de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais.** Brasília/DF: MEC, SEF, 1998

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2. Ed. Ver. E atual. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p.131.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira.** Integração/Segregação do Aluno Diferente. São Paulo: Educação, 1993.

CASARIN, Sônia. **Reflexões sobre a integração social da pessoa deficiente.** In: MANTOAN, Maria Tereza Égler (Org). **A Integração de pessoa com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon: Editora Senac, 1997. P. 215-219

CÂNDIDO, Francisca F. **A psicopedagogia em uma instituição de acolhimento e ensino: instrumentalização de professores para a eficácia da aprendizagem mediatizada.** Monografia (Curso de Especialização em Psicopedagogia), Universidade Estadual Vale do Acaraú. Fortaleza, 2003, p. 82.



COOL, César. PALACIOS, Jesus. MARCHESI, Álvaro. ET AL. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem**, vol. 3 Tradução de marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

_____. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

ESTEBAN, M. T. **Repensando o fracasso escolar**. Cadernos CEDES. V. 28,P. 75-86. Campinas: Papyrus, 1992

ÉTICA: **Direitos, Deveres e Virtudes pátio** – Ano 4 nº 13 MAI/JUL – 2000 yves de la Taille

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP,2007.

FAGALI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia institucional**. Apostila do Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Universidade Estadual Vale do Acaraú. Fortaleza, s.d, (mimeo), p. 75 {a}

_____. **Psicopedagogia Clínica**. Apostila do curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Universidade Vale do Acaraú. Fortaleza: s.d, (mimeo), p.149 {b}.

FREITAS. **Escola, Estado e Sociedade**. 3 Ed. São Paulo: Editora Brasiliense 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a libertação e outros Escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

GARCIA, J. N. **Manual de Dificuldades de Aprendizagem** – Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

GOLBERT, Clarissa S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em Psicopedagogia na Região de Porto Alegre, in: **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, ano 4, no 8, agosto de 1985.

JOSÉ, Elisabeth A.&COLEHO, Maria Teresa. **Problema de aprendizagem**. São Paulo. Ática, 1995.

MARQUES, W. F. S. **Psicopedagogia e avaliação educacional: olhares sobre uma instituição de ensino superior**. PUC-Campinas. Dissertação de Mestrado em Educação, 2003.

MARCOS, Serafim Antunez, **A escola como contexto a intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre; Artes médicas, 2000.

MERY, J. **Pedagogia curativa escolar e psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

OLIVEIRA, Marte Kohl de Vygostsky e o processo de formação de conceitos. In: TALLI, Y, de L.; OLIVEIRA, M K. de; DANTAS, M Piaget, Vygostsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 15 Ed. São Paulo: Summus, 1992, p.117.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4 Ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1992, p. 86.



PIAGET, Jean. **Tradução:** Marion M. dos Santos Penna. A equilibração das estruturas cognitivas: problemas central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SOUZA, Maria Thereza C. **Intervenção psicopedagógica clínica:** como e o que planejar. In Sisto, F. (Org.). Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SHIPLEY, C. M. e outros – **Síntese de Métodos dos Didáticos** (Tradução de Jurema Cunha) – Editora Globo – Porto Alegre RS, 1969.

Vygotsky, I. S.; LURIA, A.R e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone-Ed. USP, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In:

VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas Psicopedagógica e pautas gráficas para a sua interpretação** Buenos Aires. Visca e Visca, 2008.



CAPÍTULO XVII

PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Francisco Samuel Laurindo de Lima⁵⁷

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-17

RESUMO:

Constata-se que a investigação qualitativa e quantitativa é indispensável na graduação dos discentes de pedagogia, pois a sua presença ajuda a dar uma melhor compreensão do início ao fim nos estudos, e caracteriza a pessoa como pesquisador (a). O objetivo deste trabalho é mostrar a importância dos métodos da examinação, além de retratar que a maioria dos desafios são vencidos, após aplicar essas estratégias, isso relacionado ao espaço pedagógico. As metodologias usadas foram de estilos qualitativos, por exemplo, entrevistas com professores do ensino público e alunados (alguns da Universidade Estadual do Ceará-UECE – Tauá - 2021), análises vídeos da internet (ligado ao contexto) e de aulas da disciplina Pesquisa Educacional no peculiar órgão educativo. Os resultados deste resumo apresentam desenvolvimentos no olhar crítico para o âmbito investigativo, além de apontar que os entrevistados são a favor da pesquisa no âmbito da capacitação e teve sucesso na obtenção de opiniões “objetivas” e subjetivas. Dessa forma, haverá qualidades éticas e morais no progresso estudantil, auxiliado pela as universidades atuantes na função de colaborar com a formação de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Qualitativa e Quantitativa. Formação. Pedagogia.

QUALITATIVE AND QUANTITATIVE RESEARCH IN THE TRAINING OF PEDAGOGY STUDENTS

ABSTRACT:

It appears that qualitative and quantitative research is essential in the graduation of pedagogy students, as its presence helps to give a better understanding from the beginning to the end of the studies, and characterizes the person as a researcher. The objective of this paper is to show the importance of examination methods, in addition to portraying that most challenges are overcome, after applying these strategies, related to the pedagogical space. The methodologies used were of qualitative styles, for example, interviews with public school teachers and students (some from the State University of Ceará-UECE - Tauá - 2021), internet video analysis (connected to the context) and classes in the Educational Research discipline in the peculiar educational body. The results of this summary present developments in the critical look at the investigative scope, in addition to pointing out that the interviewees are in favor of research in the scope of training and that it was successful in obtaining “objective” and subjective opinions. In this way, there will be ethical and moral qualities in student progress, aided by the active universities in the role of collaborating with the education of students.

57 Graduando em Pedagogia pela UECE Universidade Estadual do Ceará. Graduado em Teologia pela Faculdade Teológica Betesda Jundiá. E-mail: samuellaurindo.lima@gmail.com



KEYWORDS: Search. Qualitative and Quantitative. Formation. Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Entende-se que pesquisa é a busca pelo entendimento sobre algo focalizado de maneira clara, ligado a práxis (em parte ou generalizado), com desejos de alcançar os excelentes resultados. Assim, se considera ser uma ferramenta principal de todas as ciências, pelo fato de ter o poder de adquirir o conhecimento, de forma qualitativa e quantitativa (fatores contribuintes) na graduação de alunos, principalmente os de Pedagogia.

Todavia, esses precisam vencer as dificuldades, por exemplo, ansiedades e falta de interesse (caso ambos surjam), os quais complicam para a própria capacitação, do prólogo ao epílogo. Vê-se a importância de trabalhar com recursos excelentes de análises, porque dá uma visão justa e metodológica em relação a compreensão das ações humanas, nos sentidos: estudantil, científico, cultural, espiritual/religioso, econômico e social. Logo, esses têm as tentativas de resolverem problemas em quaisquer áreas da humanidade.

A investigação educacional na formação dos futuros pedagogistas é essencial, assim, dá mais importância ao processo formacional. Há uma necessidade na vida do ser humano em relação à procura de se qualificar fortemente, principalmente aos iniciantes na área pedagógica. Observa-se pelos registros bíblicos, apoios a pesquisa qualitativa e quantitativa na contribuição de capacitar os “discípulos”/alunos. Segundo o evangelista primo de Jesus (João), que enfatiza uma fala de Cristo, diz: “Examinai as escrituras, porque vós cuidais ter nela a vida, e são elas que de mim testificam” (JOÃO 5:39, 2009).

Nesta citação o emprego da palavra examinar, pois isso indica colaborar para se ter capacitação com princípio de pesquisar. Vale lembrar que essa tese já existia há séculos, e incentiva a geração de alunos tendentes da Pedagogia a optar em querer estarem ligados ao campo da pesquisa. Isso foi uma advertência antiga de Jesus, mas que serve para os dias atuais!

É essencial que a pessoa examine no intuito de absorver resultados satisfatórios. A finalidade do presente resumo é revelar a precisão fundamental dos métodos de



pesquisa em foco, que são importantes na formação dos discentes em Pedagogia, além de mostrar que dessa maneira se vence a maioria dos obstáculos da área. Então, deve-se compreender o objeto de estudo trabalhado para ajudar no avanço das altitudes críticas relacionadas ao modelo acadêmico.

METODOLOGIAS

Os métodos são fundamentais para a análise em geral, além de contribuir no fortalecimento da adesão dos resultados dentro do contexto. As estratégias usadas foram qualitativas, destaque para as entrevistas (escritas) com professores de colégios públicos do Ceará (Inhamuns) - do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e vários alunos, principalmente os graduandos Pedagogia no 2º semestre - 2021, na Universidade Estadual do Ceará – UECE – Tauá.

Teve observações de aulas da disciplina Pesquisa Educacional no peculiar órgão educativo. Este resumo expandido foi desenvolvido através das peculiares experiências do universitário Francisco Samuel Laurindo de Lima, aluno da Universidade Estadual do Ceará - UECE, graduando Pedagogia - 2º semestre/noturno, das orientações do Professor Marcos Allan “Ministrante da disciplina de Pesquisa Educacional da UECE”, suas explicações virtualmente sobre a matéria em foco na sala de aula ao vivo pelo Google Meet, e as quais ficam gravadas e postadas no aplicativo Google sala de aula, para revisar a pauta, se necessário, além dos materiais (livros, slides, artigos...) disponibilizados na plataforma. Teve as análises das aulas online (síncronas e assíncronas), e forte apoio da internet, o qual possibilitou analisar vídeos no Youtube, leituras de textos com linguagem verbal e não-verbal, ambos no Google.

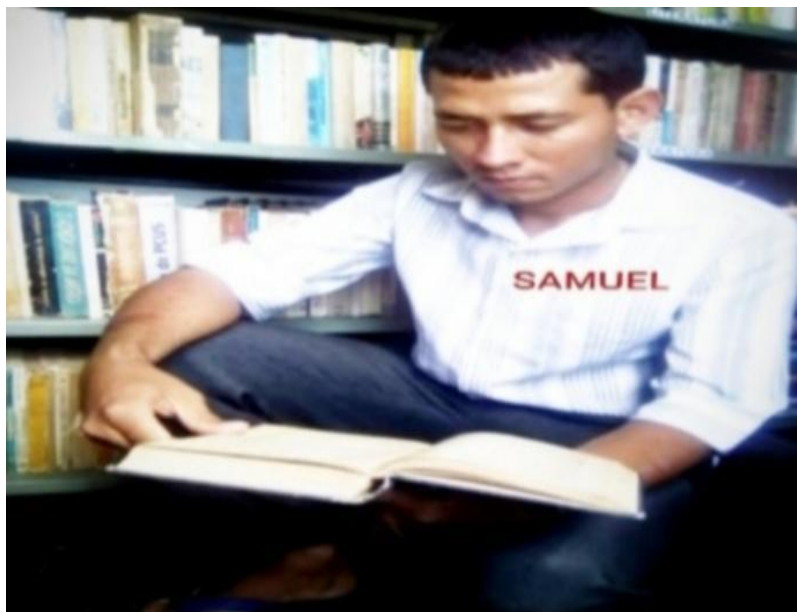
Houve ideias de professores, alunos, por mensagens escritas e em áudios no WhatsApp, principalmente no grupo PESQUISA EDUCATIVA, criado pelo Autor deste RESUMO EXPANDIDO, no dia 16/06/2021, entrevistas pessoal de forma oral e escrita, está com maior relevância (apoio do Word, WhatsApp e ligação normal). Portanto, todo recurso usufruído formalizou os argumentos desta pesquisa qualitativamente, na qual esse método educacional por estilo hermenêutico foi importante para qualificar o objeto de estudo, denominado de PRÁXIS QUALITATIVA. Houve auxílios de livros pedagógicos

e teses (transformadas em formatos de citações) de autores.

DESENVOLVIMENTOS

Os estudantes formados ou formando-se com pesquisa, é fundamental, pois garante conhecimentos inovadores e criativos, no qual retrata uma educação mais complexa e pragmática, incentiva os envolvidos a se relacionarem com as ciências, com maior relevância nas Sociais e Humanas. É interessante entender que: “a pesquisa é atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o entendimento realidade de que investigamos, e, além disso, nos oferecem elementos para possibilitar nossa intenção [...]” (MATOS E VIERA, 2001. p.32-22). É essencial a compreensão dos fatos na área explicativa e análises de concepções das aprendizagens de ensino. Pode-se frisar duas categorias pesquisas importantíssimas na formação do aluno. Veja a foto a seguir, pois reforça esta ideia, e a seguir explicações sobre os métodos.

Fotografia 1- Pesquisa educacional



Fonte: Elaborada pelo autor Samuel Lima, 2021.

A foto acima revela que para ter conhecimento, se faz preciso pesquisar de forma completa com seus métodos, além de entender seus sentidos, por exemplo, a qualitativa, que é uma investigação de visão holística, não tem por adjetivo de apresentar numeração, porém se demonstrar (não abundante) não o descaracteriza, envolve observação da



história, colhe opiniões, analisa interpretação narrativa, busca apresentar resultados jaez por argumentos humanístico... e entende-se que a

Pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer uso de métodos técnicos estáticos [...] (SILVA, CASTRO; HENRIQUE, 2010. p. 26).

É importante também trabalhar com o modelo quantitativo (tem elo com o positivismo, estilo de apresentar números, dados, porcentagens...), pois “ considera o que pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las [...]” (Ibidem., p. 26-27) . Sabe-se que tenta solucionar problemas científicos e sociais, além de outros. Existem diversas vantagens das pesquisas na formação de estudantes, são eles: eleva a qualidade acadêmica, novas aprendizagens, preparação para pós-graduação, oferece uma visão científica, aumenta mais credibilidade curricular, fortalecer as atitudes críticas, agilidades e segurança em encontrar os problemas, tornam os alunos mais dinâmicos, sábios, observadores, comunicadores e firmes nas suas expressões representativos por linguagem verbal ou não, aumenta as certezas sobre certa pauta, valorizações nas ideias, respostas comprovadas... Por meio da investigação o aluno encontra chances de saber da existência de um mundo novato, e vai muito além disso, pois usufrui de conquistas significativas e repassa uma personalidade de caráter responsável por adquirir aprendizagens, essas capazes de mudar história negativa em positiva.

A Universidade forma indivíduos atentos na busca do entendimento e saber utilizá-lo. A pesquisa ajuda a facilitar descobrir saberes novos, que acrescenta mais uma educação de qualidade e auxilia no desenvolvimento de algum projeto. A pesquisa profunda refutou os falsos ensinamentos, porque ajuda o ser vivo a não acreditar em pretextos, além de capacitar, fazer enxergar os benefícios do que era oculto. Assim, caracteriza ser uma ferramenta do conhecimento, que para acontecer as realizações precisa além do apoio dos professores, contar com a união de programas de bolsas do MEC – Ministério Da Educação, em vários órgãos educativos, ao focalizar a Universidade Estadual do Ceará – UECE, vê-se, por exemplo o PIBID (Programa



Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que é oferecido a alunos de cursos presenciais no estilo licenciatura, e, isso é um incentivo, pois ajuda a dar suporte financeiro aos bolsistas. Outro exemplo, é Bolsas de extensão – Proex, que apoia nos projetos de Extensão de alunos em graduação, tem a PRAE – Programa de Bolsas da Pró – Reitoria de Políticas Estudantes, dá ajuda ao aluno para permanecer na formação... Sem pesquisa objetiva e subjetiva não há excelente formação em Pedagogia e em quaisquer outras ciências.

A objetividade e subjetividade deve fazer parte do alunado, porém precisa combater a ansiedade na pesquisa, porque isso gera uma má organização no modelo educativo desenvolvido pelo o alunado, pois afeta a memória e desequilibra o domínio peculiar para com a natureza de pesquisa. No entanto, “[...] é caracterizada como um sentimento negativo, uma incerteza que causa desordem mental nos estudantes, quando estes usam a biblioteca, desconhecendo a organização de seus recursos” (MELLON, 1968, p. 163). Esse é um dos grandes males da atualidade. A falta de interesse é um dos fatores determinantes para a gênese do problema contra a capacitação em Pedagogia, porque se resume em um desinteresse por algo, há sempre a indisposição relacionado à questão trabalhada. Esses dois maus em destaque, são persistentes, mas convém lutar contra eles e entender que a pesquisa deixa a pessoa com a visão complexa, juntamente a habilidades intelectuais para vencerem os desafios.

No entanto, existe uma necessidade de aprender sobre qual caminho seguir na função de construir ideologias que ajudem os cidadãos em suas decisões, chega se a certeza que o melhor trajeto é o campo da formação com a pesquisa pragmática e dialética.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados deste resumo são satisfatórios, pois incentiva a todos a adquirir experiências, e o compreender as qualidades das habilidades em pauta conquistadas de todo um processo trabalhado. Os resultados obtidos nesse contexto expandido mostram que é preciso a práxis com comprometimento ao ensino em quaisquer situações, principalmente nos momentos de aprendizagens em campo. A observação positivamente



crítica das informações facilitaram na obtenção de todo apanhado do presente trabalho. Foi notado que a pesquisa completa ajuda muito na formação de estudantes de Pedagogia. Teve dedicação dos alunos de Pedagogia e professores nos âmbitos de suas respostas, de acordo com o solicitado e no procurar está ligado a pesquisa. Teve realizações de investigações por partes dos discentes engajados na examinação deste resumo, houve interesses dos docentes de incentivar os aprendizes a serem formados. Foi percebido que discentes e docentes foram a favor das formações em Pedagogia com pesquisa, mas que precisa de mais empenhos para fortalecer a educação, pois é essencial, segundo Freire (1968, p. 12): “ A educação, por isso, na fase de trânsito que vivíamos se fazia uma tarefa altamente [...]”. A formação eleva o setor educativo, assim contribuirá para um avanço melhor nos eixos pedagógicamente acadêmicos.

Foi observado a utilização da internet, que é atualmente umas das ferramentas do meio investigativo, e oferece contribuição à formação. Assim, acessar a internet tornou-se um hábito diário na vida de muitas pessoas, mudando seus hábitos, na busca por mais informações e conhecimentos de que venha facilitar sua vida (MAZEEO, 2000, p. 75). O surgimento da internet contribui para as pesquisas coletar mais dados híbridos e também de compartilhar. Para se saber sobre o conteúdo profundo, é preciso examinar bem o trabalho com a práxis. Pois, de acordo a Ângela, residente no Parambu-Ce, aluna graduanda de Pedagogia na UECE - Tauá “é importantíssima no desenvolvimento de um aluno. Através da pesquisa pode-se aprender um contexto mais amplo da área dá mais riqueza e versatilidade aos temas já conhecidos” (MARIA, 2021, p. 1). A opinião dela em entrevista escrita concedido ao Autor do presente trabalho revela o sentido da investigação, pois a pedagoga (formada pela FERA - Faculdade de Ensino Regional Alternativa) professora de ensino fundamental da Escola Maria Angelina Petrola, Arneiroz-Ce, Gonçalves (2021, p. 1) complementa ao dizer que são “ mecanismos de alta relevância para os estudantes”

Após os resultados e diálogos com professores e alunos no intuito de saber quais as melhores opções de paradigmas de ensino para formação, chega-se ao entendimento que todos aprovam os usos de métodos qualitativos e quantitativos para capacitação do aluno e chegam a dizerem que é de extrema importância para conhecimento, pois para o



graduado em Ciência Naturais, professor de Matemática e Física da ensino Médio da Escola Maria Dolores Petrola, formado pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, Vicente (2021, p. 1) diz em entrevista estritamente ao entrevistador Samuel Lima que a pesquisa “ é importante para dar um embasamento de como se faz a estatística de uma sala de aula. Ao se fazer uma avaliação diagnóstica, por exemplo, é importante levar em conta variáveis qualitativos e quantitativos”. Observa-se aqui nesta citação que o entrevistado afirma ser fundamental o uso dos métodos, principalmente em sala de aula. Vale dizer que a professora de Inglês e pós- graduada na UVA – Universidade Vale do Acaraú, residente na Vila Castelo, 15 Km de Tauá-Ce, denominada Silva (2021, p.1) afirma em mensagem pelo WhatsApp (grupo Pesquisa Educacional) ao autor deste trabalho que é importante de trabalhar com pesquisas, porque ambas fazem parte do contexto social de aprendizagens constantes com sentidos da busca por conhecimentos [...] Vê-se a concordância em apoio às universidades trabalharem em seu ambiente de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Então, todo assunto trabalhado revela que a pesquisa qualitativa e quantitativa tem como uma de suas funções, contribuir para a formação de estudantes, principalmente os de Pedagogia, além de solucionar problemas sociais por terem significados educacionais. Enfim, seu uso é preciso e gera fortalecimentos na busca do conhecimento. A comunidade estudantil só tem a ganhar, pois:

[...] só se aprende, só se ensina pesquisando; só se presta serviço á comunidade, se tais serviços nascerem e se nutrirem da pesquisa [...] O professor precisa da prática para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para dispor de produtos de conhecimentos [...] (MATOS, 2001, p. 22, apud SEVERINO, 1999, p. 13.)

A união garante a certeza de ótimos proveitos, isso ficou retratado após resultados desta pesquisa qualitativa, que declara as vantagens dos estudantes formados com pesquisa completa (também abordado do desenvolvimento). Porém, precisa do apoio do Governo e órgãos responsáveis para investir nas áreas das pesquisas, além de prestar mais valorização. Assim, oferecerá oportunidades de formação aos estudantes com investigações de qualidades.



Portanto, é cabível aos envolvidos vencerem a ansiedade e a falta de interesse (caso ambos surjam). Precisam os discentes e docentes procurarem estarem ligados aos mecanismos de pesquisa de forma positiva para adquirirem ensinamentos teóricos e práticos, os quais geram importância na transformação dos participantes. O crescimento da educação em alunos de Pedagogia vem a partir do apoio das bolsas de pesquisa etc., juntamente com as ações pragmáticas do ambiente escolar (em oferecer espaço para desenvolvimentos e apresentações, por exemplos de projetos) apoiado pelo o sistema dinâmico de ciências em foco.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ângela Maria Costa Macêdo de. **Entrevista concedida a Samuel Lima**, Arneiroz-Ce. 06 jun. 2021.
- ARAÚJO, Janaína Gonçalves de. **Entrevista concedida a Samuel Lima**, Arneiroz - Ce. 06 jun. 2021.
- BÍBLIA, N.T. JOÃO. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. 6. ed. São Paulo: King & J Cross publicações, 2009. p. 879. Edição Revista e Corrigida.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia ao oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. 150p.
- KAUARK, Fabiana da Silva.; MANHÃES, Fernanda Castro.; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: Um guia prático**. Itabuna-Bahia: Via Litterarum, 2010a. p. 88.
- Ibidem., 500p. p. 26 -27.
- LEMONS, Antônio Vicente Pereira de. **Entrevista concedida a Samuel Lima**, Arneiroz- Ce. 06 jun. 2021.
- LIMA, Francisco Samuel Laurindo de: **Pesquisa: o prazer de conhecer**. 26 de maio. 2021. 1 fotografia. Arneiroz - Ce, 17 jun. 2021. Facebook: Samuel Lima. Disponível em https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3281616548731615&id=100006499059668&sfnsn=scwshmo. Acesso em 18 jun. 2021.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de.; Vieira, Sofia Lerche: **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. p. 144. ISBN: 85-7529-031-2.
- MAZZEO, Luiza Maria. **Evolução da Internet no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Sônia Pantoja, 2000. 80p.
- MELLON, Constance A. Library anxiety; a grounded theory and its development. **College e Research Libraries**, v. 47, p.161-165, mar. 1986.
- SILVA, Marinalva Gomes da. **[importância da pesquisa]**. WhatsApp: [pesquisa educativa]. 16 jun. 2021. 15:52. 1 mensagem de WhatsApp.



CAPÍTULO XVIII

PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS NO FORMATO REMOTO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DE UM PROJETO SOCIAL

Maurício Pereira Barros⁵⁸

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-18

RESUMO:

Este trabalho consiste no relato das aulas ministradas, no formato remoto, para pessoas com deficiência do Projeto⁵⁹. A nomenclatura em questão, é designada para explicitar e elucidar uma ação social que decorre no segmento musical que vem sendo trabalhado no formato remoto em virtude da Covid-19⁶⁰ para crianças e adolescentes que apresentam deficiências múltiplas. Tem, como objetivo central, relatar as práticas musicais desenvolvidas por mim e demais professores do referido Projeto. As práticas musicais foram desenvolvidas em três projetos que estão ligados ao Projeto citado. São eles: Projeto DV para pessoas com e sem deficiência visual; Projeto TEA, para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e o Projeto SD, para pessoas com Síndrome de Down. As práticas foram desenvolvidas com base nas especificidades de cada projeto durante o mês de agosto de 2020. O presente trabalho foi fruto das observações realizadas durante as aulas ministradas, escrita de relatórios e reflexão das minhas ações enquanto professor dos referidos projetos supracitados.

PALAVRAS-CHAVE: Musicalização. Práticas Inclusivas. Pessoas com Deficiência Visual. Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Pessoas com Síndrome de Down.

MUSICAL PRACTICES DEVELOPED IN REMOTE FORMAT FOR STUDENTS WITH DISABILITIES OF A SOCIAL PROJECT

ABSTRACT:

This work reports classes taught, in remote teaching, for disabled students at Project. It aims mainly to report the musical practices developed by me and other scholars. We developed the musical practices in three subprojects, that are linked to this Project, namely: xxx (English for Living Hope) subproject, for people with and without visual impairment, xx xx (english for xxx), for people with Autism Spectrum Disorder (ASD) and xxx (English for beginners music teaching) xx, for people with Down Syndrome (DS). We developed those practices based on the specificities of each subproject during

⁵⁸Professor Auxiliar da Universidade de Pernambuco – UPE. Mestrando em Educação Cultural e Territórios Semiáridos – UNEB/PPGESA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0235300300388124>. E-mail: profmauriciobarros2020@gmail.com

⁵⁹ Programa de cunho social designado ao contexto da musicalização a crianças e adolescentes de forma remota.

⁶⁰A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

August 2020. This work show the result of observations made during the classes, writing reports and considerations about my actions as a project scholarship.

KEYWORDS: Beginners music teaching. Even Practices. Visually impaired people. People with Autism Spectrum Disorder. People with Down Syndrome.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui exposto tem, como função principal, apresentar as práticas musicais desenvolvidas em formato remoto no Projeto (DV, TEA e SD), desenvolvido no Instituto Federal de Pernambuco/Campus Petrolina-PE, durante o mês de agosto de 2020. Além das práticas, apresentam-se algumas dificuldades enfrentadas durante a realização das aulas, bem como adaptação de algumas atividades à necessidade do público atendido pelo referido programa.

O primeiro contato com Pessoas com Deficiência e com a Inclusão teve início em 2019, quando me tornei professor pedagogo substituto da instituição, o qual me possibilitou trabalhar diretamente com essa clientela da educação especial. Por possuir formação a nível *latu senso* na referida área em questão, facilitou uma maior comunicabilidade direta com o público múltiplo. O referido Projeto tem, como objetivo, criar oportunidades para que pessoas com deficiências, possam se desenvolver musicalmente, promover a Inclusão, gerar espaço para que os discentes do curso de Licenciaturas e Médio técnico tenham a oportunidade de lecionar, desenvolver-se profissionalmente a partir das experiências obtidas nos projetos e no próprio curso e, ainda, realizar pesquisas acadêmicas (SIGAA, 2014). Além dos estudantes do curso de graduação, o Projeto conta com o apoio de professores do próprio instituto, coordenadores, ex-alunos e colaboradores.

Devido ao surgimento de outras demandas, criaram-se os cursos de Musicalização para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down (SD), dentre outros. Vale ressaltar que a ação resulta da expansão da abrangência do curso de Licenciatura em Música que é oferecido na referida unidade em questão. Atualmente o curso se divide em módulos. Todas as aulas costumavam ocorrer de maneira presencial. Porém, devido ao cenário de isolamento, causado pela pandemia do Novo Coronavírus, em que se vive por ocasião da redação deste trabalho, todos os projetos passaram por uma



adequação em sua estrutura, para que pudessem desenvolver suas práticas de maneira remota. Diante disso, todas as aulas têm se desenvolvido através de momentos síncronas (via software *Google Meet*) e assíncronas (aulas gravadas). Atualmente tenho lecionado de maneira remota todos os componentes curriculares aos quais estou atuando no semestre atual.

RELATO SOBRE AS PRÁTICAS MUSICAIS DESENVOLVIDAS

O projeto (DV) conta com um total de seis alunos, todos com deficiência visual. Para Louro (2012, p. 247), “Deficiência visual é o termo para definir indivíduos que apresentem desde a ausência total da visão até a perda da percepção luminosa”.

Durante o mês de agosto, realizaram-se um total de quatro aulas com os alunos com deficiência visual. Para realização das aulas, contamos com o uso dos softwares *Google Meet* e *WhatsApp* e o *Be My Eyes* (Android | iOS)⁶¹. Também utilizamos recursos de gravações de podcasts, estes contendo revisões e exercícios destinados à execução por parte dos alunos.

Cada aula se divide em três momentos. O primeiro momento trata de conteúdos relativos à Musicografia Braille. Segundo Bonilha (2010, p. 05), “A notação musical em braille (também denominada musicografia braille) consiste no sistema de leitura e escrita musical convencionalmente adotado por pessoas com deficiência visual.” A partir desse sistema os alunos absorvem os novos conteúdos, relembram os conteúdos já aprendidos e praticam a escrita braille, utilizando o brailito e a reglete⁶².

Após a aula de Musicografia, no segundo momento da aula, aplicam-se exercícios rítmicos, destinados ao estímulo da percepção, atenção, memorização, coordenação, pulso e andamentos musicais. Os discentes ainda contam com o terceiro momento da aula, no qual ocorre a prática de flauta doce. Essa prática de flauta doce tem como foco os

⁶¹ É um dos aplicativos para deficientes visuais mais famosos da Internet. Funciona como uma rede de apoio entre pessoas que enxergam e deficientes visuais, promovendo videochamadas para que um usuário com visão perfeita descreva a um cego um objeto apresentado.

⁶² O brailito e a reglete consistem em recursos utilizados para prática da escrita braille. Esses itens fazem parte do conjunto de recursos de tecnologias assistivas disponíveis no xxx - xxx.

seguintes conteúdos: 1) postura; 2) articulação (com sílaba tú e *legato*); 3) notas Dó 4⁶³ (01234567⁶⁴) e Ré 4 (2); 4) escala de dó maior em mínimas. Além desses conteúdos, introduziu-se a escala de Sol maior e a música “Dança Francesa” do Método Monkemeyer (1976, p.19). Ressalto que, devido à flauta doce não ser um instrumento transpositor, as partituras e exercícios disponibilizados para o referido instrumento, na maioria das vezes, virão com o número oito próximo a clave de Sol indicando que o som real do instrumento soará uma oitava acima do que está escrito na partitura.

Durante o desenvolvimento das aulas voltadas para o ensino da Musicografia⁶⁵, abordaram-se os seguintes conteúdos: 1) notas musicais; 2) figuras de valores e suas pausas (semibreve, mínima, semínima e colcheia); 3) fórmulas de Compassos binários (2/4), ternários (3/4) e quaternários (4/4); 4) acidentes (sustenido, bemol, dobrado sustenido, dobrado bemol bequadro); 5) regras de musicografia em relação aos sinais de 4ª e 5ª oitavas⁶⁶. Já tínhamos apresentado alguns desses conteúdos durante as aulas presenciais. No entanto, devido à falta de prática, alguns alunos apresentaram dificuldades em lembrar os pontos de determinados sinais e de compreender sua função na musicografia. Por exemplo, o aluno Marcos apresentou dificuldades em montar as figuras musicais na cela braille, bem como identificar o lado correto da cela.

Isso ocorreu provavelmente por se encontrar em um período de transição, entre os sinais musicais em tinta e os sinais em braille - por ter baixa visão, o aluno ainda consegue enxergar os sinais em tinta de uma partitura tradicional. Considerando essa situação, nós o indagamos sobre qual recurso parecia melhor para que ele pudesse acompanhar as aulas. Ele optou pelos sinais em braille. Contudo, julgamos necessário apresentar os sinais em tinta durante a explicação, já que o aluno se encontra no curso de licenciatura em música, e possivelmente lecionará para pessoas videntes. Com o uso dos sinais em tinta, acreditamos que ele terá mais facilidade em repassar os conteúdos para seus futuros discentes.

⁶³ O índice utilizado para indicação das notas na escala geral se refere ao uso adotado no Brasil (dó 4 = 3º espaço do pentagrama com clave de sol na segunda linha).

⁶⁴ A sequência numérica apresentada acima, representa os furos da flauta doce.

⁶⁵ Substantivo feminino Tratado a respeito da música; estudo sistemático no domínio da música.

⁶⁶ O sinal de oitava é posto no início de uma partitura em braille antes de qualquer nota. Ele serve para identificar a altura da nota a qual o deficiente visual deverá tocar.

Ao término da aula de musicografia, aplicam-se pequenos exercícios de percepção com base nos conteúdos apresentados durante a aula. Apresentamos o exercício para o aluno e em seguida solicitamos que o mesmo repita esses exercícios. A maior parte dos exercícios foca na percepção rítmica, uma vez que essa tem se apresentado como uma das maiores dificuldades dos alunos.

Uma das alunas que compõe esse mesmo módulo, a Júlia, possui outras limitações além da deficiência visual. Essas limitações não permitem que ela participe da mesma aula que ofertamos para os demais alunos, às segundas-feiras, via software *Google Meet*. Uma dessas limitações, a deficiência auditiva, impossibilita a aluna de utilizar fones de ouvido, em virtude do aparelho auditivo que a mesma deve portar para que possa fazer uso de software leitor de tela, em seu smartphone, durante as chamadas do *Google Meet*.

Alguns testes realizados com a referida aluna, no entanto, constataram que se mostra impossível utilizar a plataforma sem o equipamento necessário. Após alguns testes sem o leitor de tela, utilizando o software *WhatsApp*, decidiu-se que a aula da aluna citada ocorreria por meio dessa ferramenta, tornando, assim, a aula acessível às suas necessidades, uma vez que ela aprendeu a utilizá-la sem o recurso do leitor de telas. A referida aluna tem demonstrado entendimento do conteúdo, durante as aulas de musicografia, apesar das limitações apresentadas acima. Em relação aos exercícios rítmicos aplicados, ela tem apresentado um pouco mais de dificuldades de realização devido aos problemas auditivos. No entanto, após várias repetições, ela consegue reproduzir os exercícios e até identificar alguns erros que comete.

Durante a prática de flauta doce, ocorrem os exercícios de repetições, um aluno por vez. A decisão de trabalhar com apenas um aluno por vez se dá em decorrência dos atrasos dos áudios ocasionados pela conexão, aparelho e outros fatores relacionados a chamadas virtuais. Antes de pedir para os alunos tocarem, sempre apresento um exemplo, para servir de referência e, dessa maneira, fazer com que eles toquem da melhor maneira possível. Sabendo que não se mostra viável pedir que o aluno execute determinado exercício juntamente comigo, mantenho sempre o exercício da repetição em todos os conteúdos.

Para que possamos aproveitar o tempo de aula ao máximo, sempre proponho que



durante a aplicação do exercício com determinado aluno, os demais sigam as mesmas orientações e treinem na flauta, mentalmente ou com o microfone desligado, caso queiram reproduzir as melodias. Essa experiência de pedir para eles desativarem os microfones e treinarem sozinhos não funciona a contento, uma vez que eles precisam posicionar o smartphone após o referido procedimento. Devido a isso, apenas aqueles que utilizam o computador ou possuem maior domínio de recursos tecnológicos conseguem realizar o procedimento satisfatoriamente.

Talvez se, além da opção de desligar os microfones, a plataforma oferecesse a opção de ligar, poderíamos aproveitar melhor as aulas, tornando-as mais práticas. Sabendo que o atraso na transmissão do áudio, durante as aulas via *Google Meet*, prejudica a avaliação da qualidade de som de cada aluno, sempre encaminho juntamente com o podcast uma atividade na qual o aluno deve realizar uma gravação em vídeo ou em áudio, executando os exercícios solicitados. Além disso, como parte do conteúdo de cada *podcast*, envia-se também as revisões de cada aula. Com base nas gravações em vídeos, pode-se analisar a postura do aluno, respiração e digitação. Contudo, existem alunos que não possuem as habilidades necessárias ou o auxílio de um familiar para produzir um vídeo. Nesses casos, abro exceção e permito que o aluno grave um arquivo de áudio, apesar de possibilitar somente a avaliação da sonoridade.

Apesar das notas apresentadas terem um nível baixo de complexidade, uma pequena parcela dos alunos sente dificuldades em executá-las, principalmente as notas graves da flauta. Alguns, por terem limitações na mão direita e se encontrarem sem prática diária nos dias anteriores ao curso, outros apenas por não possuírem uma agenda atual de estudos.

Com a aluna Júlia, as demandas de adaptação ocorreram de maneira mais complexa em relação ao trabalho com as notas graves da flauta, isso porque essas notas necessitam de um cuidado maior para sua execução, no que diz respeito ao fechamento e abertura dos furos. Para executar com boa qualidade o tetracorde fá4 – mi4 – ré4 – dó4, se faz necessário que o aluno tenha controle da quantidade de ar que aplicará no instrumento e a percepção de que o volume sonoro se encontra fraco ou forte – sob pena das alturas podem soar desafinadas. Durante a aula comentei com a aluna sobre os

aspectos necessários para tocar as notas citadas, contudo, ela relatou que não consegue identificar quando toca fraco ou forte. Tendo em vista a dificuldade de percepção auditiva, iniciei o trabalho de memorização, como uma maneira de fazer com ela fixe na memória muscular a maneira como toca e respira, como também a quantidade de ar que utiliza no momento da execução dos exercícios.

Imagem 1 - Primeiro pentagrama da música Dança Francêsa

Dança Francêsa



Fonte: autor

Descrição de uma partitura em tinta. A partitura acima contém cinco compassos escritos na clave de Sol e com a fórmula de compasso 4/4. O primeiro compasso tem as notas Mi semínima (5^o oitava), Ré e Dó colcheia, Si semínima e Mi semínima (5 oitava). O segundo compasso, tem as notas Mi semínima, Ré semínima e Mi mínima. O terceiro e quarto compasso é a repetição do primeiro e segundo. No último compasso desse pentagrama, temos as notas Mi semínima, Ré e Dó colcheia, Si semínima e Ré semínima.

PROJETO (TEA)

O projeto TEA, criado em 2018, tem como foco a Musicalização de Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (SIGAA, 2019). Asnis e Elias (2019, p. 16) pontuam que,

O TEA é um transtorno complexo, com notada variabilidade comportamental, que pode envolver excessos comportamentais, como ecolalia, estereotipia e agressão, e déficits comportamentais, como atraso na aquisição de linguagem, de repertórios sociais e acadêmicos, habilidades motoras, entre outros. Vale enfatizar que cada indivíduo

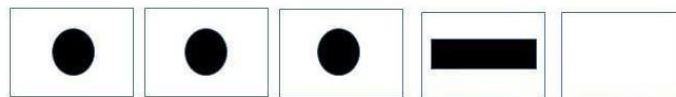
dentro do espectro pode apresentar várias ou somente algumas dessas e de outras características, chamadas de comportamentos autísticos, e que essas características podem se manifestar em graus diferentes, mais ou menos severos e persistentes.

O projeto retornou às suas atividades no dia 10 de agosto de 2020 e ofertou um total de 12 aulas durante o mês, via *Google Meet*, com uma aula por semana para cada turma, perfazendo três aulas por semana do projeto. Sabendo que os alunos possuem um tempo de foco menor que o observado em outros contextos e que, conseqüentemente, apresentam maiores dificuldades em participar das aulas, decidimos reduzir o tempo de aula, que originalmente tem 1h de duração, para 30 minutos.

Entretanto, sabendo que alguns alunos e pais não teriam condições de participarem ativamente devido a outras ocupações, instabilidade da conexão, ou até mesmo devido ao tempo de foco do filho(a), decidimos disponibilizar videoaulas na conta/perfil do projeto no portal *Youtube*. Produziram-se todas as videoaulas utilizando-se os mesmos conteúdos apresentados nas aulas via *Google Meet*. Contudo, disponibilizam-se somente uma vez a cada duas semanas. Mas, para que não haja perda ou atraso nos conteúdos para os alunos que só acompanham as aulas gravadas, em cada vídeo constam duas aulas, uma da semana anterior e outra da semana em andamento. Incluindo as aulas presenciais, o projeto disponibilizou um total de vinte e quatro aulas durante o referido mês.

Durante o mês de agosto, apresentamos, na turma 1, os seguintes conteúdos: 1) som e silêncio, 2) percussão corporal, 3) altura (sons graves e agudos) e 4) duração (sons longos e curtos). Também apresentamos alguns instrumentos (tambor, pandeiro, flauta doce, violino e a tuba). Para trabalharmos duração com a turma 1, fizemos uso de formas geométricas, assim como mostramos na imagem 3:

Imagem 2 - Trecho da 5ª Sinfonia de Beethoven com fórmulas geométricas



Fonte: autor

Descrição de imagem horizontal contendo cinco retângulos. Na imagem acima, existe uma sequência com cinco retângulos. Dentro dos três primeiros, existe um círculo na cor preta representando o som curto. No quarto, existe um traço na horizontal



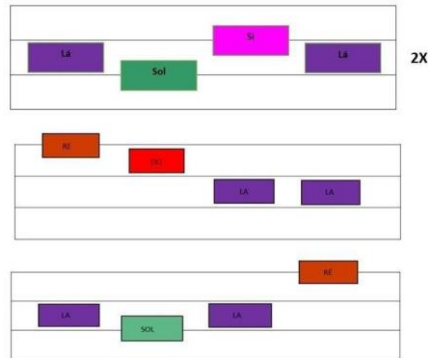
representando o som longo, também na cor preta. O último retângulo se encontra vazio, representando o silêncio. A sequência representa um trecho (motivo) da 5ª sinfonia de Beethoven. Fim da descrição.

O círculo representa o som curto, já o retângulo representa o som longo e o retângulo em branco representa o silêncio. Nessa prática os alunos devem identificar, utilizando bolinhas ou retângulos de papel, se o trecho da melodia reproduzida possui, ou não, sons longos e curtos.

A cada novo assunto se faz necessário pensarmos e repensarmos a maneira como abordaremos os conteúdos. Importa encontrar novas maneiras de adaptação. Como exemplo disso, citam-se as imagens apresentadas acima, que utilizamos para mostrar que os sons podem ter durações longas e curtas. Também se faz necessário que, durante a elaboração das práticas, pensemos nas possíveis dificuldades por parte dos alunos e proponhamos soluções. Segundo Louro (2012, p. 43), “não existe, no campo da realidade, um guia de procedimentos padronizados para se lidar com desafios pedagógicos. No entanto, há caminhos e possibilidades para se alcançar resultados de boa qualidade musical inclusiva, contanto que o professor se prepare antecipadamente.”

Na turma 2, que se encontra em um estágio um pouco mais avançado, trabalhamos com as variações do samba (samba de roda, samba canção). Tendo em vista que essa turma já toca flauta doce, introduziu-se uma segunda voz adaptada da música “Samba de uma Nota Só” (FINO, 2020), nesse caso fazendo uso de uma partitura não convencional. Para a criação das partituras elaboradas para essa turma, faz-se uso de formas geométricas, especificamente o retângulo e o quadrado. As notas musicais se identificam por cores. A duração tem como base o tamanho da forma, como mostra a imagem 4.

Imagem 3 - Segunda voz da música “Samba de Uma Nota Só”



Fonte: autor

Descrição da partitura não convencional com quatro linhas e três espaços. A partitura acima contém doze retângulos, cada um preenchido com uma cor, posicionados sobre linhas e espaço, contando de baixo para cima, assim como ocorre em uma partitura convencional. O primeiro retângulo, com a cor roxa (nota lá), se encontra no segundo espaço. O segundo, na cor verde (nota sol), se encontra na segunda linha. O terceiro, na cor rosa, (nota si) se encontra posicionado na terceira linha. O quarto, com a cor roxa (nota lá), se encontra novamente no segundo espaço. Deve-se executar duas vezes essa sequência. O quinto, na cor laranja (nota Ré), se encontra na quarta linha. O sexto, na cor vermelha (nota Dó), se encontra no terceiro espaço. O sétimo, oitavo e nono retângulo, na cor roxa (nota Lá), se encontram no segundo espaço. O décimo, na cor verde (nota Sol), se encontra na segunda linha, o décimo primeiro, na cor roxa (nota lá) se encontra no segundo espaço. O último, na cor laranja (nota Ré), se encontra na quarta linha. Cada nota tem duração equivalente a dois tempos.

Na turma 3 (infantil), trabalhamos com a temática dos sons da natureza e dos animais. Realizamos uma exploração relacionada à natureza (sons da chuva, vento, mar, tempestade) e dos animais (macaco, galinha, onça, girafa, ovelha), sempre trabalhando os parâmetros da música a partir dessas temáticas. Também usamos o recurso de desenhar, recurso esse que tem se mostrado eficaz ao trabalharmos os conteúdos citados acima.

Para a aplicação dessas atividades, sempre contamos com os recursos visuais e objetos caseiros (balde, colher, chocalhos) como maneira de trabalharmos os conteúdos e de prender a atenção não só das crianças, mas a dos adultos também. Infelizmente, por se tratar de uma experiência nova, apenas um grupo pequeno tem conseguido participar



ativamente das aulas virtuais. Porém, só o fato de mantermos essa interação com os participantes, mantendo essa conexão, já tem se mostrado um ótimo resultado.

Pude observar, no decorrer das aulas, que alguns já interagem um pouco mais que no início - já conseguem realizar pequenos trechos das atividades apresentadas. A turma 2, por exemplo, tem realizado a prática de bandinha rítmica juntamente com as músicas apresentadas (Não deixe o Samba Morrer, Samba Lê-lê e Samba da Bahia), utilizando os instrumentos alternativos (balde, bacia, colher de pau, chocalho). Obviamente ainda existem várias dificuldades na realização de determinadas práticas, principalmente as que envolvem concentração e coordenação motora.

PROJETO (SD)

Criado em abril de 2018 por alunos do curso de música, juntamente com professores e coordenação, o projeto tem trabalhado com crianças, jovens e adultos com Síndrome de Down. Para o Movimento Down (2020):

A síndrome de Down é causada pela presença de três cromossomos 21 em todas ou na maior parte das células de um indivíduo. Isso ocorre na hora da concepção de uma criança. As pessoas com síndrome de Down, ou trissomia do cromossomo 21, têm 47 cromossomos em suas células em vez de 46, como a maior parte da população. As crianças, os jovens e os adultos com síndrome de Down podem ter algumas características semelhantes e estar sujeitos a uma maior incidência de doenças, mas apresentam personalidades e características diferentes e únicas.

Por sugestão dos pais dos alunos, o Projeto (SD), ofertou apenas videoaulas gravadas, disponibilizadas através do canal do projeto no portal *Youtube*, com um total de duas turmas, uma infantil (turma 1) e a outra para jovens e adultos (turma 2). O projeto disponibiliza duas aulas semanais. Concordamos que as videoaulas para turma 1 teriam no máximo 15 minutos de duração. No caso da turma 2, as videoaulas teriam o tempo máximo de até 25 minutos. Essa decisão teve como base a experiência que a equipe obteve durante o ano de 2019 em ambas as turmas. Percebemos que a turma infantil se mostrava mais eufórica e conseqüentemente tinha um tempo de atenção menor, ao contrário da turma 2 que, apesar de não conseguirem se manter concentrados por muito tempo, costumam se mostrar menos agitados e acompanham com mais resultados as orientações apresentadas.



Devido aos problemas de coordenação, atenção, percepção, memorização e linguagem, fizeram trabalhos com os alunos do Projeto (SD) sobre os seguintes conteúdos: noções de espaço, pulso, ritmo, paisagem sonora e percussão corporal - sempre com o objetivo de estimularmos os discentes. Em relação à percussão corporal, assunto que até então tínhamos apresentado apenas para turma 2, falamos sobre alguns sons que se podem produzir com o nariz (fungar, expirar, inspirar, espirrar), com a boca (cantar, assobiar, soprar), com os dedos (estalar, bater com dois dedos juntos na palma da mão), com as mãos (bater palmas com as mãos abertas, em formato de concha) e com os pés (bater com um pé de cada vez no chão, juntar os dois pés e pular).

Também introduzimos algumas músicas, durante as brincadeiras, para estimular o desenvolvimento da linguagem, principalmente daqueles que sentem dificuldades em oralizar. Para turma 1, apresentamos a música de acolhida, “Como Vai?”, “Tamborês” (GRUPO TRIII, 2013) e a música de despedida “A aula de Música” (CELINA SANTANA). Originalmente essa música se destinava para acolhida, contudo, outros projetos a utilizavam de uma maneira diferente, como encerramento, apenas modificando algumas palavras. Considerando isso, decidimos fazer uso dela para despedida. Na turma 2, como momento de acolhida, apresentamos a “Como Sou” (EDBERGON BEZERRA, 2012). Durante as atividades, apresentamos a música “Yapo” (GRUPO PALAVRA CANTADA, 2015), dentre outras. Para encerramento, utilizamos a nossa paródia “Sou UP Total”, criada pelos monitores a partir da música “Tchau I Have To Go Now” (JAMMIL E UMA NOITES, 2008). A paródia também contém alguns movimentos que os alunos devem seguir no momento em que cantam.

As atividades, na maioria das vezes, focam bastante no repetir e imitar, pois segundo Pueschel (apud DOWN, 2002, p. 48), “Estas crianças [e adultos] têm um poder considerável para imitação”. Como complemento, Wuytack (2014, p. 09) enfatiza que, “A técnica de imitação é fundamental na aprendizagem musical. Sendo uma metodologia válida para alunos de qualquer idade e indivíduos não profissionais [...]”. Eu e os demais colegas de equipe temos utilizado essas características, constatadas durante as aulas presenciais, para elaborar e produzir as videoaulas. Outro aspecto, levado em consideração ao prepararmos as atividades, trata-se do fato de que a maior parte dos



alunos gosta de dançar. Segundo Furlan, Moreira e Rodrigues (2008, p. 238) “Todo ser humano tem a necessidade de expressar-se corporalmente e a dança é uma forma para que o homem expresse suas emoções e sentimentos.” A partir disso, sempre pensamos em algo que possa fazer com que eles dançam ou se movimentam em um determinado espaço da casa.

Na atividade de percussão corporal, decidimos trabalhar a repetição. Primeiro, nós faríamos alguns sons e em seguida os alunos repetiriam em casa. Na primeira sequência, batemos palmas quatro vezes para que eles repetissem em casa. A segunda sequência seguiu a mesma ideia das quatro batidas, mas dessa vez utilizamos os pés. Na terceira sequência foram feitas as junções das palmas (2x) e pés (2x). No quarto momento, utilizamos as palmas, os dedos, as palmas e os pés.

METODOLOGIA

A construção deste trabalho realizou-se a partir das práticas musicais desenvolvidas nos projetos (DV, TEA e SD), observação participante, análise e reflexão das práticas utilizadas. O presente trabalho também teve como base o relatório referente ao mês de agosto de 2020, apresentado à equipe de coordenadores do referido Projeto.

A pesquisa científica é sem dúvida uma das etapas mais importantes e gratificantes na formação acadêmica. A pesquisa aqui desenvolvida é a qualitativa e bibliográfica, refletindo que a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma intuição, de uma trajetória etc. Além disso, a pesquisa qualitativa gera hipóteses de trabalho e teorias sobre a questão em exame, pois permite estudá-la em toda sua dimensão. Dessa forma, a abordagem qualitativa colabora para o entendimento de forma mais clara os resultados obtidos.

O método científico aplicado nesta pesquisa é o fenomenológico que, segundo Marques (2006) preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é, sendo a realidade construída através da análise do fenômeno social, não sendo única, mas devendo-se averiguar no caso concreto, sendo que o sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento. No que se refere às abordagens



do problema, a pesquisa tomará a forma qualitativa no que concerne a discussão, reflexão e crítica das informações apresentadas e confrontadas.

Devido a algumas circunstâncias, além da reestruturação geral dos projetos citados anteriormente, todos tiveram que passar por adaptações individualmente, para atender o máximo de alunos durante o segundo semestre do ano de 2020. Para o desenvolvimento das práticas citadas, contamos com a utilização dos seguintes recursos digitais: *WhatsApp*, *Google Meet* e *Youtube*. Também produzimos vídeoaulas, *podcasts* e *slideshows*.

RESULTADOS

Mesmo considerando que os projetos têm duração de dois semestres por ano e que esse relato se foca apenas em algumas práticas desenvolvidas durante o mês de agosto, mostra-se possível expor alguns resultados alcançados no referido mês. Primeiramente, destaco as respostas positivas durante a interação com os alunos, apesar de só nos encontrarmos virtualmente. A nosso ver, essas respostas possuem importância fundamental para uma boa execução das práticas.

No que diz respeito aos alunos do Curso de Licenciatura em Música, pudemos trabalhar a escala de Sol maior, articulação ligada, percepção rítmica e o primeiro pentagrama da Dança Francesa, música essa cuja execução em grupo ainda se encontra em processo de lapidação, porém já ocorrendo de alguns alunos a executarem por completo. Esperávamos que todos conseguissem executá-la. Entretanto, sabemos que cada aluno possui uma velocidade própria de aprendizado. Dessa maneira, buscamos trabalhar de acordo com a realidade de cada estudante. Pontuo também que, aos poucos, os alunos têm melhorado sua desenvoltura técnica em relação à execução dos exercícios rítmicos aplicados.

Em relação aos alunos do Projeto (DV), ainda existe a barreira da pouca participação por parte deles. Geralmente menos da metade dos alunos consegue participar das aulas via *Google Meet*. O feedback dos pais em relação às vídeoaulas também ocorreu em quantidade menor, se comparada aos outros projetos. Com isso, restringimos a registrar e relatar as reações e respostas dos discentes durante as aulas. A dificuldade que



os alunos apresentam em oralizar pensamentos se mostra como um ponto que dificulta mais a interação durante a aula. Em muitos casos, os acompanhantes respondem por eles, quando indagados. Porém, isso se relaciona somente a práticas que exijam que o aluno interaja respondendo. Quando executamos práticas que utilizem o movimento, ritmo a associação do corpo e objetos como, balde, bacia, colher de pau, chocalho, folha de papel, a participação se dá de maneira mais ativa. Mesmo com dificuldades, os alunos conseguem realizar parcialmente o que propõem.

O (TEA), mostrou-se como o projeto que mais recebeu feedbacks dos pais, apesar dos alunos estarem recebendo somente videoaulas via portal *Youtube*. Temos relatos enviados pelo WhatsApp, tais como: “- Pedro se envolveu totalmente, ao contrário das aulas da escola, que ele tem uma resistência muito grande. Muito obrigada pela dedicação. Sentimos a diferença quando as coisas são realmente pensadas pra eles.” “- Maria adorou! Repeti várias vezes a aula.” “- Parabéns, as atividades estão ótimas!” “- Carla tem acompanhado todas as aulas, várias vezes durante a semana, de três a quatro vezes por dia, mas é aquela história, ela só aceita a orientação do professor”. “- Eu só tenho a parabenizá-los, pelo cuidado e a iniciativa”. “- Quero parabenizar a todos/as/es, os vídeos estão memoráveis! O problema maior foi tirar a música do tambor da cabeça, ele ficou o tempo inteiro com ela na mente, a da bola também! Ele se divertiu muito com a da bola! Thiago tá gostando muito, ele se envolve bastante!”

Recebemos também sugestões como a que segue, apresentada por um dos pais durante uma das reuniões: “Acho que tem que ter um espaço físico para poder desenvolver a aula, era bom notificar antes da aula que é necessário ter um espaço físico suficiente para fazer os movimentos.”

Com base nesses relatos, podemos perceber o desenvolvimento dos alunos, principalmente no quesito interação com os pais. Os alunos têm se tornado mais participativos. As práticas têm estimulado o desenvolvimento da linguagem, atenção, memorização, percepção e até a maneira como cada aluno se expressa.

A partir dos dados apresentados pelos pais dos alunos com SD, mostra-se possível nos adaptarmos a novas maneiras de como pensar uma aula e enfatizar as ideias que realmente podem funcionar com os alunos durante esse período de aulas remotas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas aqui apresentadas ainda se encontram em processo de desenvolvimento. Como citado anteriormente, as aulas têm duração de dois semestres por ano. Dessa maneira, ainda há metas e resultados para alcançarmos neste semestre. No entanto, mostra-se gratificante perceber que em tão pouco tempo de trabalho houve mudanças por parte dos alunos e dos próprios monitores. Como exemplo, tem existido uma maior interação por parte de alguns discentes, principalmente daqueles que participam ativamente das práticas desenvolvidas.

Apesar de todas as dificuldades ocasionadas pela atual situação de isolamento social, em que vivemos no presente momento, redescobrimos novas maneiras de ensinar. O período pandêmico nos tomou de surpresa. Porém, temos nos adaptado a cada dia. Entretanto, essa adaptação ocorre de maneira lenta e possui diversas dificuldades que perpassam planejamento, acesso a uma plataforma virtual ou a gravação de uma videoaula para pessoas com deficiência. Além das nossas dificuldades em lidar com essa realidade, consideramos necessário levarmos em consideração as limitações de cada aluno, para que assim possamos lapidar ainda mais nossa prática como professores. Nesse período atípico ao qual estamos passando, estar vivenciando todas essas ações advindas desses projetos, nos traz de alguma forma a certeza de estarmos contribuindo de forma satisfatória e certa a um princípio educativo, pautado em uma educação e ações com princípios de cunho social.

REFERÊNCIAS

ASNIS, Valéria Peres; ELIAS, Nassim Chamel. **O ensino de música para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Cortez, 2019.

BARBATUQUES. **Samba Lelê** – Barbatuques Tum Pá. Disponível em: https://youtu.be/_Tz7KROhuAw. Acesso em: 19 set. 2020.

CREDDO, Musicalizando Zé Di. **Som e silêncio atividade musicalização**. Disponível em: <https://youtu.be/S2aAm70SXTs>. Acesso em: 19 set. 2020.

ENCONTRO ENSINO DE MÚSICA PARA DV. **I Semana sobre Acessibilidade no campus da UFRN** – Grupo Esperança Viva [Parte 3/3]. Disponível em: <https://youtu.be/IzeS0TBRg70>. Acesso em: 19 set. 2020.

FIDELIX, Fábio. **Ludwig Van Beethoven 5ª Sinfonia em Dó Menor (Completa)**.



Disponível em: https://youtu.be/UUQIIw_JXhY. Acesso em: 19 set. 2020.

FINO, Biscoito. Tom Jobim - Ao Vivo em Montreal - **Samba de uma nota só**. Disponível em: <https://youtu.be/naeq6fFmDpI>. Acesso em: 19 set. 2020.

FURLAN, Suellen; MOREIRA, Vanessa Aparecida Vieira; RODRIGUES, Graciele Massoli. **Esquema corporal em indivíduos com síndrome de down**: uma análise através da dança. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte. Jundiaí, v. 7, n. 3, p. 238. 2008.

GRUPO TRIII. **Grupo Triii** - Tamborês. Disponível em: <https://youtu.be/Fn09odR1RFQ>. Acesso em: 17 set. 2020.

LETRAS. **Tchau I Have To Go Now**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jammil-e-uma-noites/1281735/>. Acesso em: 17 set. 2020.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012. 296 p. ISBN: 9788562702013.

MARQUES, Maria Clara. **Um balanço recente da educação**. In Alfabetização e cidadania: revista de educação e regras científicas. Nº 17. Maio de 2006.

MÖNKEMEYER, Helmut. **Método para flauta-doce soprano**. São Paulo: Ricordi, c1976.

OFICIAL, **Palavra Cantada**. Palavra Cantada – Yapo. Disponível em: <https://youtu.be/rcBvsH7jqnc>. Acesso em: 19 set. 2020.

PUESCHEL, Siegfried M. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2002. 306p. (Educação especial) ISBN: 8530802209.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91795585>. Acesso em: 17 set. 2020.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/91810697>. Acesso em: 19 set. 2020.

SLEAZYEMOTIONS. Banda de Boca – Samba da Bahia. Disponível em: <https://youtu.be/133L0IH64eA>. Acesso em: 19 set. 2020.

VAGALUME. **A aula de Música**. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/celina-santana/a-aula-de-musica.html>. Acesso em: 17 set. 2020.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Pedagogia musical 2**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2014. 96 p. ISBN: 9789729929779.

100TEIXEIRA11. **Alcione Não deixe o samba morrer-pandeiro é meu nome**. Disponível em: https://youtu.be/_TnLPDG8ZMA. Acesso em: 19 set. 2020.



CAPÍTULO XIX

RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA: DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes⁶⁷; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas⁶⁸;
Sara Maria Tomaz de Souza Araújo⁶⁹; Juliana Cristina Paulista da Silva Souza⁷⁰;
Edna Maria Silva da Costa⁷¹; Ivanilde Oliveira da Silva⁷².

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-19

RESUMO:

O presente artigo visa discutir sobre as dificuldades vivenciadas após a suspensão das aulas presenciais e o início do trabalho remoto na Educação infantil mediante a situação de quadro de pandemia ocasionada pelo Covid-19 que atingiu todo o mundo. Bem como, apresentar o conceito de Ensino Remoto no contexto da educação infantil, segundo a legislação vigente e a importância da integração da família como mediadores no processo de aprendizagem nesse período atípico vivido pela educação. Percebe-se que com o ensino remoto o desafio para a educação infantil se multiplicou, por isso, torna-se necessário ressignificar a educação, pois mesmo quando esse quadro pandêmico se estabilizar a educação não será mais a mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Ensino Remoto. Pandemia.

RESIGNIFICATION OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC: CHALLENGES OF REMOTE EDUCATION

ABSTRACT:

This article aims to discuss the difficulties experienced after the suspension of classroom classes and the beginning of remote work in early childhood education due to the situation of a pandemic caused by Covid-19 that affected the whole world. As well as presenting the concept of Remote Teaching in the context of early childhood education, according to current legislation and the importance of integrating the family as mediators in the

67 Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

68 Doutoranda em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Municípios de Macau/RN e Guimarães/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>.

E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

69 Pós-graduada em Literatura Em Língua Inglesa pela Lapa-FAEL. Professora da Educação Básica. E-mail: saratomaz20@hotmail.com

70 Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado AEE pelo IPEBRAS. Professora da Educação Básica. E-mail: jupaulistass@hotmail.com

71 Pós-graduação em psicopedagogia institucional e clínica pelo ISEP. Professora da Educação Básica. E-mail: edna.4004@hotmail.com

72 Pós-graduada em Docência da Educação e dos Anos Iniciais pela FAVENI. Professora da Educação Básica. E-mail: Nicefran@hotmail.com



learning process in this atypical period experienced by education. It is noticed that with remote education the challenge for early childhood education has multiplied, therefore, it becomes necessary to give new meaning to education, because even when this pandemic situation stabilizes, education will no longer be the same.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Remote Teaching. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Em meio ao momento de pandemia que estamos vivendo causado pelo novo coronavírus, o ensino remoto e as aulas híbridas se tornaram a saída para que os alunos não deixassem de estudar e para que a educação como um todo não sofresse tantas perdas. No entanto, muitas questões foram surgindo a respeito do ensino remoto na Educação Infantil, tendo em vista que esse período escolar é visto como uma das etapas mais importantes no processo de educação do indivíduo.

É na Educação Infantil que as crianças começam a interagir e descobrir o mundo à sua volta, principalmente por se encontrarem fora do seu ambiente familiar ao qual já estão familiarizadas. Dessa forma, o ambiente escolar da Educação Infantil é o primeiro local em que as crianças terão contatos fora de suas zonas de conforto e onde passarão a socializar com outras crianças e adultos de forma mais intensa e frequente, em consequência começará a fazer amigos e aprenderá a conviver e respeitar as diferenças culturais que se apresentam neste ambiente.

Esse contexto de ensino infantil é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades sociais e expressivas da criança. Assim, esse ambiente escolar passa a ser a porta de entrada de um novo conhecimento e de um mundo diferente para elas. Contudo, toda essa estrutura educacional e social se modificou com a disseminação do Covid-19 e isso atingiu também a educação infantil.

O objetivo geral deste estudo consistiu em discutir sobre as dificuldades vivenciadas após a suspensão das aulas presenciais e o início do trabalho remoto na Educação infantil mediante a situação de quadro de pandemia ocasionada pelo Covid-19 que atingiu todo o mundo. Bem como, apresentar o conceito de Ensino Remoto no contexto da educação infantil e a importância da integração da família como mediadores no processo de aprendizagem nesse período atípico vivido pela educação.



Com o método de ensino remoto, principalmente no caso da Educação Infantil, os professores precisaram se reinventar, criar ideias diferentes para se trabalhar com as crianças. Sabendo que o contato físico e a socialização e interação com outras crianças, professores e outros profissionais dentro da escola são fundamentais para o desenvolvimento dessas crianças. Assim, torna-se necessário ressignificar a educação, assegurando o direito da criança à educação independente da situação em que se encontra.

ENSINO REMOTO

Com a pandemia se alastrando em todo o mundo foi necessário realizar mudanças que pudessem atender as necessidades da educação. Assim, em um primeiro momento, mantendo as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para tentar impedir o avanço da pandemia, os governos decidiram retomar as aulas de forma não presencial, razão pela qual as escolas foram fechadas. Assim, a continuidade das aulas ocorreu com o ensino remoto, adotado em quase todos os estados brasileiros, com base em normas e decretos estabelecidos pelos governos.

Seguindo as normativas e diretrizes do Conselho Nacional de Educação as escolas passaram a ofertar o ensino híbrido como forma de dar seguimento ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o acesso aos conteúdos sistematizados tanto para os alunos via on-line como para aqueles que não dispuserem de um servidor de internet, os off-line. A intenção é que todos tenham acesso a essas aulas e assim se cumpram os parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos para cada nível e etapa da educação previstos nos Arts. 24 e 31 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Contudo, o conjunto desses dispositivos reconheceu o ensino remoto como possibilidade para a continuidade do processo educacional na Educação Básica, conforme o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020), que reorganizou o calendário escolar.

As aulas remotas deram prosseguimento com a intenção de atingir todos ou se não a maioria dos discentes. Entretanto, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), mais de oito milhões de alunos não participaram de atividades escolares em julho em meio à pandemia.

Para que o ensino híbrido aconteça, as instituições de ensino, os gestores públicos



e gestores escolares precisam investir na formação do professor, pensar na reestruturação do currículo, principalmente na educação infantil em que ensino advém de experiências concretas e interativas em que aulas mediadas por tecnologia precisam e devem ser complementadas e orientadas

O parecer homologado pelo Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, aprovado em 28 de Abril de 2020, salientam que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas, ou não, por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados por meio destas práticas.

§ 2º A realização das atividades pedagógicas não presenciais deve possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e suas habilidades, previstos na BNCC, nos currículos e nas propostas pedagógicas, passíveis de serem alcançados mediante estas práticas, considerando o replanejamento curricular adotado pelos sistemas de ensino, redes e escolas (BRASIL, 2020).

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso (com orientações pedagógicas) distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos.

Art. 17. Na Educação Infantil podem ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, a critério dos sistemas e instituições de ensino, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da Educação Básica e com as orientações pertinentes quanto ao uso de tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2020).

Para os anos iniciais, o parecer homologado propõe que, no período de emergência, as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. É de suma importância que essas orientações estejam relacionadas aos objetivos de aprendizagem e



habilidades da proposta curricular.

Art. 19. Para as crianças da Educação Infantil, a suspensão brusca das aulas e práticas de interação presenciais representou uma quebra da rotina exigindo que a escola planeje as ações e considere a importância de:

I - oferecer suporte pedagógico às famílias, cujas crianças necessitem ficar em casa, com orientações sobre rotinas e atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem de sua fase de desenvolvimento, como explorar o ambiente doméstico, identificando elementos relacionados a cores, formas, tamanhos, quantidades específicas, bem como atividades que desenvolvam suas habilidades motoras e lúdicas; e

II - organizar o retorno gradual com dias alternados de aulas presenciais, que permitam rodízio do grupo e organização das classes com número reduzido de alunos (BRASIL, 2020).

As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária, sugerindo possibilidades para que as atividades sejam realizadas, entre elas: lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem.

AULAS HÍBRIDAS

A pandemia da Covid-19 nos traz um momento particular de quebra de paradigmas. As aulas híbridas talvez tenham surgido como uma tentativa de preencher as lacunas deixadas quando as escolas fecharam as portas subitamente diante do isolamento social; no entanto, talvez não tenha sido o suficiente para atender às expectativas quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

O modelo híbrido, basicamente, combina aulas presenciais no formato tradicional com o aprendizado online em um ambiente virtual. Assim o ensino híbrido é mediado por tecnologias digitais, além de considerar outras misturas, como o uso de diferentes espaços de aprendizagem, linguagens e sujeitos. Dessa forma, por meio do modelo híbrido, o ensino online/ensino presencial ou ministrado por um instrutor/estudos independentes se complementam e criam um ambiente de aprendizado integrado.

Para Moran (2015) o conceito de híbrido significa:

misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada,



híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes (MORAN, 2015, p. 22).

Na prática, as aulas remotas se utilizam de metodologias ativas, que são aquelas que tem em sua centralidade o estudante. O docente deve focar na integração com o currículo e pensar que as atividades remotas fazem parte do mesmo roteiro, por tanto, precisam estar articuladas e conectadas entre si, para que as competências gerais e outras habilidades sejam desenvolvidas nos alunos.

DESAFIOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O mundo globalizado e as ferramentas digitais que surgiram a partir desse avanço tecnológico mudaram os hábitos das pessoas e com isso alterou-se a forma como elas processam a informação, como pensam, se relacionam e principalmente a forma como elas aprendem.

Muitas escolas, em várias regiões do país, viram-se diante desse contexto de mudança de metodologia de ensino sem planejamento ou capacidade de atender às exigências tecnológicas que surgiram diante do quadro de suspensão do ensino. Assim, muitas delas passaram a trabalhar os componentes curriculares de forma remota, independentemente do método ou do grau de competência para fazê-lo, em consideração ao fato de que muitos estão se aventurando pela primeira vez no ensino à distância ou on-line.

Perante essa nova situação surgiram diversas dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias da informação para serem inseridas nessas práticas. As dificuldades vão desde a escassez de recursos, a submissão a formas improvisadas de mediação tecnológica, a inaptidão para produzir e disponibilizar conteúdos, até o despreparo por parte do docente em adaptar a rotina de trabalho e as metodologias que antes eram usadas em sala e aplicá-



las ao ensino remoto.

Muitas vezes essas aulas remotas são inviabilizadas pela falta de acesso de professores e alunos à internet, limitações quanto ao conhecimento em lidar com os equipamentos e ferramentas tecnológicas, dificuldade e falta de condições econômicas para manter o acesso on-line, perda familiar em razão da doença, dentre outras questões.

Além da dificuldade de acesso por parte dos alunos, tem-se ainda como pré-requisito para o acesso de internet ter um aparelho eletrônico adequado, contudo, em grande parte das casas das famílias brasileiras, isso não é encontrado, alguns alunos têm que aguardar os pais chegarem do trabalho para usar os seus celulares. Além disso, podemos citar problemas como falta de materiais didáticos, suporte pedagógico, emocional, familiar, entre muitos outros.

Muitos especialistas em educação temem que esse novo contexto social e educacional provoque o aumento da evasão escolar, ou ainda um retrocesso da aprendizagem e perda de vínculo com as escolas, particularmente no âmbito de redes públicas com seus sistemas menos estruturados (FERREIRA, 2020).

Além disso, surgem diversos questionamentos a respeito da formação do professor para utilizar tecnologias digitais, do seu papel como educador, das suas condições de trabalho e principalmente da pressão psicológica sofrida em meio à demanda das aulas remotas, em que o tempo dedicado à preparação de atividades e aulas online é bem maior do que no ensino presencial.

É necessário primeiramente investir no aprimoramento dos profissionais para atender às novas demandas educacionais. Nóvoa (2020) destaca a formação de professores como ação decisiva, mas para isso é necessário que se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, estabelecendo as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Entre a necessidade da formação docente, destaca-se o Ensino Híbrido como forma de atualização e aperfeiçoamento do método de ensino.

Sabe-se que os professores possuem uma noção básica sobre as tecnologias digitais e utilizam-nas nas atividades do cotidiano, como, por exemplo, para fazer



registros de relatórios, portfólios e postagem dos planejamentos na plataforma online. Porém, se considerarmos os avanços e os diversos recursos tecnológicos disponíveis, já seria o momento de estarmos preparados para aproveitar as novas tecnologias no sentido de enfrentar os desafios de ensino e aprendizagem neste momento de pandemia. Este seria o momento de criar possibilidades para a aprendizagem significativa das crianças a partir do ensino híbrido.

Considerando o papel do professor na construção do conhecimento, os desafios impostos pelos limites das tecnologias consistem, sobretudo, na dificuldade de estabelecer a comunicação com os discentes, seja por conta do despreparo para lidar com as tecnologias no ambiente escolar ou pela grande maioria das vezes em que as conexões não suportam a quantidade de acessos e travam, o que compromete significativamente a comunicação. Além disso, reforçamos a importância do contato físico para a aprendizagem infantil.

O ensino híbrido requer um planejamento específico, mudança nas metodologias, reorganização das instituições de ensino e capacitação dos professores para manusear tais recursos tecnológicos para que de fato possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das crianças no ensino infantil.

No entanto, todas essas modificações não tiveram tempo para acontecer, por isso, é cada vez mais urgente a mudança de pensamento, metodologias e conhecimentos para atender as necessidades criadas e possibilitar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas crianças do ensino infantil.

INTEGRAÇÃO DA FAMÍLIA NOS PROCESSOS EDUCATIVOS

A relação família-escola é significativa para o desenvolvimento de cada estudante. A escola e a família se complementam em seus papéis, ainda mais quando falamos de ensino infantil, por isso, é importante voltar o olhar para a participação da família como parceira do ambiente escolar a fim de concretizar o processo de ensino e aprendizagem.

A mediação que antes era feita com a presença do professor, agora acontece mediante uma tela, ou dependendo do público de alunos ou da disponibilidade de



recursos, pode vir a ser inexistente, tendo nesse caso a família do aluno o papel primordial de contribuir e incentivar a aprendizagem. No entanto, se não houver a devida valorização da educação dos alunos no ambiente residencial, eles podem se sentir abandonados e apresentarem maiores dificuldades nos estudos.

Cabe às instituições de ensino da Educação Básica com segmentos da Educação Infantil orientar os familiares e responsáveis com roteiros práticos e estruturados para que eles possam estar acompanhados nos afazeres das atividades em casa feitas pelas crianças. Assim, os familiares e responsáveis passarão a ser vistos como mediadores nas rotinas diárias das tarefas escolares e terão a oportunidade de participar de forma ativa na Educação da criança. Por isso, a escola, os educadores, as famílias e os demais responsáveis deverão estar unidos pela jornada educacional dos alunos.

Especificando a situação da docência durante este período, é indispensável lembrar dos desafios de ordem metodológica, de acesso às tecnologias, distância afetiva do alunado, bem como os aspectos psicológicos envolvidos nessa atual situação.

Ao longo deste período de pandemia foram necessárias algumas adaptações nas práticas metodológicas e métodos de ensino para que fossem aplicadas pelos familiares e responsáveis e acompanhadas de maneira remota pelos professores e professoras das turmas da Educação Infantil, visando sempre ter em mente que as atividades sugeridas pelos educadores estejam contextualizadas às realidades das crianças.

Vale ressaltar que é necessário que os educadores tenham cuidados para não exigir um grande comprometimento dos familiares e responsáveis; afinal, nesse momento delicado que ambos estamos vivenciando, muitos estão com uma carga horária de trabalho elevada, muitas das vezes, tendo que trabalhar em home office. Assim, precisa-se ter cuidado ao proporcionar certos tipos de atividades para os familiares e responsáveis dessas crianças.

A educação dos alunos não pode parar, pois as crianças vivem a vida em constante aprendizado. Isoladas em casa tem na família a extensão da figura do professor para tentar remediar uma situação anormal de ensino. Sabemos que é imprescindível a união entre as instituições escola e família, entretanto ainda existem diversas famílias que não tem disponibilidade para realizar o acompanhamento necessário, seja por falta de tempo



devido ao trabalho e outras tarefas, por falta de conhecimento suficiente pois não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou por entender que esse é um papel que cabe somente a escola. Percebe-se ainda que a participação da família na vida escolar do aluno que já era insuficiente, sofreu uma piora considerável. A falta de interesse e busca por orientação para auxiliar o aluno nas tarefas remotas se apresenta como privilégio para poucos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia significa mais do que simplesmente aprender habilidades básicas de computação, tornou-se parte integrante de todos os aspectos de nossas vidas hoje na atualidade, inclusive na vida das nossas crianças. Desse modo, a tecnologia torna-se um meio facilitador para o processo de adaptação a essas mudanças educacionais vivida por elas.

Se na sala de aula presencial temos que lidar com diferentes realidades diariamente, com o ensino remoto esse desafio se multiplica, pois, além das distintas realidades dos discentes e famílias, também os ambientes de ensino-aprendizagem são completamente variados, além do tempo de aprendizado e individualidades que precisam ser conhecidas e trabalhadas em cada criança.

Infelizmente, não existe receita pronta, nem tão pouco um manual de instruções que esclareçam ao docente a melhor forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem infantil em tempos de pandemia, até porque estamos vivenciando um cenário nunca experimentado antes.

Diante deste contexto, é evidente a necessidade de ressignificar a educação, para assegurar o direito da criança à educação, independentemente da situação em que se encontra o aluno, a sociedade, o mundo. Cada um de nós, enquanto educadores, temos a responsabilidade de fazer com que a educação infantil não sofra, ainda mais do que já vem sofrendo ao longo dos anos, maiores danos do que os aspectos sociais já impõem a essas crianças e seus familiares.



REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2, De 10 De Dezembro De 2020**. Disponível em in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006

FERREIRA, LC. (2020) **Dia da educação: especialistas explicam desafios do ensino durante e pós-pandemia**[notícia]. Website EBC. Disponível em: <https://www.ebc.com.br/educacao/2020/04/dia-da-educacao-especialistas-explicam-desafios-do-ensino-durante-e-pos-pandemia>. Acesso em 03/08/2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: acesso à internet e a televisão e de posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=sobre>. Acesso em 20/09/2021

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida**: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Webconferência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em 05/08/2021



CAPÍTULO XX

TEORIA DE ORIGEM CULTURAL PAULO FREIRE

Gliciane Rios Melônio Lopes⁷³; Maria do Perpetuo Socorro Duarte do Vale⁷⁴;

Renata Alves Raymundo⁷⁵; Romário Silva Ribeiro⁷⁶.

DOI-CAPÍTULO: 10.47538/AC-2021.09-20

RESUMO:

Paulo Freire foi um pensador à frente do seu tempo, sempre defendeu que a educação é o principal instrumento para se transformar a sociedade. Essa transformação viria de uma educação libertadora, sem as “rédeas da educação tradicional ou bancária, que via no aluno apenas um ser passivo dentro do processo. Este artigo tem como objetivo conhecer as principais contribuições de Paulo Freire para a educação mundial e brasileira. Para isso utilizou-se uma pesquisa bibliográfica, onde revisou-se algumas obras de Paulo Freire e outros autores que comungam de seus ideais. Com a ampla divulgação dos pensamentos freirianos percebe-se a importância dessa mudança no âmbito educacional, em entender que o ser humano tem várias dimensões e estar inserido em contextos diferentes, e que dimensões precisam ser levadas em consideração no processo educacional dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: Paulo Freire. Transformação. Educação, sociedade e ser humano.

THEORY OF CULTURAL ORIGIN PAULO FREIRE

ABSTRACT:

Paulo Freire was a thinker ahead of his time, he always defended that education is the main instrument to transform society. This transformation would come from a liberating education, without the "reins" of traditional or banking education, which saw the student as just a passive being within the process. The purpose of this article is to learn about Paulo Freire's main contributions to world and Brazilian education. For this purpose, a bibliographic research was used, where some of Paulo Freire's works and other authors who share his ideals were reviewed. With the wide dissemination of Freire's thoughts, the importance of this change in the educational field can be seen, in understanding that the

⁷³ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Orientadora Educacional - Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9163449085572575> E-mail: glicianerios@yahoo.com.br

⁷⁴ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Professora da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho -RO. E-mail: socorroduartedovale@gmail.com

⁷⁵ Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. E-mail: renataraymundo83@gmail.com

⁷⁶ Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Professor de Administração do Instituto Federal do Piauí – Campi São João do Piauí. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5855483208033945>. E-mail: romariosr3@gmail.com



human being has several dimensions and is inserted in different contexts, and that these dimensions need to be taken into account in the educational process of the students.

KEYWORDS: Paulo Freire. Transformation. Education. Society and human being.

INTRODUÇÃO

Muito se discute a importância da educação para o desenvolvimento das sociedades, especialmente nessa última década que a educação brasileira vem passando por bastante transformações. Baseado nisso, este relatório apresenta como temática as contribuições de Paulo Freire para a educação.

Você conhece Paulo Freire? Paulo Freire é considerado o patrono da educação brasileira, título recebido em reconhecimento às suas contribuições à educação. Enquanto educador, acreditava que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade. Escreveu vários livros, entre eles, *Pedagogia do Oprimido*.

Buscou-se neste relatório conhecer as contribuições de Paulo Freire, não somente para educação brasileira e sim mundialmente. Entende-se que para se alcançar esse objetivo geral, deve-se conhecer a sua biografia, como também sua metodologia de ensino.

O caminho percorrido para elaboração deste relatório foi uma pesquisa bibliográfica nas principais obras deste educador, a fim de responder a seguinte problemática: Quais são as principais contribuições de Paulo Freire para educação brasileira?

Pesquisas com esta temática são importantes para a academia, assim como para sociedade, devido a sua importância em trazer para discussão métodos que melhorem e incluam, os que sempre foram excluídos do processo de educação brasileira.

Além de acreditar que a educação pode transformar a sociedade, Freire também defendia a importância de se conhecer a experiência prévia do aluno, uma vez que somos seres com várias dimensões e que estas devem ser levadas em consideração no processo educacional.

QUEM FOI PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) educador pernambucano foi um dos mais importantes pedagogos brasileiros. Criou um método de ensino inovador acreditando que a educação era uma ferramenta essencial para a transformação da sociedade. Concebia a educação como uma ferramenta libertadora, para Freire (1997) “lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.”

Freire ganhou atenção na década de 1950, recebendo o título de patrono da educação brasileira em 2012 e foi o brasileiro mais homenageado da história por títulos de Doutor Honoris Causa (título de doutor concedido por causa de honra por universidades a pessoas eminentes, que não necessariamente sejam portadoras de uma graduação acadêmica, mas que se destacaram em determinada área). O educador recebeu 48 desses títulos de universidades brasileiras e estrangeiras, além de ser indicado ao Prêmio Nobel da Paz em 1995 e ganhar o prêmio de Educação para a Paz da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) em 1986.

Ele era inteiramente contra a visão tradicional da educação, de transferência de conhecimento, que vê o professor como aquele que possui a sabedoria e o aluno como aquele que recebe essa bagagem. Em relação a essa educação concebida como transferência de conhecimento o Freire (1982) afirma que “em tal prática, os educadores são possuidores do conhecimento, enquanto os educandos são como se fossem “vasilhas vazias” que devem ser enchidas pelos depósitos dos educadores”. Paulo Freire propôs um método onde professores e alunos dialogavam e o aprendizado se fazia com base nas necessidades diárias reais dos alunos.

Professor de língua portuguesa, Paulo Freire aplicou, em 1963, um método próprio de alfabetização em Angicos, cidade do interior do Rio Grande do Norte. O projeto foi um sucesso, conseguindo alfabetizar 300 adultos em um tempo muito curto de quarenta e cinco dias, partindo do conhecimento prévio que essas pessoas já possuíam. Por conta dos resultados surpreendentes e eficazes, inspirou o Plano Nacional de Alfabetização. Esse Plano Nacional chegou a ser criado através de um decreto assinado pelo presidente João Goulart, mas não foi adiante, já que ditadura militar extinguiu-o, pois enxergou na filosofia de Paulo Freire um risco de revolta, já que o educador acreditava na educação como ferramenta de transformação social e como forma de



reconhecer e reivindicar direitos. Freire foi preso por setenta e dois dias sob a acusação de traição e foi exilado, ficando 16 anos fora do Brasil.

Sua experiência foi financiada também pelo governo dos Estados Unidos da América, com a Aliança para o Progresso, acreditando que a promoção da alfabetização poderia combater o avanço do comunismo no Brasil. Assim como assinala Moreira (2018) “o caminho visualizado por Freire para a construção de uma nova cultura da emancipação humana a partir da revolução cultural libertadora”.

Em 1969, foi professor visitante na Universidade de Harvard e atuou no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, onde trabalhou por 10 anos com projetos de ação educativa em mais de 30 europeus africanos, podendo colocar em prática sua filosofia e voltando-se às classes mais pobres. Mais tarde, foi professor universitário na Unicamp e na PUC-SP.

No ano de 1991, foi fundado em São Paulo o Instituto Paulo Freire com o objetivo de estender e elaborar as ideias do pensador. O instituto preserva os arquivos de Freire, realiza atividades relacionadas ao seu legado e atua em temas da educação brasileira e mundial.

O trabalho de Paulo Freire é reconhecido mundialmente, sua filosofia é estudada em universidades americanas, foi homenageado com escultura na Suécia, tornou-se nome de centro de estudos na Finlândia e inspiração para cientistas em Kosovo. De acordo com levantamento do pesquisador Elliott Green, professor da Escola de Economia e Ciência Política de Londres, na Inglaterra, o livro fundamental da obra do educador, 'Pedagogia do Oprimido', escrito em 1968, é o terceiro mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo.

A METODOLOGIA DE ENSINO DE PAULO FREIRE

Em 1962 Paulo Freire sistematizou um sistema de ensino voltado principalmente para os adultos analfabetos. Original, o método combinava conhecimento dos campos da psicologia, da comunicação e da didática.

Sua metodologia consiste em uma maneira de educar conectada ao cotidiano dos



estudantes e às experiências que eles têm, e por isso, também ligado à política, especialmente porque Freire trabalhou com a alfabetização de adultos. Para Freire (1983) “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Sua filosofia baseia-se no diálogo entre professor e aluno, procurando transformar o estudante em um aprendiz ativo. Nesse sentido, ele criticava os métodos de ensino em que o professor era tido como o detentor de todo o conhecimento, e o aluno apenas um “depositário”, o que ele chamava de “educação bancária”. Paulo Freire queria que os alunos se sentissem motivados a aprender e rapidamente vissem os resultados do aprendizado. O seu método tinha por base um diálogo entre o educador e o aluno. A educação, para Paulo Freire, era um ato coletivo e solidário. Para Freire (1982) “conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não é o eu penso o que constitui o nós pensamos”.

O educador sublinhou ainda, a importância de não usar um método único, com material didático pronto e fechado, mas sim aprender a partir do universo de cada grupo de analfabetos e começar a ensinar indo de encontro às necessidades reais das pessoas, do dia a dia. Segundo Freire (1987) a educação bancária está fundamentada em uma epistemologia que reproduz a lógica da fragmentação dos conhecimentos e, via de regra, repassa aos educandos tais conhecimentos como conteúdos prontos e acabados, ou enquanto representação da realidade na mente humana”.

Para ser exitoso o processo de ensino aprendizagem, de acordo com o educador, num primeiro momento os professores deveriam descobrir quais eram as palavras mais utilizadas pelos alunos e quais eram as questões mais importantes que eles precisavam resolver no cotidiano. Esse levantamento de vocabulário era feito antes mesmo de se começar o processo de alfabetização. Era com base no ensino dessas palavras que começava o processo de aprendizado, chamamos essas palavras de geradoras. Para Freire (1983, p. 73) “as palavras geradoras, que nunca devem sair de nossa biblioteca, são constituídas pelos vocábulos mais carregados de certa emoção, pelas palavras típicas do povo. Trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte”.



As suas primeiras experiências aconteceram no Recife, no princípio dos anos 60, dentro do Movimento de Cultura Popular. Mais tarde, em 1963, Paulo Freire levou o seu método para outros Estados. Primeiro aplicou o método no Rio Grande do Norte, depois em São Paulo e então em Brasília. Em Angicos no Rio Grande do Norte, onde pôs em prática pela primeira vez em larga escala o seu método, Paulo Freire e a sua equipe foram capazes de alfabetizar trezentos trabalhadores analfabetos adultos em apenas quarenta e cinco dias.

Ainda nos dias de hoje o Método Paulo Freire é utilizado na integração de refugiados na Alemanha, ele é especialmente empregado no ensino do alemão para integração de estrangeiros.

CONTRIBUIÇÃO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO

Paulo Freire é um dos intelectuais brasileiros mais referenciados do mundo, está entre os 100 mais citados em estudos e o seu livro mais famoso, *Pedagogia do Oprimido*, é a terceira obra mais citada em trabalhos acadêmicos da área de humanas. Ao redor do mundo, o educador é tido como referência mundial em qualidade de ensino e já foi homenageado em diversos países. O Centro Paulo Freire na Finlândia é um espaço dedicado à discussão da obra do escritor brasileiro. Há também centros de estudos semelhantes em outros países como África do Sul, Áustria, Alemanha, Holanda, Portugal, Inglaterra, Estados Unidos e Canadá.

Pedagogia do Oprimido, aquela que é considerada a sua principal obra, que terminou de escrever em 1968 enquanto vivia no exílio no Chile, é a terceira obra mais citada nas ciências humanas no contexto acadêmico mundial e está entre os cem livros mais requisitados nas universidades de língua inglesa.

Pelo mundo, há diversas instituições de ensino que adotam o método do educador brasileiro. Uma delas é a Revere High School, escola em Massachusetts, nos Estados Unidos, que foi reconhecida como a melhor instituição pública de Ensino Médio do país em 2014 pelo National Center for Urban School Transformation (Centro Nacional pela transformação escolar urbana).



Apesar de considerada subversiva por alguns, o método Paulo Freire notabilizou-se pela sua proposta interdisciplinar, pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos, para que estes pudessem intervir em suas realidades, seu legado tem incontestável relevância para o modelo atual de educação. O educador presava a articulação das vivências e realidades dos educandos, de modo que a educação lhes servisse de instrumento para a conquista de sua autonomia e de intervenção na sociedade e para o desenvolvimento de sua consciência crítica. A pedagogia, para Paulo Freire, assumia, portanto, o papel de uma práxis que propõe a libertação das classes oprimidas.

CONCLUSÃO

O educador Paulo Freire, é o brasileiro que mais recebeu títulos de honra pelas contribuições que prestou a educação de seu país de origem e também em países de primeiro mundo, a sua obra completa é estudada por vários centros de estudos espalhados ao redor do mundo, dos quais também aplica seu método de ensino e aprendizagem. Pesquisas apontam que dentre as suas obras uma das mais citadas em trabalhos na área da humanidade é a obra intitulada Pedagogia do oprimido.

Paulo Freire, tem dividido opiniões e desencadeado diversos debates na política brasileira; de um lado, há os que o consideram um dos maiores nomes da educação no Brasil e do mundo; do outro, os que atribuem a ele os resultados desastrosos da educação do nosso país. A principal crítica à metodologia de Freire está relacionada à defesa que ele faz de uma educação neutra. Para que não se promova uma doutrinação dos alunos em favor de determinada ideologia, primando pela imparcialidade, em oposição aos ideais de Freire, que acreditava não existir um processo de educação neutro e que a escola é local para discussão sobre a realidade social e política a fim de desenvolver “posturas criticamente transformadoras do mundo”.

Ele se mostrava terminantemente contra a educação pautada no tradicionalismo, a qual via o professor como único detentor do saber e os alunos eram vistos como “vasilhas vazias”, outra expressão também muito conhecida a qual ele fez analogia da relação professor e aluno englobando o processo educativo foi “educação bancária” a qual percebia o aluno como um depósito a ser preenchido com os conhecimentos repassados



pelo professor, mesmo que não houvesse nenhuma significação para o educando. Segundo Freire (1987) a educação bancária está fundamentada em uma epistemologia que reproduz a lógica da fragmentação dos conhecimentos e, via de regra, repassa aos educandos tais conhecimentos como conteúdos prontos e acabados, ou enquanto representação da realidade na mente humana”.

Foi com base nesse inconformismo que o método de Freire propôs que o processo educativo fosse construído com base no diálogo entre professor e aluno considerando suas reais necessidades e vivências diárias. Essa proposta de uma práxis que propunha uma libertação, também trouxe uma controvérsia, dessa vez sob a acusação de que seu método retirava a autoridade do professor ao tentar colocá-lo de “igual para igual com os alunos”. Pois poderia gerar uma instabilidade favorecendo um clima de respeito nas salas de aula.

Porém, percebe-se que sua proposta de aproximar a relação entre professor e aluno não era, baseada na intencionalidade perversa de atrapalhar a dinâmica da sala de aula, mas uma forma de combater o modelo ultrapassado de autoritarismo, fruto de um processo anti-democrático vivido naquela época, e que alguns professores usavam, segundo o entendimento deles, com a intenção de manter a ordem, fazendo uso de táticas de disciplina baseadas no medo e nas ameaças.

Finalmente, diante do exposto, aparentemente a ideia de Freire era essa, a de estimular os alunos ao debate, de fugir das amarras, de pensar com a própria mente. Esses pensamentos têm a base construtivista, que é muito forte e muito presente no ideário de educação que temos, mesmo que engatinhando, tem-se abarcado essa forma de educar, na qual o educando se constitui no autor de seu próprio processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes e necessários à prática docente**. 6ªed. Rio



de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MOREIRA, Carlos Eduardo. **Pedagogia da ação política: a construção democrática da educação pública municipal.** Florianópolis: Insular, 2018.



SOBRE OS ORGANIZADORES

MILANI, Sirlei de Melo: Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT em 2010, graduada em Química pela Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT em 2019 e graduada em Programa especial de formação pedagógica com habilitação em pedagogia pela faculdade de Paraíso do Norte - FAPAN, em 2019. Especialização em Ensino de Química pelo Instituto Federal de Mato Grosso - UAB em 2019, especialização em Relações Raciais e Educação na Sociedade Brasileira, pela Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá, 2013 e especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela faculdade Integrada Mato-Grossense de Ciências Sociais e Humanas, ICE, Cuiabá, 2011. Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG Letras) 2018/2020, Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL), ofertado pela UNEMAT no Campus Universitário de Sinop. Integrante do Grupo de Estudos e pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS).

GUIMARÃES, Lucas Peres: Doutorando em Ensino de Ciências pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Mestre em Ensino de Ciências pela mesma instituição (2018). Possui graduação em Química pela Universidade de Taubaté (2015) e graduação em Ciências Biológicas- Licenciatura pela Fundação Educacional Rosemar Pimentel (2010). Atualmente é professor de ciências da Prefeitura Municipal de Volta Redonda, professor de ciências da Prefeitura Municipal de Barra Mansa, articulador de ciências da Prefeitura Municipal de Barra Mansa e atuando principalmente nos seguintes temas: História da Ciência no Ensino; Experimentação; Química no Ensino Fundamental.

FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

PAIVA, Luciano Luan Gomes: Diretor de Arte na Editora Amplamente Cursos, coordenando toda a produção visual e ações de publicidade nas redes sociais e site da empresa. No campo da Educação, atua como Coach Educacional, Palestrante, Ministrante de Oficinas (presenciais e on-line), Tutor a Distância na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Professor de Música em múltiplos contextos.



Como pesquisador, tem feito estudos sobre Aprendizagem mediada por Tecnologias Digitais sob a ótica da Complexidade; Formação Docente no âmbito das Tecnologias Digitais; e Mediação Pedagógica no Ciberespaço. Também é membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS-UFRN). Tem formação acadêmica, como Mestre em Música (com ênfase em Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Licenciado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6192-6075>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0772088747598226>. E-mail: luciano.90@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.



SOBRE OS AUTORES

ALEXANDRE, Thaciane Martins Câmara: Graduada em Pedagogia pela UNICID. Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faveni (em andamento). Professora no Municipal de Guamaré/RN. E-mail: thacyanemartins@gmail.com

ARAÚJO, Elaine Neves de: Graduada em Pedagogia pela Unopar, atua como professora no ensino básico. E-mail: elaine88neves@gmail.com

ARAÚJO, Francisco Antônio Vieira de: Graduação em Ciências Biológicas pela faculdade UFRN. Pós-graduando em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela FAVENI. Pós-graduando em Educação Especial E Inclusiva E Neuropsicopedagogia pela FAVENI. E-mail: totusant@outlook.com

ARAÚJO, Layze Rose de Melo Fonsêca: Mestrado em Ciências da Educação FACEM (cursando). Graduação em Ciências Biológicas pela UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2009. Graduação em Pedagogia pela FAVENI - (cursando). Pós-graduação em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pela FAVENI. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia (cursando). Pós-graduação em AEE - Atendimento Educacional Especializado e Salas de Recursos Multifuncionais (cursando). Professora do município de Alto do Rodrigues. E-mail: layzerose.biologa2009@yahoo.com.br

ARAÚJO, Sara Maria Tomaz de Souza: Graduação em Letras-Língua Inglesa, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. Pós-graduação em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e Inglesa, pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga. Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa, pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga. Pós-graduação em Literatura Em Língua Inglesa, pela Faculdade Educacional da Lapa-FAEL. E-mail: saratomaz20@hotmail.com

ARNOUD, Cássia da Silveira: Graduada em Licenciatura Plena-Letras pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora da Rede Estadual de Ensino. E-mail: cassia3010@gmail.com

BARROS, Maurício Pereira: Professor Auxiliar da Universidade de Pernambuco – UPE. Mestrando em Educação Cultura e Territórios Semiáridos – UNEB/PPGESA. Pós-Graduado em Tecnologias digitais aplicadas a educação – IFES. Pós-Graduado em Educação especial e libras – KURIOS. Pós-Graduado em Psicopedagogia institucional e clínica – FECR. Pós-Graduado em ciências das religiões – UPROMINAS. Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Licenciado



em Geografia – UNIFAVENI. Tecnólogo em gestão de recursos humanos – RH/ FTM. Professor pesquisador em Relação de Gênero no contexto educacional e feminismo pelo CNPq. Em educação Especial e Educação Infantil. Endereço do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0235300300388124>. E-mail: profmauriciobarros2020@gmail.com

BORGES, Maciel da Paixão: Mestrando em Estudos Literários, especialista em Educação de Jovens e Adultos, graduado em Pedagogia pela Faculdade Intervale e Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: macielpaixao.mpb@gmail.com

CAVALCANTE, Rozilene de Souza: Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela Universidade Candido Mendes, Educação Infantil Anos Iniciais pela Faculdade Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura, Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais pela Faculdade Única de Ipatinga, e Pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade FAVENI (em andamento). Professora do Município de Guamaré/RN. E-mail: rozilenecavalcante@hotmail.com

COSTA, Edna Maria Silva da: Pedagoga formada pela Universidade estadual Vale do Acara-UVA em 2015, com pós graduação em educação infantil e alfabetização pela faculdade de educação e tecnologia da região missioneira-FETREMIS, pós graduação em psicopedagogia, educação especial e inclusive, pela faculdade Dom Alberto (Centro de ensino superior Dom Alberto. LTDA, pós-graduação em psicopedagogia institucional e clínica, pela faculdade Instituto superior de educação de pesqueira ISEP. Pós-graduação em educação infantil, anos iniciais e psicopedagogia, faculdade FAVENI. atualmente estou lecionando na rede pública com uma turma de nível II, na cidade de Guamaré e no município de Macau em uma turma de educação infantil. E-mail: edna.4004@hotmail.com

CUNHA, Maria Iranir Neres da: Graduação em Pedagogia (vale do Acaraú/uva). Pós-graduação em “Educação Infantil E Anos Iniciais” e “Alfabetização E Letramento” (FAVENI). Pós-graduação em gestão escolar e educação pedagógica (IESP). Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: Irani.neres1975@gmail.com

DUARTE-HERRERA, Marcela: Psicóloga, Especialista em Família, Mestre em Educação e Doutoranda em Psicologia. Docente Assistente da Universidade del Valle e membro do grupo de pesquisa em Pedagogia da Criança da Universidade Santiago de Cali. Publicações: Estratégias disposicionais e aprendizagem significativa na sala de aula virtual (artigo de pesquisa); Caminhos da Educação Inclusiva e Intercultural na Colômbia: Caminhos, caminhos e pontes de uma educação para todos (Capítulo de livro); Diversidade e primeira infância: relato da experiência de trabalhar com professores, líderes comunitários, famílias, meninas e meninos de Santiago de Cali (Capítulo de livro). E-mail: marcela.duarte@correounivalle.edu.com



FERNANDES, Caroline Rodrigues de Freitas: Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Pós-graduanda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade UNOPAR. Técnica em Contabilidade pelo Centro de Educação Integrada Monsenhor Honório (CEIMH). Atua como professora da Rede Pública e Privada em Macau/RN. Atuou como professora da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9198-6746>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5956672837215695>. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.

FREITAS, Dayana Lúcia Rodrigues de: Doutoranda em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Mestra em Ciências da Educação pelo Centro de Educação Continuada e Aperfeiçoamento Profissional (CECAP). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Metodologia do ensino de Biologia e Química pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (IPEMIG/MG). Especialista em Educação Ambiental e Geografia do semiárido pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Especialista em Língua Portuguesa, Matemática e Cidadania pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Licenciatura Plena em Biologia pelo Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Pedagogia pela UNOPAR. Técnica em Meio Ambiente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/RS). Palestrante. Pesquisadora. Professora e Orientadora de cursos de Pós-Graduação e Graduação em instituições da rede privada em Macau/RN. Professora; Orientadora de TCC e Orientadora de Estágio Curricular Supervisionado da Escola Técnica Fanex Rede de Ensino – Macau/RN. Professora da Educação Básica do município de Guamaré/RN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5355-3547>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5122671799874415>. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.

HIRSCHMANN, Daniela Rohan: Mestre em Educação. Professora Orientadora deste artigo. e-mail: danirh21@yahoo.com.br

HONORATO, Hercules Guimarães: Bacharel em Ciências Navais (Administração), especialista em docência do Ensino Superior e Logística, mestre em Educação e Doutor em Política e Estratégia Marítimas (Ciências Navais). Professor-



pesquisador do Núcleo de Implantação do Instituto Naval de Pós-Graduação, Rio de Janeiro. Autor do livro: Relato de uma experiência acadêmica: o “eu” professor-pesquisador (Vol. I, II e III). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8129815602916167>; ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7340-1532>. E-mail: hghhhma@gmail.com

JÚNIOR, José Pereira da Silva: Bacharel em Serviço Social pela Faculdade Terra Nordeste - FATENE, desde 2015 e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Kurius desde 2017. E-mail: Pereirajunior21@hotmail.com

LEANDRO, Beatriz Bezerra: Licenciada em Letras - Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte - UERN (2017). Pós-graduação Latu Sensu em Metodologia do Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto. E-mail: bhiableandro@gmail.com

LIMA, Francisco Samuel Laurindo de: Graduando em pedagogia pela UECE Universidade Estadual do Ceará. Teologia pela Faculdade Teológica Betesda Jundiá. Ex-Professor (Orientador) de Artes e Culturas do Projovem Adolescente, lotado na Secretaria de Ação Social, trabalhando na Escola Francisca Elias de Andrade no Planalto /Arneiroz – Ce. Coordenador do Projeto Educação Ambiental e Cultural, pelo Projovem. Ex-Conselheiro do Programa de Saúde da Família – PSF – Alto Brilhante – Tauá – Ce. E-mail: [samuellaaurindo.lima@gmail.com](mailto:samuellaurindo.lima@gmail.com)

LOPES, Gliciane Rios Melônio: Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Especializada em Libras pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2017), Gestão Escolar pela Universidade Federal do Maranhão (2010), Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes (2003), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (2001). Atualmente é Orientadora Educacional - Secretaria Municipal de Educação de Caxias - MA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/9163449085572575>. E-mail: glicianerios@yahoo.com.br

MACIEL, Maria Aparecida da Silva: Graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail: marrymaciel2017@gmail.com

MALAQUIAS, Cristiane Borges: Especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres. E-mail: cristianebmalaquias@gmail.com

MARTINS, Jordânia Virgíneo dos Santos: Licenciada em letras – Habilitação em Língua inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pós-graduação Lato Sensu em Metodologia de ensino de língua portuguesa, literatura e língua inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Pós-graduanda em Metodologia da língua espanhola e língua inglesa pela faculdade Dom Alberto. E-mail:



jordaniasantos2@gmail.com

MARTINS, Rosa de Lima: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Vale Do Acaraú. Pós-graduação em Psicopedagogia clínica e institucional pela FAIBRA. Professora do município de Guamaré/RN. E-mail: rosalima87@Gmail.com

MARTINS, Rosemeyre: Graduada em Secretária do executivo pela FACEX. Graduação em Pedagogia pela UNP. Pós-graduação em Gestão Pública pela FACEX. Pós-graduação em Gestão da Educação pela UNINASSAU (em andamento). professora no município de Montanhas/RN. E-mail: Rmartinsrose@gmail.com

MENDES, Eliana Ester Cristante: Especialista em Educação Infantil, graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: eliana.ester.mendes@gmail.com

MONTEIRO, Sheyla Mariana Peixoto: Graduada em Pedagogia pela FAEPI. Pós-graduação em Psicopedagogia pela faculdade Maurício de Nassau. Professora no município de Guamaré/RN. E-mail: sheylamariana756@gmail.com

MOURA, Marilene da Silva: Doutoranda em Educação pela ICU – Iara Christian University / Mestre em Ciências da Educação, pela ISEL- Instituto Superior de Educação Professora Lucia Dantas / Especialista em Psicopedagogia Educacional em Educação Especial Inclusiva, pela FAPAF – Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco e Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira, pela FTED – Faculdade/Professora regente da Escola Municipal Gentil Ferreira Brito de Araguaína/TO. E-mail: mari.moura.83@hotmail.com

OLIVEIRA, Francisca Raquel da Silva Aquino: Graduada em Letras Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2015). Mestra em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do Cecap -ISCECAP (2020). Especialista em Ensino de Português e Linguística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2016). Especialista em Tecnologias Educacionais e EaD pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN (2019). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2019). Especialista Docência em Letras e práticas pedagógicas pela Faculdade Única de Ipatinga (2018). Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga (2018). Especialista em Artes pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto (2018), pós-graduanda em Literatura e Ensino pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte e doutoranda em Ciências da Educação pela Unidade de Pós-graduação e Pesquisa – UNIPÓS. Já atuou como professora na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Infantil (2012 a 2017). Atualmente é professora de Língua Portuguesa nos Anos Finais de Escola Pública e



Particular e do Programa de Iniciação Tecnológica e Cidadania - ProITEC do Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN. E-mail: raquelaquino3@gmail.com

OLIVEIRA, Larissa Carla Dorta de: Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e graduada em Pedagogia pela Unopar. E-mail:larissadorta81@gmail.com

RABÊLO, Thais Batista: Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2016. Mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Contato: E-mail: thaisbatista_55@hotmail.com

RAYMUNDO, Renata Alves: Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Licenciatura em pedagogia (UFPI) com habilitação nas séries iniciais do ensino fundamental. Bacharelado em Direito (FATEPI- FAESPI) Formação Docente para a educação básica- Letras graduação (FAEL).

RIBEIRO, Romário Silva: Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Especialista em Gestão Pública Municipal (UFPI), Docência do Ensino Superior e Geo-história (Faculdade Montenegro). Licenciado em História (Universidade Estadual do Piauí) e Bacharel em Administração (Universidade Federal do Piauí). Professor de Administração do Instituto Federal do Piauí – Campi São João do Piauí. E-mail: romariosr3@gmail.com

SALES, Claudiane Eleutério Freire: Graduada em Letras (UVA). Especialista no Ensino do Português (UVA). Especialista em Gestão da Educação Pública (Universidade Federal de Juiz de Fora - CAED). Especialista em Life Coache (FEBRACIS). Mestranda em Educação (Florida Christian University). Articuladora de gestão da CREDE 5. E-mail: cclaudianejf@gmail.com

SAMPAIO, Janiel Rodrigues: Licenciado em Letras – Português / Espanhol (Faculdades Integradas de Ariquemes). Licenciado em Letras com Habilitação em inglês (Faculdade Geremário Dantas); Graduação em Pedagogia (Faculdade Geremário Dantas). Pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Ítalo Brasileira). Pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica (Faculdade do Interior Paulista). Pós-graduação em Docência do Ensino Superior (Faculdade M-Educar). Mestrando em Educação (Florida Christian University). Lotado na área de linguagens na EEMTI Antônio Raimundo de Melo. E-mail: janielsampaio@gmail.com

SAMPAIO, Jocielly Nogueira: Graduada em Educação Física - Licenciatura e Bacharelado (UVA). Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional (Faculdade Latino Americana de Educação). Pós-graduada em Gestão Escolar (UVA). Pós-graduada em Educação Física Escolar e Psicomotricidade (Faculdade Cultura). Professora de educação física na EEMTI Antônio Raimundo de Melo. E-mail: jociellynog@gmail.com



SANTOS, Sueli de Souza: Especialista em Psicopedagogia, graduada em Pedagogia pelo Instituto Tangaraense de Educação e Cultura. Atua como professora no ensino básico. E-mail: sueli.santos@mt.gov.br

SANTOS, Thayne Kelly Pereira dos: Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: thaynekelly@hotmail.com

SILVA, Asenate de Jesus Sousa: Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Especialista em Psicologia da Educação pela Universidade Estadual do Maranhão e Gestão Educacional pelo Instituto de Ensino Superior de São Paulo. Coordenadora Pedagógica em uma Escola Pública do ensino Fundamental nos anos iniciais na cidade de Imperatriz no Maranhão.

SILVA, Eneidina Aparecida da: Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres, E-mail: eneidinamt13@hotmail.com

SILVA, Everson de Souza da: Graduado em Enfermagem – Bacharelado (Faculdade Uninassau). Graduando em Ciências Biológicas (Faculdade Única de Ipatinga). Especialista em Saúde da Família (Faculdade Única de Ipatinga). Pós-graduando em Saúde da Mulher (FAVENI). E-mail: everson.enfr@gmail.com

SILVA, Josiane Lima dos Santos: Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista, atua como professora na Secretaria Municipal de Educação de Barra do Bugres. E-mail: josiane_limasantos@hotmail.com

SILVA, Leonardo Lima da: Graduando Letras - Português e suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Paraná - UNOPAR, Graduado em Licenciatura Plena Pedagogia pela FACEL do Paraná. Graduado pela Faculdade Estácio Fal (2011) Administração de Empresas. Especialista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017) Sociologia, Pós-Graduado em Libras - Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras - FACEL, Mestre no curso de Mestrado Multidisciplinar Profissional ciências da Educação pela CECAP. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Ecumênica. Atualmente atuando na Livre Docência -e Filólogo pelo CBO 261425 e CNAE 8599699. Atuante na área de Administração, Sociologia da Educação e Linguagem de Sinais. Professor Universitário na disciplina de Fundamentos da Administração no curso Graduação Bacharelado Administração de Empresas - FACEL, Professor Universitário na disciplina Sociologia da Educação no curso Graduação. Licenciatura Pedagogia - FACEL. Professor seletivo



da educação básica séries iniciais do município de Macaíba, Rio Grande do Norte. E-mail: leonardollslima@hotmail.com

SILVA, Lidiane Guilhermino da: Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação do Cecap -ISCECAP (2020). Graduação em Ciências Biológicas pelo IFRN. E-mail: lidianeguilhermino@hotmail.com

SILVA, Maria Da Conceição Ferreira Da: Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação Em Educação Infantil e Anos Iniciais- Faculdades Integradas de Várzea Grande – FIAVEC. Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento - Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira –FETREMIS. Pós-Graduação Em Educação Especial E Inclusiva-Faculdade Instituto Pedagógico Brasileiro-Iperbras. Pós-Graduação em Educação Especial e Neuropsicopedagogia Grupo FAVENI (Em Andamento). Professora No Município de Guamaré/RN. E-mail: Professora.Ferreira@Gmail.Com

SILVA, Patrícia Maria da: Licenciada em Letras- Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN (2018). Possui experiência na área da educação, atualmente está cursando a Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar, e participa como aluna especial, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Linguagem (UERN). Possui cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Metodologia do ensino de Língua Inglesa e o ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), e Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, com ênfase em Didática (IFRN). E atualmente cursa Pós-Graduação em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (IFES). Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais (FAVENI). E-mail: mariapatricia43@yahoo.com.br

SILVA, Tania Maria Vasconcelos da: Graduada em pedagogia pela Faculdade Latina Americana de educação; Bacharel em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; Pós -graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Única de Ipatinga; Professora de ensino básico pela secretaria municipal de Quixadá. E-mail: taniavasconcelosqx07@gmail.com

SOARES, Gilka Kátia da Cunha Simões: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN. Psicopedagogia Clínica e Institucional FAIBRA. Alfabetização e Neurociência: interfaces na educação integral UFRN. Professora da rede estadual do RN. Coordenadora Pedagógica do município de Alto do Rodrigues. Mestre em Educação University World Ecumênico. E-mail: gilka84@yahoo.com

SOUZA, Juliana Cristina Paulista da Silva: Graduação Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado AEE, pelo Instituto Pedagógico Brasileiro



IPEBRAS mantida pela Faculdade do Vale Elvira Dayre. E-mail: jupaulistass@hotmail.com

SOUZA, Juliana Cristina Paulista da Silva: Graduação Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado AEE, pelo Instituto Pedagógico Brasileiro IPEBRAS mantida pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. E-mail: jupaulistass@hotmail.com

TEMOTEO, Marlice Ligia Martins Santos: Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2009). Possui experiência na área da educação desde 2001. Possui curso de especialização em Metodologia do Ensino de Biologia nível de Pós-Graduação Lato sensu, pela Faculdade de Educação e Tecnologia da Região Missioneira – Fetremis (2019). Possui curso de Pós-Graduação, em nível de Especialização na área da Engenharia, produção e construção - Meio ambiente e Sustentabilidade pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell (2019). E atualmente cursa Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento pela Iseed Faved. E-mail: marliceligia@hotmail.com

VALE, Adriana Santos do: Graduada em Pedagogia – Licenciatura, pela Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI. Com Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes, e segunda Especialização em AEE – Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga. Professora do Município de Guamaré. E-mail: adriana.sanvale@gmail.com

VALE, Maria Bernadete santos do: Graduada em Pedagogia – pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Com Especialização em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Cândido Mendes, e segunda Especialização em AEE – Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Futura, mantida pelo Instituto de Ciência, Educação e Tecnologia de Votuporanga. Professora do Município de Guamaré. E-mail: maria.bsanvale@gmail.com

VALE, Maria do Perpetuo Socorro Duarte do: Mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Católica de Rondônia e Supervisão, orientação e gestão escolar com ênfase em psicologia educacional pelo Instituto de Educação e Tecnologias (INET). Licenciada em Pedagogia com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Faculdade de Ciências humanas, exatas e letras de Rondônia (FARO) Professora da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - RO. E-mail: socorroduartedovale@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

Afrodescendência, [147](#)
Aluno, [190](#)
Âmbito educacional, [71](#)
Analfabetismo, [53](#)
Análise crítica, [91](#)
Apreender, [200](#)
Aprendizagem, [163](#), [178](#)
Autismo, [163](#)
Avaliação, [15](#)

B

Bilinguismo, [81](#)
Brinquedo, [178](#)

C

Cibercultura, [38](#)
Competências Digitais, [38](#)
COVID-19, [53](#)

D

Deficiência Visual, [230](#)
Déficit de aprendizagem, [110](#)
Desafios, [101](#)
Desenvolvimento cognitivo, [190](#)
Desigualdades, [121](#)
Didática, [38](#)
Dificuldades de inclusão, [31](#)
Direito fundamental, [121](#)

E

Educação, [81](#), [121](#), [258](#)
Educação Especial, [101](#)
Educação Infantil, [178](#), [190](#), [247](#)
Ensino, [15](#)
Ensino Remoto, [38](#), [247](#)
Exclusão, [71](#)

F

Formação, [221](#)
Função, [200](#)

H

Hannah Arendt, [91](#)
História, [81](#)
História da educação, [127](#)

I

Identidade, [147](#)
Imprensa, [127](#)
Inclusão, [71](#)
Insucesso escolar, [110](#)

L

Legislação, [31](#)
Lúdico, [178](#), [190](#)

M

Meio ambiente, [147](#)
Metodologia, [15](#)
Musicalização, [230](#)

O

Observação, [200](#)
Oralismo, [81](#)

P

Pandemia, [53](#), [101](#), [247](#)
Paulo Freire, [258](#)
Pedagogia, [221](#)
Pesquisa, [221](#)
Pessoa com surdez, [31](#)
Práticas Inclusivas, [230](#)
Professora, [127](#)
Psicopedagogo, [110](#), [163](#)

R

Relação professor-aluno, [53](#)

S

Síndrome de Down, [230](#)
Surdos, [81](#)



T

Transformação, [258](#)

Transtorno do Espectro Autista, [230](#)

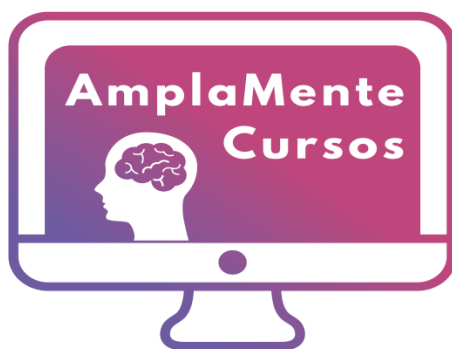


EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES
1ª ED VOL.1 ISBN: 978-65-89928-04-1 DOI: 10.47538/AC-2021.09

E-BOOK

EDUCAÇÃO E PANDEMIA: CENÁRIOS, ENFRENTAMENTOS E SOLUÇÕES

1ª EDIÇÃO. VOLUME 01.



EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

ORGANIZADORES

Sirlei de Melo Milani

Lucas Peres Guimarães

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes

Luciano Luan Gomes Paiva

Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas

DOI: 10.47538/AC-2021.09

ISBN: 978-65-89928-04-1

 (84) 99707 2900

 @editoraamplamentecursos

 amplamentecursos

 publicacoes@editoraamplamente.com.br



Ano 2021