

JOSÉ FÁBIO BEZERRA DA SILVA
ALLAN DOUGLAS ALVES SANTIAGO
MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO
PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ
ALINE CARLA DE MEDEIROS
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA
(ORGS.)

REFLEXÕES EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS SELECIONADOS



**REFLEXÕES EDUCACIONAIS
NA CONTEMPORANEIDADE:
ESTUDOS SELECIONADOS**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0
Internacional.**

Comissão Editorial

Dr Leonardo da Silva Alves

Dr Sérgio Ricardo da

Costa Simplício Es

Michelly Rayane

Romualdo Branco Ms

Alan Douglas Santiago

Dr Magno Alexon

Bezerra Seabra

Esp. Marcos Vitor Costa

Castelhano

Ms Maria José Bezerra

da Silva

Profa. Dra. Karla Roberta Castro

Pinheiro Alves

Ms José Fabio Bezerra da Silva.

Dr Lucas Gomes de Medeiros

Dr Hamilton José Werneck Mouta.

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de
trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na
contemporaneidade.*

Equipe da CTP

José Fábio Bezerra da Silva
Allan Douglas Alves Santiago
Marcos Vitor Costa Castelhana
Patrício Borges Maracajá
Aline Carla de Medeiros
Flávio Franklin Ferreira de Almeida
(ORGS.)

**REFLEXÕES EDUCACIONAIS NA
CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS
SELECIONADOS**

1ª Edição

São Bento-PB
CTP 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by

Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência

Educacional – CTP CNPJ:

46.679.708/0001-11

E-mail:

contemporaneasartigos23@outlook.co

m 83998400598

São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana

Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana

Revisão de texto: Autores

Capa: Gabriela Gomes Maranhão

Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

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

Reflexões educacionais na contemporaneidade
[livro eletrônico] : estudos selecionados /
organização José Fábio Bezerra da
Silva...[et al.]. -- São Bento, PB :
CTP Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: Allan Douglas Alves
Santiago, Marcos Vitor Costa Castelhana, Patrício
Borges Maracajá, Aline Carla de Medeiros, Flávio
Franklin Ferreira de Almeida.

Bibliografia.

ISBN 978-65-982208-2-2

1. Educação 2. Educação - Finalidades e
objetivos I. Silva, José Fábio Bezerra da.
II. Santiago, Allan Douglas Alves. III. Castelhana
Marcos Vitor Costa. IV. Maracajá, Patrício Borges.
V. Medeiros, Aline Carla. VI. Almeida, Flávio
Franklin Ferreira de.

24-190635

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1- REFLEXÕES SOBRE A FUNCIONALIDADE DAS ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES NA REPÚBLICA VELHA NO BRASIL.....	9
CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PANDEMIA: UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE O ESTADO EMOCIONAL DE PROFESSORES E ALUNOS.....	19
CAPÍTULO 3- A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA.....	31
CAPÍTULO 4- PROTESTANTISMO LUTERANO NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA FORMAÇÃO.....	38
CAPÍTULO 5- BREVE ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA DO SURDO: A INCLUSÃO DE FATO EXISTE?.....	48
CAPÍTULO 6- EXPERIÊNCIAS DE DISCENTES E DOCENTES RELACIONADAS AO ENSINO REMOTO NA ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19: UM RESUMO DE LITERATURA.....	57
CAPÍTULO 7- O MULTICULTURALISMO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NOS SUJEITOS DA EJA.....	67
CAPÍTULO 8- MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: OS DESAFIOS DA PANDEMIA.....	77
CAPÍTULO 9- BREVES REFLEXÕES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR.....	88
CAPÍTULO 10- A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO E ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PELO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE REFLETIR JUNTO AO PROFESSOR SOBRE AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	98
CAPÍTULO 11- OS DESAFIOS DOS SABERES E FAZER NA ATUAÇÃO DOCENTE.....	109
CAPÍTULO 12- PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O	

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SOCIEDADE.....	132
CAPÍTULO 13- PROMOVENDO A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	143
CAPÍTULO 14- TORNANDO A DIVERSIDADE VISÍVEL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	153
CAPÍTULO 15- AS PROPOSTAS DE AJUSTE À REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	164
CAPÍTULO 16- PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO COM O APOIO DA PSICOPEDAGOGIA.....	175
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	184

APRESENTAÇÃO

A obra intitulada “Reflexões educacionais na contemporaneidade: estudos selecionados” agrupa um conjunto de trabalhos científicos voltados a lapidação de reflexões, discussões e resultantes perante dos contextos educacionais na contemporaneidade, servindo de força motriz para os diálogos e difusões sistemáticas nos âmbitos atuais.

Marcos Vitor Costa Castelhana

CAPÍTULO 1- REFLEXÕES SOBRE A FUNCIONALIDADE DAS ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES NA REPÚBLICA VELHA NO BRASIL

Francislaine Silva Nascimento da Paz

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical. Assistente Social no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – Campus João Câmara.

Charles Souza da Paz

Especialista em Terapia Intensiva Adulto, pela Residência Integrada Multiprofissional em Saúde (HUOL/UFRN).

Eduardo Dantas Baptista de Faria

Enfermeiro especialista em Cardiologia e Hemodinâmica e Urgência e Emergência, atuando no Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) e Serviço de Atendimento Móvel de Urgência SAMU/RN.

Resumo

O artigo é resultado de uma breve revisão bibliográfica sobre as Escolas de Aprendizes de Artífices no Brasil e seus objetivos no contexto da República Velha até os anos iniciais do Governo Vargas. As reflexões destacam os interesses e contradições que perpassavam a criação dessas Escolas, tendo em vista que se destinavam a educação dos filhos da classe operária, e por ser um modelo de ensino diferente do oferecido aos filhos da elite. Enfoca a atuação dessas Escolas na criação de força de trabalho e formação de cidadãos úteis aos projetos político e econômico da Nação. Apresenta as mudanças no cenário político e econômico no Brasil a partir dos anos 1930 como o avanço no processo de industrialização que somados a promulgação de Decretos-Lei que normatizavam a estruturação da Educação Conclui apresentando a transformação do modelo das Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus de ensino profissional.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes de Artífices. Educação. Classe operária. Desenvolvimento econômico.

INTRODUÇÃO

As Escolas de Aprendizes de Artífices criadas através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, surgem como modelo de ensino profissional primário e gratuito no contexto da Primeira República no Brasil, também conhecida como República Velha.

De modo que o objetivo deste trabalho foi realizar por meio de revisão bibliográfica sobre as Escolas de Aprendizes, breve reflexão sobre a criação desse modelo de estabelecimento de ensino no Brasil e o público a quem se destinava, num recorte temporal de 1909 a 1942, que compreende desde o período da República Velha ao Governo do Presidente Getúlio Vargas. De modo que buscou-se compreender os interesses que estavam por traz da criação desse modelo de estabelecimento de ensino no Brasil, uma vez que eram

Escolas de caráter assistencialista, destinadas aos filhos da classe operária, aos desfavorecidos de riquezas.

Neste trabalho realizam-se também reflexões acerca dos objetivos que perpassavam a criação dessas Escolas, e sua estreita relação com o cenário político e econômico da República Velha até o Governo Vargas. Essas Escolas foram funcionais aos interesses econômicos, principalmente no contexto da República Velha.

Nos anos iniciais do Governo Vargas, a partir de 1930, algumas mudanças ocorreram no cenário político e econômico, com destaque para o crescente processo de industrialização no Brasil. Neste Governo, ocorre a promulgação de Decretos–Lei que passam a normatizar a Educação por meio das Leis Orgânicas da Educação Nacional. De modo que o avanço da industrialização enquanto projeto hegemônico, fez com que a escola de trabalho desse lugar a escola profissional industrial, momento no qual as Escolas de Aprendizes de Artífices foram transformadas em Liceus profissionais.

Por sua vez, o estágio de desenvolvimento industrial vivenciado no País, contribuiu para mudar o foco de um padrão de mão de obra voltada para a manufatura em direção a uma produção mais especializada, com formação de mão de obra funcional aos interesses da indústria.

1 AS ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA NO BRASIL

1.1 REFLETINDO SOBRE OS INTERESSES QUE PERPASSAVAM A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES

No início do século XX, durante o surgimento da Primeira República, o Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, o qual deu origem as escolas de Aprendizes de Artífices no Brasil, de ensino profissional primário e gratuito.

Eram escolas mantidas pelo Governo Federal em cada Estado da República, por meio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e objetivava preparar para o ofício em uma dessas três áreas da economia.

As Escolas de Aprendizes haviam sido criadas para atender aos interesses políticos e econômicos daquele período no Brasil. Havia uma necessidade de formar operários através do ensino prático e conhecimentos técnicos. Objetivando-se assim, ensinar um ofício aos filhos da classe operária e este ofício seria direcionado conforme interesses do Estado em que a escola se localizava, bem como das especialidades das indústrias locais (BRASIL, 1909).

O Brasil do início do século XX tinha como preocupação a formação de mão de obra para a lavoura de café, bem como para instalação de indústrias. A base da economia era a agricultura através da exportação de matérias-primas agrícolas. Ao mesmo tempo se avançava nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo o processo de industrialização. Por sua vez este processo trazia consigo o aparecimento de novas relações formais e informais de trabalho (FERNANDES, 2017).

Nesse período, o governo trabalhava na perspectiva de um projeto nacional, que promovesse o desenvolvimento econômico com base no fortalecimento do processo de industrialização, apoio a expansão naval, assim como a produção metalmeccânica têxtil (FERNANDES, 2017).

Por sua vez, a classe dirigente do Brasil no período da Primeira República era conservadora, e defendia a ideia de que as Escolas de Artífices funcionariam como um meio para afastar os filhos da classe operaria do possível ócio e do vício, à medida que adquiriam hábitos de trabalho. Além dessa visão, a funcionalidade das Escolas de Artífices era reforçada pela visão dos que defendiam o industrialismo, uma vez que estes entendiam que a Indústria seria capaz de colocar o Brasil no mesmo nível de nações como a Europa e os Estados Unidos. Pois, para os industrialistas, somente o industrialismo funcionaria como instrumento de solução para as questões sociais, sendo capaz de solucionar os problemas econômicos, desenvolver as forças produtivas e levar progresso a todas as regiões (CUNHA, 2000).

A qualificação da mão de obra através das Escolas de Aprendizes de Artífices visava atender as necessidades do processo produtivo da Primeira República, ou seja, formar cidadãos úteis ao projeto da Nação.

A legislação que criou essas Escolas possuía caráter assistencialista, uma vez que definia como objetivo,

[...] não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os fastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime (BRASIL, 1909, p.1)

De modo que a Escola de Artífices priorizava o ensino aos filhos da classe operária, classe essa, desprovida das riquezas, as quais produziam. Os alunos deveriam ter entre 10 e 13 anos. E o caráter para admissão era excludente, visto que o Artigo 6º, alínea b do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 estabelecia que o futuro ingressante da escola não poderia ter “[...] molestia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do officio”. Ou seja, era também um modelo de ensino segregador, tendo em

vista que excluía a possibilidade de crianças deficientes ingressarem nessas escolas.

As Escolas de Aprendizes de Artífices na forma como foram estruturadas, além de assistencialistas e excludentes, apresentavam contradições e ambiguidades. De acordo com o autor Fernandes (2017, p.28) “[...] deveria ser conservadora, não estruturada para todos, destinada aos pobres, visando a qualificação da mão de obra necessária ao atendimento do processo de industrialização capitalista que se implantava [...]”.

As contradição e ambiguidades desse sistema se apresentavam na medida em que,

[...], na sua gênese, as primeiras unidades da rede federal de educação profissional estavam vinculadas a uma formação para o mercado de trabalho e acolhimento de crianças pobres em situação de risco. Surgiram, portanto, como alternativa para as famílias pobres, enquanto as escolas de formação propedêutica eram destinadas aos filhos das classes dominantes, constituindo-se, assim, o dualismo da educação brasileira (ORTIGARA, 2013, p. 258-259)

Ou seja, a Educação direcionada aos mais pobres voltava-se para o ensino prático, de nível primário, para o desenvolvimento econômico da Nação, construção de riquezas as quais não seriam revertidas para as mãos daqueles que a geraram através do seu trabalho. Enquanto isso, reservava-se às elites o ensino secundário e superior.

[...] naquele sistema educacional republicano do início do século XX se tornava cada vez mais evidente através da coexistência de dois padrões escolares. O primeiro atendia as demandas sócio-culturais de uma ordem oligárquica e patrimonialista, seletiva e restrita às elites e aos seus filhos, enquanto o outro era voltado para atender às necessidades de uma sociedade em transição para a modernidade capitalista cuja educação deveria estender-se a setores mais amplos da população, especialmente as camadas populares urbanas (CARVALHO, 2014, p.8).

Aos filhos da classe operária reservava-se apenas o direito a aprender um ofício necessário ao nível de desenvolvimento econômico do país. Tal fato expressava o caráter dual dessas Escolas, uma vez que havia clara distinção no ensino oferecido aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos da elite, apresentando assim o caráter dual dessas Escolas.

1.2 A TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES DE ARTÍFICES EM LICEUS PROFISSIONAIS

Entre 1900 e 1940, ocorre uma grande migração da população brasileira do campo para as áreas urbanas e conseqüentemente da mão de obra antes concentrada na agricultura para o setor industrial e/ou serviços. O Brasil passa a vivenciar durante a República Velha um processo de declínio econômico, o qual estava vinculado dentre outros fatores a crise na

cafeicultura. Naquela época havia também uma dependência externa (FERNANDES, 2017).

No cenário político, em 1930 encerrava-se a República Velha e iniciava no Brasil por um período de 07 (sete) anos o Governo Provisório, cujo Presidente era Getúlio Vargas. Crescia nesse momento os movimentos sociais reivindicatórios, por meio dos quais, o movimento operário reivindicava do Governo a aplicação de legislações sociais. É neste período que Vargas inicia a estruturação da legislação trabalhista, visando atender assim as reivindicações da classe operaria, mas também objetivando regular as relações capital e trabalho (FERNANDES, 2017).

As transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira que marcaram as décadas de 30 e 40 do século XX promoveram algumas mudanças para a Educação. Em 1930 foi criado o primeiro Ministério no âmbito da Educação, que na época intitulava-se Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação, além de ter sido realizado uma reforma educacional. Neste sentido, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e nº 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial (MOURA, 2007)

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934 avançou na tentativa de quebra de paradigmas da escola para ricos e da escola para pobres, quando esta estabelece a escola como direito de todos. No entanto, não se pode deixar de considerar que esta Constituição elencava o fator desenvolvimento econômico como fim prioritário da Educação (FERNANDES, 2017).

A Constituição de 1934 reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação. Além disso, estabeleceu uma política de educação em que cabia a União traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação (MOURA, 2017).

Nesse período, no que se refere ao Ensino Industrial, as Escolas de Aprendizes de Artífices buscavam nova organização, e passam a ter como referência os Liceus dos países europeus.

Durante a década de 30, além da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, e da organização dos ensinos secundários e superior no Brasil, é lançado também o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, direcionado por um segmento de intelectuais que buscavam interferir na organização da educação brasileira. Para estes intelectuais, a escola deveria ser única, publica, obrigatória, gratuita e laica (FERNANDES, 2017).

Sobre a responsabilidade do Estado, a Constituição de 1937 traz em seu artigo 129:

Art.129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos

Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. (BRASIL, 1937, Art. 129)

A Constituição de 1937 destacava, portanto, a responsabilização do Estado na garantia do Ensino profissional voltado as classes menos favorecidas. Além disso, estabelecia a obrigatoriedade das indústrias e sindicatos ofertarem escolas para os filhos dos operários ou associados aprenderem um ofício.

Observa-se que mais uma vez o Governo tem a preocupação de oferecer aos filhos da classe operária, uma escola que lhes ensinassem um ofício, o qual os tornaria mão de obra especializada, sendo produtivos e necessários ao processo de industrialização que se ampliava no Brasil a partir de 1930. Uma vez que o País se inseria cada vez mais no sistema de produção capitalista industrial.

A partir de 1930 a burguesia Industrial do Brasil se fortalecia, ao contrário das oligarquias cafeeiras, tendo em vista que o período anterior e durante a 2ª Guerra Mundial as grandes economias envolvidas concentraram seus esforços na indústria bélica, e com isso abria espaço para que as economias emergentes como o Brasil avançassem em seu processo de industrialização (MOURA, 2007).

O processo de industrialização e modernização das relações de produção da sociedade trouxeram algumas consequências para a educação nacional através da promulgação de Decretos–Lei, que passaram a normatizar a estruturação da educação, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema. Essa Reforma se caracterizou por um conjunto de diretrizes estabelecidas para o ensino no Brasil a época do Estado Novo, e foi conduzida pelo Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema (MOURA, 2007).

A publicação da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, a qual reestruturou a organização do Ministério da Educação e Saúde, instituiu novos estabelecimentos educacionais e transformou as Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus de ensino profissional. Naquele momento colocava-se em pratica o projeto nacional de expansão da educação.

A função dos Liceus seria propagar o ensino profissional em todo o território nacional, rompendo com o modelo das Escolas de Artífices que se limitava ao ensino primário, passando agora a estabelecimentos de ensino de nível ginásial (FERNANDES, 2017).

Em relação aos Liceus é possível destacar que,

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão (CUNHA, 2002, p.100).

Observa-se, portanto, que a passagem do modelo das Escolas de Aprendizes de Artífices para o modelo de ensino dos Liceus, possuía íntima relação com o avanço da industrialização enquanto projeto hegemônico no Brasil. Tal projeto fez com que a escola de trabalho viesse a ceder lugar para escola profissional industrial.

O foco saía do padrão de mão de obra voltada para o artesanal em direção a uma produção mais especializada. Além disso, é perceptível que, embora as legislações contivessem avanços como o reconhecimento do dever do Estado na garantia do Ensino profissional para as classes menos favorecidas, no entanto, a Educação Profissional ainda possuía forte vinculação ao objetivo de formar os filhos da classe trabalhadora para atuar nos principais ramos da indústria e serviços necessários aos níveis de desenvolvimento econômico do País.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui realizadas, foi possível compreender que na gênese da Educação Profissional no Brasil, as Escolas de Aprendizes de Artífices se configuravam como estabelecimentos de ensino funcionais aos projetos políticos e econômicos da República Velha no Brasil, uma vez que se destinavam através da oferta de ensino profissional gratuito a ensinar um ofício aos filhos da classe operária e preparar mão de obra para as principais atividades econômicas necessárias ao nível de desenvolvimento do País.

Eram Escolas de caráter assistencialista, perpassadas por contradições e ambiguidades, tendo em vista que os dirigentes do País compreendiam que a inserção dos filhos da classe operária nessas Escolas proporcionaria a estes, adquirir hábitos de trabalho e afastamento do ócio, do vício e do crime. Reservava-se aos filhos da elite o ensino secundário que os preparava para ingresso no ensino superior.

O avanço do Brasil no processo de industrialização a partir dos anos 1930 foi acompanhado de mudanças para a Educação no Brasil, dentre elas a promulgação de Decretos-Lei, como as Leis Orgânicas da Educação, ou Reforma Capanema, as quais normatizavam a forma de estruturação da Educação, e que também estabeleceram novos

estabelecimentos educacionais, transformando as Escolas de Aprendizes de Artífices em Liceus de ensino profissional, colocando assim em prática, o projeto de expansão da educação. Nesse momento a mão de obra deixava de estar voltada para o artesanal e formava-se uma mão de obra mais especializada, voltada aos interesses das indústrias.

É importante destacar que mesmo diante das legislações que trouxeram mudanças para Educação brasileira, permanecia forte a necessidade de formar, principalmente os filhos da classe trabalhadora enquanto mão de obra necessária ao atendimento das exigências do estágio de desenvolvimento econômico do País.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de outubro de 1909. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito, **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, p. 6975, set. 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 2359, nov. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Lei n. 378, de 03 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1210, jan. 1937. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

CARVALHO, Marcelo A. Monteiro. Nilo Peçanha e o percurso inicial da Escola de Aprendizes Artífices (1909-1930). In: 5ª Conferência Internacional de História Econômica & o VII Encontro de Pós Graduação em História Econômica, 2014, Rio de Janeiro. **Anais do congresso**. Rio de Janeiro: ABPHE, 2014. Disponível em: <<http://www.congressoabphe.uff.br/index.php/anais/category/12-10-brasil-e-america-latina-republicanas-industrializacao-no-seculo-xx-brasileiro>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 89-193, ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2019.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. Escola de Aprendizes Artífices e Liceu Industrial. In: FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. *Conexões e Desconexões em 105 anos de Educação Profissional no Brasil*. Natal: IFRN, 2017. cap. 1, p. 21-40. v. 1.

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. A Reforma Capanema e alguns marcos educacionais. In: FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. *Conexões e Desconexões em 105 anos de Educação Profissional no Brasil*. Natal: IFRN, 2017. cap. 1, p. 41-66. v. 1.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ORTIGARA, Claudino; GANZELI, Pedro. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: permanências e mudanças. In: BATISTA, Eraldo L.; MULLER, Meire T. (Org.) **A educação profissional no Brasil**. Campinas: Alínea, 2013. P. 257-280

CAPÍTULO 2- EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS PANDEMIA: UM ESTUDO NECESSÁRIO SOBRE O ESTADO EMOCIONAL DE PROFESSORES E ALUNOS

Gicioneide Soares Feliciano

Pesquisadora em educação

Resumo

A pandemia de Covid-19 provocou transformações significativas na educação infantil, impactando tanto professores quanto alunos em suas experiências emocionais. O distanciamento social e as adaptações necessárias para o ensino remoto redefiniram a dinâmica do ambiente escolar, gerando desafios emocionais que demandam atenção. Professores enfrentaram novos desafios, tendo que se adaptar rapidamente a novas tecnologias e metodologias de ensino à distância. A transição para o ambiente virtual trouxe consigo a necessidade de lidar com a saudade do contato presencial e a preocupação com o bem-estar emocional dos alunos. A ausência do ambiente escolar tradicional pode ter gerado sentimentos de solidão, ansiedade e frustração em muitas crianças, afetando seu desenvolvimento emocional e social. Diante desse cenário, este artigo propõe abordar as mudanças que ocorreram na educação infantil após a pandemia de Covid-19. Buscará explorar como as emoções de professores e alunos foram impactadas e analisar estratégias eficazes para promover um ambiente escolar emocionalmente saudável. A reflexão sobre essas transformações é essencial para orientar práticas educacionais futuras, visando a construção de um ambiente que promova não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o bem-estar emocional das crianças.

Palavras-chave: educação infantil; pandemia; emoções.

Abstract

The Covid-19 pandemic has brought about significant transformations in early childhood education, impacting both teachers and students in their emotional experiences. Social distancing and the necessary adaptations for remote learning have redefined the dynamics of the school environment, posing emotional challenges that require attention. Teachers have faced new challenges, having to quickly adapt to new technologies and distance learning methodologies. The transition to the virtual environment has brought with it the need to deal with the longing for in-person contact and concern for the emotional well-being of students. The lack of the traditional school environment may have generated feelings of loneliness, anxiety, and frustration in many children, affecting their emotional and social development. In this scenario, this article aims to address the changes that occurred in early childhood education after the Covid-19 pandemic. It will explore how the emotions of teachers and students were impacted and analyze effective strategies to promote an emotionally healthy school environment. Reflecting on these transformations is essential to guide future educational practices, aiming to build an environment that promotes not only academic development but also the emotional well-being of children.

Keywords: early childhood education; pandemic; emotions.

INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 emergiu como um divisor de águas na educação, desencadeando uma série de desafios sem precedentes que reverberaram em todo o sistema educacional global. O fechamento abrupto de escolas e a necessidade de distanciamento social forçaram educadores, alunos e instituições a se adaptarem a uma nova realidade, caracterizada por métodos de ensino remoto, incertezas constantes e uma série de obstáculos tecnológicos e socioemocionais.

O desafio mais imediato foi a transição para o ensino à distância, exigindo uma

rápida reconfiguração das práticas pedagógicas e a adoção de ferramentas digitais. Esta mudança, embora tenha permitido a continuidade do processo educativo, evidenciou desigualdades de acesso à tecnologia e à internet, exacerbando disparidades existentes entre os alunos.

Além disso, o isolamento social impôs um impacto significativo no aspecto emocional da educação. A falta do ambiente escolar tradicional, com interações presenciais entre colegas e professores, trouxe desafios emocionais para alunos de todas as idades, afetando seu bem-estar mental e socialização.

Neste contexto desafiador, educadores tiveram que se reinventar, buscando estratégias inovadoras para engajar os alunos à distância e garantir a continuidade do aprendizado. A incerteza sobre o futuro, as adaptações constantes e a busca por equilíbrio entre o tecnológico e o humano tornaram-se elementos intrínsecos ao ambiente educacional.

Este texto introdutório visa lançar luz sobre os múltiplos desafios enfrentados pela educação durante a pandemia de Covid-19, que serão abordados mais profundamente neste artigo mais adiante, destacando a necessidade premente de reflexão e adaptação para moldar o futuro da aprendizagem em um cenário pós-pandêmico.

As escolas tiveram que se adaptar rapidamente para enfrentar os desafios impostos pela pandemia de Covid-19. Algumas das soluções encontradas pelas escolas incluem:

As escolas adotaram o ensino remoto como uma forma de continuar a educação durante a pandemia. Isso incluiu aulas online, videoaulas, atividades e tarefas enviadas por e-mail, entre outras formas de ensino à distância.

Elas implementaram protocolos de segurança para garantir a saúde e a segurança dos alunos e professores. Isso incluiu medidas como o uso de máscaras, a higienização frequente das mãos, o distanciamento social e a ventilação adequada das salas de aula.

Além disso, elas ofereceram apoio emocional aos alunos e professores durante a pandemia. Isso incluiu serviços de aconselhamento, grupos de discussão e outras formas de suporte emocional.

As aulas também foram flexíveis em relação às necessidades dos alunos e professores durante a pandemia. Isso incluiu a adaptação de horários, a flexibilização de prazos e a oferta de opções de aprendizado personalizadas.

Neste sentido, as escolas inovaram em suas abordagens de ensino durante a pandemia. Isso incluiu o uso de tecnologia, a criação de novos materiais didáticos e a implementação de novas metodologias de ensino.

Essas são apenas algumas das soluções encontradas pelas escolas durante a pandemia de Covid-19. Cada escola teve que encontrar suas próprias soluções para enfrentar

os desafios impostos pela pandemia, e muitas delas conseguiram se adaptar e continuar a oferecer educação de qualidade aos seus alunos.

Na educação infantil, a pandemia de Covid-19 impôs desafios únicos e complexos. A transição para o ensino remoto evidenciou a dificuldade de envolver crianças pequenas em plataformas digitais, demandando uma abordagem pedagógica adaptada à faixa etária.

A ausência do ambiente escolar tradicional, rico em interações sociais e experiências sensoriais, afetou o desenvolvimento emocional e social dos pequenos, levantando preocupações sobre o impacto a longo prazo. Além disso, a necessidade de conciliar a educação à distância com as demandas familiares ampliou as disparidades socioeconômicas, destacando a importância do papel dos cuidadores na promoção da aprendizagem infantil.

A pandemia revelou, assim, a urgência de estratégias específicas para a educação infantil, reconhecendo suas particularidades e garantindo um ambiente educacional que atenda não apenas às necessidades acadêmicas, mas também ao bem-estar integral das crianças.

1. O IMPACTO EMOCIONAL DA PANDEMIA EM PROFESSORES E ALUNOS

Nesta seção abordaremos como a pandemia mudou drasticamente a forma de ensinar e aprender, e conseqüentemente alterou muitos professores e alunos em um nível psicológico, causado pelos temores da pandemia e pela perda do convívio social por um longo tempo.

1.1. O impacto das emoções no ensino-aprendizagem

O papel das emoções no processo de aprendizado dos alunos é cada vez mais reconhecido, rompendo com a perspectiva tradicional que as separa do ambiente educacional. Pesquisas recentes demonstram que as emoções exercem uma influência direta na forma como os estudantes assimilam informações, se dedicam às atividades escolares e interagem na sala de aula. O impacto das emoções no aprendizado é abrangente e manifesta-se em diversas dimensões.

Sendo assim, as emoções desempenham um papel crucial na motivação dos alunos. Quando os estudantes se encontram emocionalmente envolvidos e mantêm uma atitude positiva em relação ao aprendizado, sua disposição para participar ativamente das atividades escolares é notavelmente maior. Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade,

estresse e desânimo, podem diminuir a motivação e prejudicar o engajamento dos alunos. Sentimentos de medo ou insegurança, por exemplo, podem criar barreiras que dificultam a absorção e a retenção de novos conhecimentos.

Vygotsky (1974, p. 114) diz que:

Mediante a simples observação, sabemos de que modo os sentimentos tornam o comportamento mais complexo e diverso, e até que ponto uma pessoa emocionalmente dotada, sutil e educada está, nesse sentido, acima de uma pessoa carente de educação. Em outras palavras, até mesmo a observação cotidiana evidencia um certo novo sentido que a presença dos sentimentos proporciona ao comportamento.

A citação de Vygotsky destaca a importância dos sentimentos no enriquecimento e diversificação do comportamento humano. Ele enfatiza que, por meio da simples observação, é possível compreender como os sentimentos têm o poder de tornar o comportamento mais complexo e variado. Vygotsky sugere que uma pessoa emocionalmente dotada, sutil e educada supera, nesse aspecto, alguém carente de educação. Em outras palavras, a presença de sentimentos não apenas influencia, mas também acrescenta um novo significado ao comportamento humano. O autor indica que essa compreensão vai além do simples conhecimento teórico, sendo acessível por meio da observação cotidiana, ressaltando assim a relevância das dimensões emocionais na compreensão da complexidade do comportamento humano. Essa perspectiva de Vygotsky contribui para a valorização da educação emocional e destaca a importância de cultivar uma compreensão mais profunda das emoções no contexto do desenvolvimento humano.

Além disso, as emoções exercem influência na memória e no processo de aprendizagem. Estudos indicam que emoções positivas, como alegria e entusiasmo, facilitam a consolidação de informações na memória de longo prazo, tornando o aprendizado mais efetivo. Em contrapartida, emoções negativas intensas podem prejudicar a capacidade de reter e recuperar informações. A ansiedade, por exemplo, pode interferir na concentração e no processamento cognitivo, resultando em dificuldades de aprendizado.

As emoções também desempenham um papel crucial na tomada de decisões e no pensamento crítico dos alunos. Quando os estudantes estão emocionalmente envolvidos, são mais propensos a estabelecer conexões entre conceitos, questionar e refletir sobre o que estão aprendendo. Emoções positivas estimulam a criatividade e a resolução de problemas, incentivando os alunos a abordarem os desafios de maneira mais inovadora e eficiente. Por outro lado, emoções negativas podem interferir na capacidade de raciocínio lógico e na tomada de decisões ponderadas.

Goleman (1995, p. 46) explica que:

a inteligência emocional é tão importante quanto a inteligência cognitiva na determinação do sucesso pessoal e profissional. Ele descreve como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as emoções próprias e dos outros pode influenciar a maneira como as pessoas se relacionam, tomam decisões, enfrentam desafios e alcançam seus objetivos.

A proposta de Daniel Goleman, conhecida como Teoria da Inteligência Emocional, enfatiza a relevância do desenvolvimento das habilidades emocionais para alcançar sucesso acadêmico e pessoal. Essa teoria argumenta que as emoções têm um papel crucial na regulação das cognições e no controle do comportamento. Ao cultivar a inteligência emocional, os alunos podem aprender a identificar, compreender e gerenciar suas emoções, além de desenvolver habilidades saudáveis de relacionamento interpessoal. A ênfase dessa teoria recai na importância de integrar o ensino de habilidades socioemocionais nas escolas, visando promover o crescimento emocional e o bem-estar dos estudantes. Goleman define a inteligência emocional como a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções e as emoções dos outros, ressaltando a centralidade dessas competências para o sucesso e a qualidade de vida dos indivíduos.

Portanto, como pudemos compreender nesta seção, as emoções tem grande influência no processo de aprendizagem dos alunos, mas também influencia no modo de ensinar dos professores, de forma que se as emoções dos indivíduos estiverem sobrecarregadas, seu desempenho será afetado.

2.3. O Impacto da Pandemia na Saúde Mental e Emocional dos Estudantes do Ensino Infantil

A pandemia de Covid-19 impôs desafios inéditos à educação global. O fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto demandaram rápida adaptação de educadores, alunos e suas famílias a novas modalidades de aprendizado. Além dos aspectos técnicos e acadêmicos, é crucial reconhecer e valorizar a importância da dimensão afetiva na educação, especialmente no cenário pós-pandêmico.

O Relatório de Análise sobre os Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e Adolescentes (UNICEF, 2020) destaca que no Brasil, 92% dos domicílios com crianças ou adolescentes entre 4 e 17 anos relataram que, antes da pandemia, os jovens estavam matriculados em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Dentre esses, 64% frequentavam escolas públicas, 32% escolas privadas, e 4% em ambas as modalidades (em casos de mais de uma criança ou adolescente no domicílio). Os 8% restantes, que indicaram que as crianças e adolescentes não estavam matriculados antes

da pandemia, representam aproximadamente 4,2 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais. Essa proporção foi mais expressiva, principalmente entre aqueles que concluíram o Ensino Fundamental I (19%) e pertencentes às classes socioeconômicas DE (15%).

As emoções fazem parte dessa estrutura maior da dimensão afetiva e possuem uma natureza multifacetada, envolvendo processos psicológicos coordenados, incluindo componentes afetivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionais e expressivos (Boekaerts, Pekrun, 2015). São fenômenos que afetam o sujeito por inteiro, resultando em mudanças sensíveis nos domínios da experiência subjetiva, comportamento e fisiologia central e periférica (Gross, 2014, 2015).

As emoções constituem uma parte intrínseca da estrutura mais ampla da dimensão afetiva, revelando uma natureza multifacetada que abrange diversos processos psicológicos coordenados. Esse entendimento, respaldado por Boekaerts e Pekrun (2015), destacam que as emoções não são eventos isolados, mas sim fenômenos complexos que incorporam componentes afetivos, cognitivos, fisiológicos, motivacionais e expressivos. Essa abordagem holística reconhece que as emoções transcendem o âmbito puramente mental, permeando todo o sujeito.

Conforme salientado por Gross (2014, 2015), as emoções não se restringem apenas à esfera subjetiva, mas se manifestam em transformações sensíveis nos domínios da experiência subjetiva, comportamento e fisiologia central e periférica. Essa interconexão entre o afetivo, o cognitivo e o fisiológico revela a influência abrangente das emoções, afetando não apenas o estado emocional do indivíduo, mas também seu comportamento, respostas fisiológicas e experiência subjetiva.

Assim, compreender as emoções vai além de uma análise fragmentada, exigindo uma apreciação integral de como esses fenômenos impactam a totalidade do sujeito. A complexidade das emoções se desdobra em uma intrincada relação entre diferentes dimensões psicológicas, refletindo a riqueza e a profundidade desse aspecto essencial da experiência humana.

Sob a perspectiva social-cognitiva (Bzuneck, 2018; Bandura, 1986; Zimmerman, 2011), as emoções são consideradas mais do que um simples fenômeno fisiológico individual, privado e instantâneo. Enxergamos essas experiências emotivas como elementos de uma relação triádica, que abrange as percepções pessoais do sujeito, suas reações comportamentais, e sua inserção em um ambiente físico e social mais amplo. Dentro desse contexto, fatores ambientais, como a pandemia, podem desestruturar um estudante em suas interações com o estudo, influenciando suas percepções pessoais e, conseqüentemente, seu estado afetivo. Essa dinâmica pode, por sua vez, desencadear a manifestação de novos

padrões comportamentais, destacando a interconexão complexa entre emoções, cognição e ambiente social na experiência educacional.

No contexto educacional, fatores ambientais, como a pandemia, podem desencadear desestruturação nas relações do estudante com o processo de estudo. Isso pode influenciar suas percepções pessoais, moldando seu estado emocional. Por exemplo, a transição para o ensino remoto, as incertezas relacionadas à pandemia e as mudanças nas dinâmicas sociais podem afetar significativamente a forma como os estudantes percebem o aprendizado.

É importante ressaltar que essa interconexão entre emoções, cognição e ambiente social tem o potencial de desencadear novos padrões comportamentais nos estudantes. Seja na manifestação de maior resistência ao estudo, na diminuição da motivação acadêmica ou em outras formas de adaptação ao ambiente de aprendizado, compreender essa complexa dinâmica é essencial para proporcionar um suporte educacional mais efetivo em contextos desafiadores, como o vivenciado durante a pandemia.

Vygotsky (1974, p. 111) destaca:

Com efeito, no aspecto pedagógico, os sentimentos constituem uma rara exceção. Para o professor, é desejável que eles aumentem e que todas as outras formas de comportamento e das reações sejam reforçadas. Se pudéssemos aumentar 10 vezes a recordação ou a compreensão dos alunos, isso facilitaria 10 vezes o trabalho educativo. Mas se imaginarmos por um instante que a capacidade emocional da criança pode aumentar 10 vezes, isto é, que ela ficaria 10 vezes mais sensível e que, devido a um mínimo gozo, poderia chegar ao êxtase, e devido à mais insignificante aflição começaria a chorar, naturalmente obteríamos um tipo de comportamento extremamente indesejável.

Nessa citação, Vygotsky (1974) destaca a singularidade dos sentimentos no contexto pedagógico, considerando-os uma exceção notável. Ele argumenta que, do ponto de vista do professor, é desejável que os sentimentos aumentem, enquanto todas as outras formas de comportamento e reações também são fortalecidas. Vygotsky reconhece a importância de cultivar um ambiente educacional onde os sentimentos desempenhem um papel significativo, contribuindo para o engajamento e interesse dos alunos no processo de aprendizado.

No entanto, ele introduz uma ponderação crucial ao discutir a capacidade emocional da criança. Vygotsky faz uma analogia ao propor o aumento dessa capacidade em 10 vezes. Ele argumenta que, se fosse possível ampliar a capacidade emocional dessa maneira, teríamos um cenário em que a criança se tornaria excessivamente sensível, passando de um mínimo prazer ao êxtase e da mais insignificante aflição ao choro. Vygotsky sugere que, nesse caso, esse tipo de comportamento extremamente indesejável resultaria em um ambiente de aprendizado impraticável e dificultaria o trabalho educativo.

Assim, Vygotsky destaca a importância dos sentimentos na educação, mas ressalta a necessidade de equilíbrio para garantir que o ambiente pedagógico seja favorável ao desenvolvimento saudável e ao aprendizado eficaz, evitando extremos que possam prejudicar a experiência educacional.

Macedo (2020) destaca que se tornou vital para a escola contar com a atuação dos pais ou responsáveis para a mediação das vivências compartilhadas na infância, as construções de significados que abarquem as experiências intercambiadas dos sujeitos com a sua realidade.

Segundo Medeiros, Pereira e Silva (2020):

Outros desafios puderam ser observados ao longo da experiência da pandemia, entre eles: a preocupação das mães em com quem deixar seus filhos; dificuldades de acesso às plataformas digitais; dificuldades em conciliar os horários das aulas com a rotina de casa; a falta de interesse das crianças pelas aulas on-line e a falta de dispositivos para cada filho (quando na família tem mais de uma criança ou quando os pais também necessitam do aparelho tecnológico para trabalhar).

De acordo com os autores a vivência da pandemia trouxe à tona diversos desafios adicionais. Entre esses desafios, destacam-se a preocupação das mães em encontrar uma solução para a guarda de seus filhos durante o período remoto de ensino, dificuldades de acesso às plataformas digitais, conflitos ao tentar conciliar os horários das aulas com a rotina doméstica, a falta de interesse manifestada pelas crianças nas aulas online e a escassez de dispositivos tecnológicos quando há mais de um filho na família ou quando os pais também dependem desses dispositivos para fins de trabalho. Esses obstáculos revelam a complexidade e os impactos multifacetados que a pandemia impôs sobre a educação, evidenciando a necessidade de abordagens flexíveis e soluções adaptáveis para enfrentar essas questões emergentes.

Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020, p. 16) dizem que:

Um dos principais desafios enfrentados é a falta de acesso igualitário às tecnologias e à internet. Enquanto alguns estudantes possuem dispositivos eletrônicos e conexões estáveis, outros enfrentam dificuldades para acompanhar as aulas virtuais devido à falta de recursos adequados. A falta de equipamentos, como computadores, tablets ou smartphones, e a ausência de conectividade confiável tornam impossível para muitos alunos participarem efetivamente do ensino remoto.

Conforme destacado por Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), um dos principais desafios enfrentados no cenário educacional atual é a desigualdade no acesso às tecnologias e à internet. A disparidade entre os estudantes é evidente, uma vez que alguns possuem dispositivos eletrônicos e conexões estáveis, enquanto outros se deparam com dificuldades significativas para acompanhar as aulas virtuais devido à falta de recursos adequados. A

ausência de equipamentos essenciais, como computadores, tablets ou smartphones, aliada à carência de conectividade confiável, impossibilita a efetiva participação de muitos alunos no ensino remoto.

Essa discrepância no acesso tecnológico e à internet é um desafio considerável, destacando uma brecha digital que amplia as desigualdades educacionais. A falta de acesso igualitário não apenas compromete a continuidade do aprendizado, mas também reforça disparidades socioeconômicas já existentes entre os estudantes.

Quando se trata da educação infantil, esses desafios tornam-se ainda mais acentuados. As crianças em idade pré-escolar muitas vezes dependem fortemente da interação presencial, do suporte dos educadores e da experiência tátil e sensorial proporcionada pelo ambiente escolar. A transição para o ensino remoto pode ser particularmente difícil, pois as crianças podem ter dificuldades em se envolver de maneira significativa por meio de dispositivos eletrônicos, e muitas famílias podem enfrentar obstáculos adicionais na obtenção de equipamentos e na criação de ambientes propícios para o aprendizado em casa. Dessa forma, a falta de acesso à tecnologia na educação infantil intensifica os desafios já existentes, sublinhando a urgência de estratégias inclusivas e adaptadas a essa faixa etária específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio do acesso desigual à tecnologia na educação, agravado durante a pandemia de Covid-19, suscita reflexões essenciais sobre o futuro do ensino e a necessidade urgente de abordagens inclusivas. A discrepância na posse de dispositivos eletrônicos e na qualidade da conectividade destaca a existência de uma "brecha digital" que amplia as disparidades educacionais entre os alunos.

A falta de acesso igualitário não apenas compromete a continuidade do aprendizado, mas também ressalta as desigualdades socioeconômicas preexistentes, evidenciando a importância de políticas educacionais que busquem mitigar essas disparidades. A pandemia, ao expor e agravar tais lacunas, destaca a urgência de investimentos em infraestrutura tecnológica, capacitação de professores e desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam atender a diversidade de contextos de aprendizado.

No contexto da educação infantil, a situação torna-se ainda mais desafiadora, uma vez que os métodos de ensino remoto muitas vezes não conseguem suprir as necessidades específicas dessa faixa etária. As crianças em idade pré-escolar dependem significativamente da interação presencial, da experiência sensorial e do suporte dos

educadores, tornando imperativa a criação de soluções educacionais que considerem esses aspectos.

Neste sentido, o estudo neste artigo aponta para a necessidade crítica de se repensar e remodelar os sistemas educacionais. Isso implica, por um lado, a implementação de medidas que assegurem a igualdade no acesso à tecnologia e, por outro lado, a adaptação de estratégias pedagógicas para atender às peculiaridades da educação infantil. Somente por meio de abordagens abrangentes e inclusivas será possível construir um futuro educacional que atenda verdadeiramente às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias socioeconômicas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leila Cristina da Conceição Santos. **Educação em tempos de pandemia: análises e implicações na saúde mental do professor e aluno**. Anais VII CONEDU - Edição Online.

BRASIL. **Ministério da Saúde. Painel de casos de doenças pelo coronavírus**. 2020a. Disponível em: . Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 5, de 28 de abril de 2020. Dispõe sobre a 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**. 2020b Disponível em: . Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Biblioteca virtual em saúde**. Disponível em :"**Saúde mental no trabalho**" é tema do **Dia Mundial da Saúde Mental 2017**, comemorado em 10 de outubro (saude.gov.br)

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. **(Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v.7, n.3, p.38-46, ago. 2020.

CIPRIANO, Jonathan Alves.

Goleman, D. (1995). **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva.

GRABOWSKI, Gabriel. **A experiência da pandemia e a educação**. 2022.

MACEDO, Nayara Alves, et al. **Escola da pequena infância e alguns paradoxos no contexto da Pandemia**. Olhar de Professor, 2020, vol. 23.

PIAGET, J. (2001). **Inteligência y afectividad**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SILVA, Aline. **Educação em tempos de quarentena**, 2021.

SOUZA et al. **Enfrentamento da COVID-19 e as possibilidades para promover a saúde: diálogos com professores**, 2020.

UNICEF. **Impactos Primários e Secundários da COVID-19 em Crianças e adolescentes**. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. VYGOTSKY, L. S. *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vygotsky**. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, out./dez. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo da la psique**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012a.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas IV: paidología del adolescente. Problemas de la psicología infantil**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014. WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

CAPÍTULO 3- A IMPORTÂNCIA DA COMUNICAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Albertino Kennedy Nazário da Silva

Mestrando do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da World University Ecumenical.

Cláudia Roberto Soares de Macêdo Nazário

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Resumo

A comunicação nas organizações ou empresas, enquanto ferramenta estratégica na criação da cultura e fortalecimento da identidade é importante para criar uma ligação segura e de confiança entre os componentes da empresa e o público. Nessa perspectiva, o presente artigo teve como objetivo analisar o que as pesquisas revelam acerca da comunicação nas organizações, na atualidade. Para isso, foi realizada uma revisão sistemática de literatura (GALVÃO; PEREIRA, 2014), que se fundamentou na busca eletrônica de artigos, publicados em uma base de dados – *Scientific Eletronic Library Online* (Portal SciELO) – no ano de 2019. Foram encontrados 11 artigos. Destes, foram analisados 02, conforme os critérios de inclusão estabelecidos para análise. Os trabalhos analisados na íntegra foram: Melo et al. (2019); Falqueto et al. (2019), os quais revelaram que quanto maior é capacidade de comunicação do líder, maior é o engajamento entre seus liderados, e isso favorece o crescimento individual do liderado, assim como da organização. E que a comunicação institucional facilita a implantação do planejamento estratégico, e este vislumbra a resolução de problemas e desafios da organização, de maneira colaborativa, contínua, flexível, consistente e sistematizada.

Palavras-chave: Comunicação nas Organizações. Comunicação na Empresa. Ferramenta Estratégica.

Abstract

Communication in organizations or companies, as a strategic tool in creating culture and strengthening identity, is important to create a safe and trusting connection between the company's components and the public. From this perspective, this article aimed to analyze what research reveals about communication in organizations today. To this end, a systematic literature review was carried out (GALVÃO; PEREIRA, 2014), which was based on an electronic search for articles published in a database – *Scientific Electronic Library Online* (Portal SciELO) – in 2019. 11 articles. Of these, 02 were analyzed, according to the inclusion criteria established for analysis. The works analyzed in full were: Melo et al. (2019); Falqueto et al. (2019), which revealed that the greater the leader's communication capacity, the greater the engagement among their followers, and this favors the individual growth of the leader, as well as the organization. And that institutional communication facilitates the implementation of strategic planning, and this envisions the resolution of the organization's problems and challenges, in a collaborative, continuous, flexible, consistent and systematized manner.

Keywords: Communication in Organizations. Communication in the Company. Strategic Tool.

1. INTRODUÇÃO

Para Vigotski (2008), a relação pensamento-linguagem não é biológica, nem nata, vai do plano interpsicológico, para o intrapsicológico. Para o russo, pensamento e linguagem são funções mentais complexas e, a comunicação entre as pessoas, na forma humana de acontecer, só ocorre mediante a mediação de categorias do pensamento.

Nesse sentido, se enquanto docente ou gestor, tenho uma intenção pedagógica a

alcançar, preciso comunicar as minhas intenções, com o intuito de levar o meu interlocutor à compreensão dos meus objetivos e à construção coletiva de estratégias para esse fim.

Em conformidade com Gracie (2010, p. 09),

Trata-se de uma ferramenta estratégica, sendo responsável por criar a cultura e fortalecer a identidade da empresa, por isso, o administrador moderno deve focar sua atuação na direção das pessoas e dos clientes, incrementando as comunicações entre eles.

Nesse caso, para haver uma produção eficiente e a empresa atingir seus objetivos, a comunicação interna e externa precisam acontecer, pois, comunicando-se, os envolvidos sabem exatamente o que fazer, de modo a alcançar também as expectativas dos clientes.

Assim, o objetivo dessa produção foi analisar o que as pesquisas revelam acerca da comunicação nas organizações, na atualidade, a partir de uma busca em um portal eletrônico, considerando o ano de 2019.

Enquanto procedimentos metodológicos, este artigo caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura: “Trata-se de um tipo de investigação focada em questão bem definida, que visa identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as evidências relevantes disponíveis” (GALVÃO; PEREIRA, 2014, p. 183). Enquanto critérios de análise, delimitou-se o ano de 2019, a partir da exploração da base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (Portal SciELO).

Selecionou-se trabalhos deste ano que apresentassem, no título e/ou resumo, correspondência com a proposta deste estudo. Com o uso do descritor: Comunicação nas Organizações e aplicação dos filtros de Coleções: Brasil; Idioma: Português e Ano de Publicação: 2019, localizou-se 11 produções.

De acordo com os critérios para análise a que se propõe esse artigo, 02 trabalhos foram analisados na íntegra (MELO ET AL. 2019; FALQUETO ET AL., 2019), conforme ilustra a Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Quadro dos dados revelados em pesquisas acerca da comunicação organizacional (2019).

DESCRITOR	QUANTIDADE DE TRABALHOS (2019)	QUANTIDADE DE TRABALHOS ANALISADOS	AUTORES ANALISADOS
------------------	---------------------------------------	---	---------------------------

Comunicação nas Organizações	11	02	MELO ET AL. (2019); FALQUETO ET AL. (2019).
------------------------------	----	----	--

FONTE: Portal SciELO, 2021.

Este artigo está dividido em: Introdução, que contém a importância do tema em estudo, o objetivo a que o trabalho se propõe e os procedimentos metodológicos adotados; Desenvolvimento, que contém uma fundamentação teórica e discorre-se acerca das discussões e resultados dos achados, e, por fim, as Considerações Finais, que contém uma síntese conclusiva do trabalho desenvolvido.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Através da comunicação, enquanto processo natural e social, os seres humanos se posicionam no mundo, compreendem e transformam a sociedade. A comunicação é uma estratégia, um sistema de ciência social, uma tecnologia (GRACIE, 2010).

Para Chiavenato (2004, p.142), comunicação é:

A troca de informações entre pessoas. Significa tornar comum uma mensagem ou informação. Constitui um dos processos fundamentais da experiência humana e da organização social. A comunicação requer um código para formular uma mensagem e enviá-la na forma de sinal (ar, fios, papel) a um receptor da mensagem que a decodifica e interpreta seu significado.

Ainda em conformidade com Chiavenato (2004), a comunicação apresenta dois objetivos como atividade administrativa: ser fonte de repasse das informações de modo claro e objetivo, para que as pessoas envolvidas compreendam que tarefas devem realizar, além disso, deve promover motivação satisfação e cooperação das pessoas em seus cargos.

Esses propósitos da comunicação promovem a participação ativa de todos os

envolvidos, levando-os ao desenvolvimento de um sentimento de equipe pertencente a um grupo, que, como consequência, desempenham melhor as tarefas executadas diariamente.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como já foi apontado nos procedimentos metodológicos deste artigo, 02 trabalhos foram selecionados para a leitura na íntegra, análise e discussões. A seguir, discorre-se acerca das discussões e resultados dos achados.

Melo et al. (2019) objetivaram analisar as relações entre a liderança, as práticas de gestão estratégica e a continuidade das Organizações Não Governamentais (ONGs). A análise foi feita em oito Organizações Não Governamentais que possuíam sede no estado de Pernambuco. Os resultados mostraram as relações da liderança transformacional e as práticas de gestão estratégica, entre alguns aspectos, com o claro entendimento das estratégias e a tradução dos objetivos para toda a instituição. Quanto às características de liderança carismática, foi identificada a capacidade elevada de comunicação, que permite direcionar a equipe aos objetivos.

Segundo Melo et al. (2019), líderes com perfil carismático, têm grandes chances de se manter conectados com seus liderados por mais tempo e em situações adversas, construindo uma sinergia entre todos aqueles envolvidos direta e indiretamente nos processos de planejamento, preparação e execução. Um dos maiores desafios da liderança é alcançar os objetivos sem esquecer das pessoas durante o processo, elas que são capazes de construir ou destruir uma cultura. Os níveis de satisfação dos liderados com líderes com esse perfil são altos, uma vez que usa da boa comunicação para estreitar as relações profissionais e pessoais. O resultado disso é confiança e mais engajamento com o propósito da organização.

Nas palavras de Melo et al. (2019), em conformidade com Fry et al. (2017): o carisma “permite que o grupo liderado se identifique, partilhe do sonho do líder e o vivencie tão ou mais sentidamente do que o próprio líder” (FRY et al., 2017 *apud* MELO et al, 2019, p. 1154).

O estudo evidenciou que a capacidade de comunicação influencia no alcance das metas institucionais propostas para a equipe.

Falqueto et al. (2019), objetivaram avaliar o processo de planejamento estratégico implantado em uma universidade pública brasileira. Buscou-se identificar as barreiras e os facilitadores, assim como o alcance da eficácia do planejamento estratégico.

O planejamento estratégico:

deve ser compreendido como um processo dinâmico, sistêmico, coletivo, participativo e contínuo para a determinação dos objetivos, estratégias e ações e, por isso, deve estar embasado nos problemas ou desafios da organização. Entre os benefícios proporcionados por um plano estratégico, citam-se: a maior sistematização nas operações, o aumento da racionalidade nas decisões, a redução dos riscos e maiores possibilidades de alcance dos objetivos previstos, elevando-se a eficiência, eficácia e efetividade nos processos organizacionais (FALQUETO et al., 2019, p. 358).

Os autores apontaram que apesar de ser o planejamento estratégico propagado pelas vantagens proporcionadas às organizações, em ambiente dinâmicos e complexos, como os de instituições superiores, encontra-se dificuldades para ser implantado.

Como facilitador do processo de implantação do planejamento estratégico, os autores citaram como destaque, o apoio da alta administração e a comunicação institucional.

Como barreira expressiva, os autores apontaram a comunicação distorcida entre as unidades internas e a ausência de sintonia entre o planejado e o realizado, como pode ser visualizado a seguir:

A comunicação distorcida entre as unidades internas da instituição foi apontada por 14 gestores como uma barreira à implementação do planejamento estratégico na IES. Esse entrave pode ser traduzido, conforme os entrevistados, pela falta de publicidade das estratégias, pelo desconhecimento sobre as questões que envolvem o processo de planejamento estratégico e pela falta de interação entre as áreas [...] A comunicação organizacional é um processo natural das organizações e que por si só já representa um processo estratégico [...] (FALQUETO, 2019, p. 368).

Por fim, o estudo evidenciou que, embora o planejamento estratégico não esteja implantado de modo eficaz em todos os setores da universidade, ele é benéfico e viável para a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivado pelas provocações do pensamento vigotskiano acerca da comunicação humana nas relações sociais, foi feita uma análise acerca do que as pesquisas revelam sobre a comunicação nas organizações na atualidade, a partir das escolhas e recortes empreendidos nesse estudo.

Foi perceptível verificar a influência do perfil do líder no envolvimento dos liderados. Quanto maior é capacidade de comunicação do líder, maior é o engajamento

entre seus liderados, e isso favorece o crescimento individual do liderado, assim como da organização.

Por fim, foi visto que a comunicação institucional facilita a implantação do planejamento estratégico, e este vislumbra a resolução de problemas e desafios da organização, de maneira colaborativa, contínua, flexível, consistente e sistematizada.

Sugere-se que outros estudos dessa natureza sejam realizados em outros portais, com outros descritores, filtros e recortes temporais, a fim de se ampliar os achados desse artigo, dando-se visibilidade ao panorama já existente sobre a importância da comunicação nas organizações.

Essa prática, além de contribuir com as discussões e avanços acadêmicos já existentes, possibilita um panorama acerca da comunicação nas organizações, colaborando para a adoção de propostas validadas científica e socialmente.

REFERÊNCIAS

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

FALQUETO, Junia Maria Zandonade et al. Avaliação da implantação do planejamento estratégico em uma universidade pública: barreiras, facilitadores e eficácia. **Avaliação (Campinas)**. Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 357-378, Oct. 2019.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p.183-184, mar. 2014.

GRACIE, Kendra Mandina. **Comunicação Empresarial, uma ferramenta estratégica**. 2010. [72 f.] Monografia. (Pós-Graduação “Lato Sensu” em Pedagogia Empresarial) Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2010.

MELO, Ana Paula Santana et al. Liderança e gestão: um estudo em Organizações Não Governamentais (ONGs) na região metropolitana do Recife, PE. **Interações (Campo Grande)**. Campo Grande, v. 20, n. 4, p. 1149-1164, Dec. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 4- PROTESTANTISMO LUTERANO NO BRASIL: ANÁLISE HISTÓRICA DE SUA FORMAÇÃO

Andrys Lima da Silva

Andrys Lima Da Silva, Graduado em Ciências da Religião pela Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte, UERN, Especialista em LIBRAS pela Faculdade De Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL, e Mestrando em Ciências da Educação pela (World University Ecumenical)

Resumo

Neste artigo discutimos sobre a formação do protestantismo luterano no Brasil assim como sua influência no cenário religioso. Nosso objetivo é contextualizar o desenvolvimento histórico do protestantismo luterano, assim como elementos que influenciaram direto e indiretamente para sua chegada e permanência no Brasil. Trabalhamos com os pressupostos metodológicos da abordagem qualitativa, por isso utilizamos dados bibliográficos e históricos, pois consideramos esse instrumento como gerador de dados que nos possibilita uma análise do discurso dos adeptos desta igreja. O trabalho em questão aborda uma temática de extrema importância na história religiosa cristã, a discussão proposta nos remete a compreender um importante marco na história do luteranismo no Brasil e sua contribuição no cenário religioso.

Palavras-chave: Reforma, protestantismo, Luteranismo.

Abstract

In this article we discuss the formation of Lutheran Protestantism in Brazil as well as its influence on the religious scene. Our objective is to contextualize the historical development of Lutheran Protestantism, as well as elements that directly and indirectly influenced its arrival and stay in Brazil. We work with the methodological assumptions of the qualitative approach, which is why we use bibliographic and historical data, as we consider this instrument as a data generator that allows us to analyze the discourse of the followers of this church. The work in question addresses a topic of extreme importance in Christian religious history. The proposed discussion leads us to understand an important milestone in the history of Lutheranism in Brazil and its contribution to the religious scene

Keywords: Reformation, Protestantism, Lutheranism

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata de uma temática que consideramos importante no contexto religioso, não só atual, mas que durante seu processo fez parte de um longo desenvolvimento, que é a formação do protestantismo Luterano no Brasil. Entretanto, para que possamos entender a formação desse protestantismo abordaremos vários elementos que nos ajudarão a entender este processo.

A formação do protestantismo luterano se deve não só aos seus artifícios enquanto movimento religioso, mas se dá também pelas habilidades dos pastores em aproximar os indivíduos, mais especificamente fieis das escrituras consideradas sagradas pelos cristãos. Esta aproximação, só acontece nos dias atuais graças a um feito importante promovido por Martinho Lutero (1483-1546) como a reforma protestante do século XVI. (SCHROEDER 2013).

2. PERFIL DOS PRIMEIROS GRUPOS PROTESTANTES A ADENTRAREM NO BRASIL

No período em que os primeiros grupos de protestantes chegam ao Brasil no século XIX, a estagnação da Igreja Católica, com suas práticas e formas conservadoras não soube acompanhar as primeiras mudanças realizadas no âmbito religioso que estavam ocorrendo. Ainda no mesmo período a antipatia do catolicismo que predominava nesta época, perde espaço para imigrantes alemães no sentido de novas formas de difusão da fé e das crenças, esses imigrantes foram se fixando por vários pontos do Brasil, principalmente no sul do país, e são percussores do protestantismo nessa região. Esses foram se organizando em forma de sínodos¹, essas comunidades de sínodos regionais são englobadas pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, chamada de IECLB², que segundo Mendonça (1990), obteve sua independência da igreja Evangélica Alemã em 1955 (MENDONÇA 1990, p. 27).

No Brasil, os Luteranos encontraram um território bastante propício para a criação e disseminação de sua confissão religiosa. Mesmo sofrendo algumas modificações com a criação de sínodos se mostra uma comunidade bastante étnica, não deixando de lado suas antigas raízes e conservam as propostas que nasceram da reforma protestante liderada por Lutero. Por outro lado a IELB³, é vinculada ao sínodo de Missouri, é mais conservadora no que diz respeito às tradições, embora seja uma instituição Norte Americana os Missourianos têm sua grande maioria de ascendência Alemã e no Brasil seguem essa linha.

3 FATORES QUE INFLUENCIARAM A REFORMA PROTESTANTE DO SÉCULO XVII E A CHEGADA DO PROTESTANTISMO LUTERANO AO BRASIL.

Martinho Lutero é filho de Hans Luther e Margaretha Luther, ambos residiam na cidade de Moera, após o casamento foram morar na cidade de Eisleben onde dar-se início a sua história (SCHROEDER 2013). Nos períodos que rodeiam a história do reformador Lutero, a Alemanha passava por um momento complicado, não só político, mas também religioso com a Igreja Católica e foi durante este período que nasce Martinho Lutero, assim

¹ SÍNODO- Reunião convocada pela autoridade eclesiástica, cujo seu significado tem origem no idioma grego – synodos – e quer dizer “caminhar juntos”.

² IECLB- Igreja Evangélica de confissão Luterana no Brasil.

³ IELB- Igreja Evangélica luterana do Brasil.

como diz Schroeder (2013);

Aos 10 de novembro de 1483, nasce-lhes um menino na cidade de Eisleben, estado da Turingia, na Alemanha. No dia seguinte, 11 de novembro de 1483 – Dia de São Martinho, para os católicos – o menino foi levado ao santo batismo e, em homenagem ao santo do dia, recebeu o nome de Martinho (Marthin Luther, em alemão).(Schroeder, 2013,p.13)

Com o nascimento de Lutero, toda uma forma de educação o rodeava e desde cedo ele sempre se mostrava seguro e inteligente, ainda na escola primária onde foi matriculado recebia um ensino que era próprio de sua época como (ler, escrever e rudimentos da gramática latina) aprendendo a falar em outras línguas tais como o latim, o papa era visto como um Santo, a Igreja Católica guiava essa parte do ensino ate como forma de assegurar fieis cada vez mais novos como forma de expansão de seu poder religioso (SCHROEDER 2013).

O feito de Lutero atingiu um fato histórico enorme que ultrapassou as barreiras da Alemanha e se espalhou por vários países com outros reformadores, o ato da reforma que tem seu início com Lutero na Alemanha, também pode ser caracterizado como o maior fenômeno religioso do último milênio Lawson (2013), se levarmos em conta a dimensão que essa reforma alcançou no cenário religioso.

Tendo em vista essa trajetória e todo desenvolvimento histórico este trabalho, volta até o século XVI mais especificamente no ano de 1517 para a reforma protestante de Martinho Lutero onde ocorreram várias mudanças no cenário religioso da época e que permeiam até os dias atuais, o inconformismo de Lutero (1483-1546) em relação à Igreja Católica se deu com um fato primordial, o pagamento de indulgências, que era segundo Lawson (2013) a [...] redução do castigo pelo pecado, dada pela Igreja Católica Romana após o pecador ter confessado e realizado determinadas obras ou orações. (LAWSON, 2013, p.27).

Seu protestantismo foi criando força principalmente entre as classes menos favorecidas, após seu grande grau de aceitação pelos chamados “protestantes”, termo aplicado aos cristãos não católicos, esse termo foi dado por historiadores, teólogos e sociólogos e é o preferido entre eles, Mendonça (1990).

Essas novas práticas ganham cada vez mais força especialmente nas classes mais pobres, o discurso protestante no geral trazia algo que chamava a atenção daqueles que participavam dos cultos que aconteciam em público e aberto a todos, essas formas de pregações uniam as pessoas e grandes grupos que cresciam cada vez mais. Sobre a penitência que avança do sentido material para o metafísico, assim com essa forma a igreja controlava os fieis e tinha no pagamento de indulgências um bom discurso para o

enriquecimento da igreja e em especial do papa, boa parte delas seria usada segundo Lienhard (1998, p. 6), para “ [...] financiar a construção da basílica de São Pedro em Roma”.

As práticas e os atos da igreja tradicional, ou seja, da Igreja Católica e de seus membros mais próximos junto a outros fatores, brota em Lutero um sentimento de inconformismo, onde seus efeitos e desejos de mudança irão afetar o que chamamos de mundo cristão, essas mudanças começam a ser sentidas em várias partes do mundo nos anos posteriores à Reforma. Mais adiante iremos ver como e quando chegaram o protestantismo no Brasil e em especial o protestantismo luterano.

3 PRIMEIRAS TENTATIVAS DE INSERÇÃO DO PROTESTANISMO AO BRASIL

O Brasil se caracteriza pela grande diversidade religiosa que ganhou mais força no sentido de diversidade com a chegada do protestantismo, que foi incapaz de permanecer unido. Na verdade, o que se vê é uma legião de instituições que se estabelecem no Brasil com a expansão missionária do século XIX e atingindo outros níveis com a eclosão do pentecostalismo. Conforme Mendonça (1990);

Ao contrário da tradição católica, o protestantismo que surgiu da reforma do século XVI foi muito mais longe na variedade de tendências e instituições que gerou, e desde cedo revelou-se incapaz de conservar-se unido. Por essa razão, é muito mais adequado falar em “protestantismos” (luterano, calvinista, metodista etc.) que em “ protestantismo brasileiro”. (MENDONÇA, 1990, p.11)

A história é contada de várias formas por vários teóricos em relação à chegada do protestantismo ao Brasil, no entanto utilizaremos os dados pesquisados pelo teórico Antônio Gouveia Mendonça (1990) entre outros.

Após algumas tentativas de inserção do protestantismo no Brasil, protestantes franceses chegam ao Brasil entre 1555 e 1560 e 1654 e Holandeses entre 1630, sua chegada e permanência definitiva ao Brasil só ocorreu no começo do século XIX, em base o protestantismo aqui presente tem suas origens Americana e de caráter missionário, ou também chamada de Era missionária que percorreu todo século XIX (MENDONÇA 1990).

Em sua chegada ao Brasil o protestantismo ganha uma expressão diversificada em relação às ideias propostas por Lutero (1483-1546) percebemos que esta reforma está mais relacionada no contexto da igreja e não da teologia, em relação a essa última estão interligadas nas diferenças de uso da teologia em si, em especial, pelas ramificações protestantes existentes no Brasil que se dividem entre, Anglicano (ingleses e descendentes), Luteranos (de descendência Alemã e Norte Americana respectivamente), Reformado,

Paralelos à Reforma, Pentecostais e “atualmente Neo Pentecostais” (MENDONÇA 1990).

Embora a história aponte para dados e épocas que se contradizem entre si não se sabe ao certo quais foram os primeiros grupos a adentrarem no Brasil, no entanto estima-se que entre esses primeiros grupos estão Anglicanos, Luteranos, Metodistas, Presbiterianos, Batistas e Adventistas todos chegaram e se desenvolveram no Brasil de então, durante o século XIX (SILVA, 2011).

Entre as divisões das denominações protestantes classificadas acima, podemos apontar entre os protestantes históricos os luteranos, anglicanos, presbiterianos, batistas e metodistas, esses seguem uma linha histórica provinda da reforma do século XVI, esses protestantes tem como pontos característicos produtos de variadas interpretações a respeito das escrituras consideradas sagradas pelos cristãos, essas denominações tradicionais rejeitam adorações de imagem e não creem na glossolalia (Don de falar em línguas), seguindo este aspecto não acreditam no exorcismo e tem como guia único e principal a Bíblia (livro sagrado dos cristãos) esses dentre outros são algumas características dessas denominações religiosas consideradas históricas (SILVA, 2009).

Nas denominações protestantes, existem entre os mais conhecidos o pentecostalismo que surgiu a partir de 1901 nos Estados Unidos, quando pessoas começaram a falar em línguas enquanto faziam uma vigília, eles descrevem esses fatos semelhantes aos ocorridos em livros bíblicos como em Atos dos Apóstolos, acreditam ter recebido o Espírito Santo, creem na cura de enfermidades entre outras coisas que os diferenciam dos protestantes históricos (SILVA, 2009).

As igrejas protestantes muito embora tenham tido influências de suas nacionalidades, o protestantismo Brasileiro segue sendo de certa forma uma projeção em alta escala do protestantismo Norte-Americano, assim como explica Mendonça (1990);

[...] as igrejas brasileiras, ao menos as de origem missionárias, alimentam-se do ideário da religião civil norte-americana. Como nem sempre as Igrejas norte-americanas são fieis ao antigo ideário dos fundadores da sua nação, consubstanciado na religião civil, há choques e atritos que se propaga [...] esse fator é um dos pontos importantes para se compreender o comportamento das igrejas brasileiras em relação à sociedade civil já que elas tendem, talvez por serem minoritárias e, portanto, sujeitas ao reforço constante de sua auto identificação, a acompanhar as ondas de conservadorismo das igrejas norte-americanas”. (MENDONÇA, 1990, p.13)

O autor alerta para uma distorção, em relação às denominações religiosas protestantes, no entanto as que se encontram no Brasil tendem sempre a voltar a suas origens, até como forma de não se perder no sentido de uma ideologia própria, no que diz respeito as suas praticas religiosas.

4 CRIAÇÃO E DIFUSÃO DOS PRIMEIROS GRUPOS DE LUTERANOS NO BRASIL.

A chegada dos Luteranos no Brasil ocorre segundo Gertz (2001), entre, 1819 e 1824 com os imigrantes Alemães, embora esses primeiros grupos a princípio se mostrem pequenos em relação a outras denominações protestantes, os Luteranos tiveram uma grande importância no desenvolvimento da região sul e sudeste do país, ocasionando um impacto significativo não só nos parâmetros religiosos dessas regiões como também interferindo na cultura, política entre outros ramos da sociedade.

Em sua chegada ao Brasil os luteranos foram se estabelecendo de modo próprio, ou seja, trouxeram não só seus costumes e tradições, mas também toda uma configuração acerca de sua cultura foram se estabelecendo e criando formas de adaptação, entre seus agrupamentos construíam casas com formatos de casas de suas nacionalidades assim como suas vestes, entre outros, (PRIEN 2001).

O Brasil enxergava essa onda emigratória como um ponto bastante importante para a economia, já que esses protestantes alemães tinham a necessidade de se reorganizarem em formas de grupos, e para isso encontraram no Brasil um lugar que a princípio é de grande importância no processo de desenvolvimento dos alemães e com eles em parte o luteranismo.

Após algumas discordâncias as comunidades Alemãs que se encontram no Brasil com os primeiros imigrantes, esses vão se organizando em formas de sínodos, esses sínodos nascem a partir de um isolamento das comunidades Alemãs e que foram dando lugar a uma espécie de organismo de agregação, onde o mesmo agrega as comunidades em uma organização eclesiástica, clamam-se sínodos. Esses sínodos são caracterizados, como uma forma de unir comunidades a uma ideologia de organização de um grupo religioso comum, ou seja, uma tendência religiosa para um grupo de luteranos específicos.

Assim como comenta Gertz (2001) “Em 1886 foi criado o primeiro sínodo, que no decorrer do tempo se mostraria como o mais importante, o Sínodo Riograndense, ao qual se seguiu até cerca de 1910 sínodos semelhantes em outros estados”. (GERTZ, 2001, p.16).

Esses primeiros sínodos a princípio não tinham uma confessionalidade eclesiástica definida, porém sua criação foi de grande importância, também chamados de sínodos comunitários talvez por reunir algumas comunidades luteranas ao qual seguem uma ordem específica, os mais conhecidos são o sínodo Riograndense e o sínodo de Missouri.

Diante disso o processo de criação do sínodo que deu origem a (IECLB) surge da junção de dois principais sínodos, o Sínodo Evangélico de Santa Catarina e Paraná (SE) e

Sínodo Evangélico Luterano de Santa Catarina, Paraná e outros Estados (SL) a fusão desses sínodos gera o sínodo Luterano Unido (SELU), onde mais tarde após algumas etapas daria origem a instituição religiosa citada acima (BAAD, 2011).

Em relação ao primeiro sínodo, ou seja, o Riograndense percebemos que em seu contexto histórico existe uma forma de associação ou união de sínodos que se torna necessário para a criação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), seus líderes pregam pela preservação da língua Alemã assim como os cultos devem ser feitos na língua materna de seu país, o germanismo⁴ nessa confissão religiosa ainda é muito forte. Este sínodo como forma de se apoiar ou de se manter mais forte em relação a uma conduta eclesiástica se tona membro da Federação Eclesiástica Evangélica Alemã assim como comenta Prien (2001);

Em 1º de janeiro de 1929 entrou em vigor a filiação do Sín. Riogr. à Fed. Ecl. Evang. Alemã. Conforme acentuou Franz Rendtorff naquela ocasião, não se tratou da entrada “em uma relação de subordinação, e, sim, numa comunhão de corporações eclesiásticas equiparadas, sendo que naturalmente, em caso de necessidade, as igrejas filiadas têm o direito de buscar o apoio e a assistência da Fed. Ecl. Evang. Alemã”. (PRIEN, 2001, p. 290).

Levando em conta o trajeto seguido até a formação do sínodo Riograndense, este sínodo não surge do nada, mas de algumas discordâncias comunitárias. Embora a primeira forma de análise no processo de criação das duas principais ramificações religiosas que levam o nome de Lutero a princípio pareça pouco importante, a nosso ver, compreender esse processo significa entender a forma de comportamento dessas igrejas, não só enquanto instituições religiosas, mas também como corpo eclesiástico que permeiam sua essência.

A princípio os protestantes Luteranos não seguiam uma ordem específica. Havia aqueles que acreditavam que a salvação também ocorria dentro do templo e também aqueles que afirmavam que a mesma também ocorria fora do templo, essas discordâncias dentre outras, apontam para a necessidade de uma ordem superior, ou seja, de uma norma eclesiástica a ser seguida.

No Brasil Outro sínodo bastante conhecido entre os luteranos é o sínodo de Missouri ao qual esta ligada a Igreja Evangélica Luterana no Brasil (IELB), embora ela não pregue claramente em seu discurso o chamado Germanismo, essa instituição religiosa Luterana segue as mesmas linhas de conservadorismo de sua identidade. O sínodo de Missouri no

⁴ Germanismo é a palavra *Deutshtum*. É usada as vezes para designar simplesmente o conjunto da população de Alemães e descendentes. Mas de maneira geral entende-se por *Deutshtum* uma ideologia e uma prática da defesa da germanidade das populações de origem Alemã.

Brasil passa por um processo de adaptação, onde tiveram algumas tentativas por parte de algumas pessoas importantes assim como diz o historiador Prien (2001);

A primeira iniciativa para o trabalho do SM no Brasil partiu do pastor J. Friedrich *Brutschin*, que fora enviado em 1868 pelo “Comitê” de Fabri. Em 1899, ele se dirigiu a um colega de classe da Instituição Missionária de peregrinos S. Chrischona, em Basileia, que atuava no SM, e sugeriu que este contribuísse para o provimento das numerosas vagas no RS” (PRIEN, 2001, p.524).

A princípio a consolidação de suas igrejas parte de um ideário ou de um desligamento de alguns grupos sinodais Alemão, onde suas práticas eram discordadas por muitos, mas não se sabe ao certo os reais motivos desse desligamento, embora isso ocorra com diversas religiões, no luteranismo, a vinda para o Brasil se torna uma grande chance de se reorganizar com a vantagem de estar em um país de livre formação em termos de novas confissões religiosas, embora a religião principal da época ainda fosse o catolicismo a constituição monárquica do Brasil garantia a liberdade de confessar uma religião não Católica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso concluímos que os estudos sobre a formação do protestantismo luterano no Brasil, tem uma grande importância no cenário religioso atual, no entanto, os elementos históricos que deram origem a essa ramificação religiosa e que foram foco de nossa pesquisa, ganha uma importância considerável neste aspecto, uma vez que ela, junto a outras ramificações protestantes históricas, se tornam seguidoras fieis em relação as ideias provindas da reforma protestante e que diante de alguns elementos durante suas trajetórias, podemos dizer que elas seguem a risca, ou pelo menos em sua maioria as ideias propostas por Martinho Lutero.

REFERÊNCIAS

BAADE, Joel Haroldo. **Os conflitos comunitários e sinodais e a formação e consolidação da IECLB**: as trajetórias da Associação Evangélica de Comunidades e do sínodo evangélico-Luterano até a sua fusão e constituição do sínodo Evangélico-Luterano Unido em 1962. Tese de conclusão de doutorado em Teologia. Programa de Pós-Graduação em Teologia e História. EST, São Leopoldo, 2011.

GERTZ, René E. **Os Luteranos no Brasil**. Revista de História Regional 6 (2): 9-33, Inverno 2001.

LIENHARD. **Martin Lutero**: Tempo, Vida Mensagem. Editora; Sinodal, 1998.

MENDONÇA, G Antonio. **Introdução ao protestantismo no Brasil**. Ed: Edições Loyola.

São Paulo, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Ed.26ª São Paulo: Vozes, 2007. p. 61-76.

PRIEN, Hans Jurgen. **Formação da Igreja Evangélica no Brasil**: das comunidades teuto-evangélicas de imigrantes até a Igreja evangélica de confissão luterana no Brasil. Tradução; Ilson Kayser- São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.1- 501.

SCHROEDER, Airton S. **1517 A vida, obra e a contemporaneidade de Martinho Lutero**. Ed; Natal: Lucgraf/ EL-Shaday, 2013. p. 1-92.

STEVEN J. Lawson. **A Heroica ousadia de Martinho Lutero**: Um perfil de homens piedosos. Editora; Fiel, 2013.

SILVA, Mariana Maciel Da. **A Chegada do Protestantismo no Brasil Imperial**. Protestantismo em revista, São Leopoldo, RS, v. 26, Set.-Dez. 2011. Revista Eletrônica do Núcleo de Estudos e Pesquisa do Protestantismo da faculdades EST-EST. Disponível em: <Http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/nepp>.

SILVA, Sandra Rosa Campi Guimarães. **Protestantismo: Surgimento, subdivisões, crescimento no Brasil e sua relação com a política, economia e educação**. Revista da Católica, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 3-22, 2009 - catolicaonline.com.br/revistadacatolica.

CAPÍTULO 5- BREVE ANÁLISE SOBRE A HISTÓRIA DO SURDO: A INCLUSÃO DE FATO EXISTE?

Andrys Lima da Silva

Graduado em Ciências da Religião pela Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte, UERN, Especialista em LIBRAS pela Faculdade De Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL, e Mestrando em Ciências da Educação pela (World Universiy Ecumenical)

Resumo

Neste artigo, discutimos sobre os pressupostos da inclusão de surdos, com isso buscamos entender como estes eram vistos e tratados em diversas culturas, assim como suas primeiras formas de educação, debates e reuniões sobre o assunto. Para isso, utilizamos pesquisas bibliográficas para nos remeter a elementos históricos que nos ajudaram no processo dessa pesquisa. Nosso objetivo é procurar entender como ocorre o processo de inclusão do surdo e a partir de então procurar compreender se de fato o surdo está ou não incluído na sociedade.

Palavras-chave: História dos Surdos, Inclusão e Libras.

INTRODUÇÃO

A inclusão do surdo ainda caminha a passos lentos, mas se comparado a outros períodos da história podemos dizer que houve inúmeros avanços principalmente no meio educacional com a presença de profissionais capacitados para atendê-los. Sendo assim indagamos que, a inclusão do surdo é relativa e está associado a diversos fatores no âmbito social em que estão inseridos.

Este artigo tem como base central o surdo, que por diversas vezes é tema de várias abordagens de pesquisas científicas em ambientes acadêmicos, os trabalhos desenvolvidos até o presente momento nos ajudam a entender como se deu sua história e os fatores predominantes que influenciaram direto e indiretamente nesse processo.

Reportamo-nos a questão histórica por acreditarmos que através dela temos uma melhor compressão dos fatos atuais, no qual o presente esta intrinsecamente ligado aos fatos anteriores, onde a trajetória nos ajudará a entender a real situação do sujeito surdo, usaremos esse termo para classificamos uma comunidade de pessoas que possuem algum tipo de deficiência auditiva e também aquelas que usam a linguagem de sinais.

Para entendermos a trajetória do surdo nas diferentes épocas da história é preciso que entendamos a concepção de surdez que as culturas tinham em relação ao assunto, para isso se encontrava uma enorme barreira para se entender o porquê de pessoas não ser como as outras ditas normais, essa falta de conhecimento fez com que diversas culturas tirassem conclusões precipitadas e se deixavam levar por conceitos pré-estabelecidos, por muitas vezes se sobressaia a “cultura da ignorância”, que era optar pela exclusão das pessoas que nasciam com algum tipo de deficiência, esse procedimento era rotina e típica da maioria das culturas antigas.

2. CONHECENDO A HISTÓRIA DO SURDO

A história nos faz viajar em épocas e lugares diferentes. Para entender as visões de mundo de hoje precisamos compreender um pouco do nosso passado. No que concerne a educação de surdos destaca Strobel (2009):

Conhecer a história de surdos não nos proporciona apenas a ocasião para adquirirmos conhecimentos, mas também para refletirmos e questionarmos diversos acontecimentos relacionados com a educação em várias épocas. [...] A história da educação de surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evolui continuamente apesar de vários impactos marcantes, no entanto, vivemos momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades [...] (STROBEL, 2009, p.2).

Nas palavras do autor, os diferentes momentos históricos que perpassam a história do surdo foram de suma importância para compreendermos o contexto atual. Considerando que todas as etapas marcaram e se fizeram necessárias, tiveram grande impacto nas diversas culturas.

Nas comunidades antigas, em especial para gregos e romanos, os surdos não eram considerados humanos, pois o ponto central do pensamento era a fala, ainda em relação a sua capacidade educacional, Aristóteles (384-322), afirmou que o ouvido era o órgão mais importante para a educação, o que possibilitou na ideia de incapacidade de aprendizado do surdo em relação a meios educacionais. Ainda na Grécia os surdos eram vistos como pessoas inválidas e incapazes de desempenhar qualquer tipo de atividade, por isso eram condenadas à morte, lançadas de cima de rochedos, e até condenadas ao exílio e a escravidão Estrobel (2009).

No Egito e na Pérsia os surdos eram considerados criaturas privilegiadas, enviadas dos deuses, a esses havia um imenso respeito, eram protegidos e lhes eram atribuídos adoração por parte de todos. Dentre tantas formas diferenciadas de percepção em relação ao surdo, talvez Sócrates (370 a.c) dentre os grandes filósofos da antiguidade tenha feito uma reflexão mais adequada aos avanços que aconteceriam com o passar dos séculos sobre a surdez ao enfatizar junto a um discípulo, a qual uma pessoa que não fala e não escuta como poderia ela se comunicar com outras pessoas se não através de mãos e gestos feitos com a cabeça?

Adentrando na idade média não se nota grandes mudanças, o surdo não tinha tratamento digno, eram queimados em grandes fogueiras e visto como objetos de curiosidade e impedidos de receber a comunhão⁵. Essa era uma época de intolerância religiosa e domínio incontestável da igreja Católica, que de certa forma impunha uma soberania de poder sustentada por um aparelho ideológico desigual na sociedade assim como comenta Silva (2009):

Durante a Idade Média, as estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sobre o domínio da Igreja Católica [...] No período da Inquisição, a ideia de perfeição proferida pela Igreja deixava os surdos ou os “imperfeitos”, à margem da condição humana, assim eram queimados em fogueiras com a alegação de que se opunham à Igreja (SILVA; ARAÚJO; CASTELAR; MENDES, 2009, p.176).

Podemos perceber nas palavras do autor o quanto a igreja da época tratava o surdo com total indiferença, no entanto a falta de conhecimento a respeito do real problema fazia com que esse

⁵ Termo utilizado pelos cristãos que significa o ato de realizar ou desenvolver alguma coisa em conjunto.

tipo de situação se perpetuasse por vários séculos marginalizando não só surdo como também outras pessoas de dispunham de algum tipo de deficiência.

Entre os monges beneditinos embora os gestos provindos de sinais articulados fossem proibidos era uma forma eficaz de comunicação servindo de parâmetro para observações futuras. A partir de algumas observações na idade moderna e/ou idade contemporânea já é grande os avanços científicos que possibilitaram um melhor entendimento em relação ao surdo e o problema da surdez.

Na área científica um dos primeiros médicos a falar de uma forma mais sistematizada sobre a surdez foi Jerofamo Cardamo (1501-1576) médico e filósofo, conhecia bem a habilidade do surdo para a razão, onde esses problemas não são impecílios para desenvolver a aprendizagem e classifica que o melhor jeito deles aprenderem é através da escrita Strobel (2009).

Na modernidade a discursão acerca da forma de como seria a comunicação dos surdos resultou em um grande evento, que embora não tenha tido um resultado satisfatório para a comunidade surda, ainda assim teve pequena parcela de importância, pois deixou aberto para de futuros debates.

Como explica o autor:

Congresso internacional de Surdo-Mudez, em Milão - Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruía a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. [...] Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro [...] Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro [...] (STROBEL, 2009, p. 26).

Em um congresso que deveria criar estratégias de inclusão, vemos que na verdade acabaram por excluir os verdadeiros interessados, inclusive as pessoas capacitadas que representavam os direitos do surdo, no momento que negaram o direito de pronunciar-se a respeito da decisão tomada pela maioria, que era de ouvintes. É perceptível, que intelectuais da época não havia o menor interesse em proporcionar soluções que buscassem melhorias para comunicação entre eles. As medidas alternativas tomadas foram totalmente exclusivas, pois os surdos continuariam tentando se adaptar ao sistema oralístico..

Já na fase que se perpetua até os dias atuais o bilingüismo surge para revolucionar e dar novos rumos para os surdos em todo um contexto que os engloba, seja no meio social, educacional, familiar e político. Dentro do contexto exposto o surdo passa a ter direitos assegurados por lei acesso a educação e a aquisição da língua de sinais como língua materna L1, isso representa uma enorme conquista, porém ainda é um passo pequeno se levarmos em consideração a necessidade e a dependência do sistema de ir se aprimorando cada vez mais para atender essas necessidades, com o advento provindo do bilingüismo o surgimento da Libras anos depois, trouxe enormes expectativas para os surdos, pois uma nova forma de comunicação estava surgindo e principalmente com um aparato legal, assim como mostra Albres (2005):

A língua de sinais foi por muito tempo, considerada mimica e gestos. Entretanto na década de 1960, após pesquisas realizadas sobre a Língua de Sinais no

Departamento de Linguística da Galaudet, Universidade de surdos, no EUA, Wilian Stokoe conclui que as línguas podem ser orais-auditivas ou gestuais-visuais. Seguindo a abordagem estruturalista, ao estudar a língua de sinais, foi o primeiro a descrever e registrar, minuciosamente, a formação dos sinais, os primeiros registros de configuração de mão, entre outros, mas no Brasil ainda prevalecia o entendimento de que esses gestos eram prejudiciais às pessoas surdas. A Língua de Sinais Brasileira só seria reconhecida quatro décadas depois. (ALBRES, 2005, p.28)

Nas palavras do autor, percebemos o quanto foi difícil a efetivação da língua de sinais, como forma de comunicação entre surdos e também destes com ouvintes, os estudos mostraram que essa língua possui uma forma de estrutura própria que mais tarde teria grandes impactos na vida dos surdos.

3. COMO SE DÁ A INCLUSÃO NO MEIO SOCIAL E ESCOLAR

Para falarmos de inclusão é preciso entender suas variáveis formas de compreensão, no entanto para não nos aprofundarmos muito iremos nos referir a inclusão como modo de integrar e associar um ou mais indivíduos em um determinado espaço ou grupo. O surdo desde os primórdios de sua existência sofre preconceito bem antes mesmo das pessoas saberem o significado de tal palavra, é até injusto falar do sujeito surdo como diferente dos ditos normais uma vez que eles têm as mesmas habilidades e potenciais, claro, cada um ao seu tempo e estímulo no processo de aprendizagem.

Durante o processo de inclusão do surdo no meio social devemos entender como a questão é vista no âmbito familiar, a primeira reação das famílias ao se depararem com um diagnóstico de surdez a um membro, em especial a filhos, surge assim o sentimento de superproteção por parte dos pais, acreditando que o filho não teria êxodo no convívio com ouvintes, de certa forma estão certos se levarmos em consideração que o sujeito surdo não conseguiria entender ou compreender o que se passaria a sua volta, os centros especializados surgem para dar esse suporte de entendimento através da língua de sinais surgida na França com maior expressão, possibilitando o estudo e a aprendizagem de uma forma mais eficaz de comunicação e de aprendizado, elementos essenciais para um convívio em sociedade.

A dificuldade em as pessoas surdas se inserirem no meio educacional e assim aprenderem a Libras vem dos próprios pais que por não terem conhecimento e esclarecimento sobre o assunto acabam não levando o surdo em locais especializados com profissionais preparados assim como mostra Giroto (2012)

Sabe-se que a maioria das crianças surda é filho de pais ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse sentido, a escola, torna-se o espaço social privilegiado para esse processo; porém, para tal, deve possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas na relação com a linguagem. (GIROTO, 2012 p.17)

Com o surgimento do estudo bilíngue a língua de sinais acaba se tornando imprescindível no processo de aprendizagem assim como a língua portuguesa onde será de suma importância na mediação do processo, entende-se primeiro a Libras e de forma gradativa associa-se ao português.

Diante de um consistente processo de tentar incluir o surdo nos meios de educação

especializados, os avanços se tornam inevitáveis, e no processo educacional isso é mais nítido as escolas tiveram que se adaptar para atender os surdos e suas variáveis formas de aprendizados, isso esclarece não só suas necessidades, como também suas potencialidades uma vez lês foram dadas ferramentas para aprenderem e aperfeiçoarem aquilo que estava de certa forma escondido.

A língua de sinais ganha cada vez mais força e vem se tornando mais importante na comunicação entre surdos e com esses os ouvintes talvez uma das mais importantes leis que assegurem os direitos educacionais do surdo e da mais visibilidade Segundo Rijo (2009)

A lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados, que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula (RIJO, 2009, p.19)

Diante disso percebemos que embora a lei abranja uma variedade de deficiências, na pratica isso ainda é pouco perceptível, os sistemas de ensino não cumprem a lei como se deveria e isso acaba dificultando o avanço educacional das crianças e adultos que se enquadram nesses requisitos, se tratando de pessoas com surdez é ainda mais difícil, as instituições de ensino não disponibilizam um intermediador, ou seja, o interprete de Libras, dificultando não só o aluno como também o próprio professor que se encontra incapacitado em transferir conhecimento para o aluno surdo.

4. A INCLUSÃO DE FATO EXISTE?

Apesar da palavra “inclusão” nos remeter a proximidade e respeito aos direitos de pessoas ditas diferentes tem que levar em consideração o período, e o momento histórico ao qual está sendo abordado o assunto, isso é fundamental para compreendermos como funciona o processo de inclusão do surdo, seja no meio familiar, escolar “esse de maneira mais abrangente” e social, para esse último devemos levar em consideração as correntes ideológicas e as múltiplas identidades ao qual o surdo está inserido.

Após atravessar um longo período de exclusão, segregação e indiferença, que por vezes parecia não ter mais fim, o surdo e sua história de modo geral sem especificar épocas passaram e ainda passa por momentos conturbados no que diz respeito a sua aceitação na sociedade como um todo. A importância da língua de sinais possibilitou ao surdo se posicionar em relação ao seu conceito de mundo e principalmente sobre seu conceito educacional, os colocando em uma posição privilegiada em relação aos demais.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde em 2011, aproximadamente 28 milhões de brasileiros possuem algum tipo de problema auditivo, ou seja, 14,8 do total de 190 milhões de brasileiros possuem problemas ligados à audição acreditamos que esses números estão muito mais elevados, uma vez que, a população brasileira já passa dos 200 milhões de habitantes, isso mostra o porquê da necessidade de se garantir o direito a educação aos surdos, mas não uma educação qualquer e sim uma educação inclusiva no sentido amplo da palavra, que seja capaz de atender os surdos e todos que estão envolvidos neste processo.

O que vemos referente a esse processo de inclusão da “comunidade surda” é a diversidade de desafios, que o percurso trilhado por eles proporcionam, com isso a aceitação de que eles podem

e devem contribuir com a progressão de ideologias inclusivas, que atendam de maneira mais abrangente os surdos e as questões a eles associadas, às vezes fica um pouco difícil de classificar o surdo, pois ele pode transitar por diferentes grupos de surdos e mudar de identidade dependendo em qual grupo ele esteja inserido, isso pode ter alguma influência na construção de sua identidade pessoal e social, pessoal no sentido de como ele se vê em reação aos demais, social de como ele se enxerga no meio ao qual ele está inserido, ainda sobre a questão Oliveira (2012) comenta que:

Tem-se como conceito de identidade cultural um conjunto de características que definem um grupo e que incidem na construção do sujeito, sejam elas as que identificam ou as que excluem. Muitas vezes o sujeito surdo transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade se constitui com a consciência de ser definitivamente diferente [...] é reconhecer-se por meio de uma identidade compartilhada por pessoas que utilizam língua de sinais e não veem a si mesma como sendo marcadas por uma perda, mas como membros de uma minoria linguística e cultura com normas, atitudes e valores distintos (OLIVEIRA, 2012, p.20).

Nesse ponto, o que percebemos que alguns surdos ainda têm uma enorme dificuldade de se rotularem, ou de se classificarem em um determinado grupo, parte desse sentimento que compartilhado por muitos outros se dá pela forma que a própria sociedade vê a condição do surdo em nosso meio a visão preconceituosa e a indiferença faz com que esses surdos ajam também desta maneira.

O ambiente principal onde o surdo deveria se sentir integralmente incluído, seria a escola, bom deveria, embora a lei defenda que a educação é direito de todos e do estado, ela não leva em consideração suas reais necessidades e a real efetivação e conclusão de seus direitos, porém “não se pode negar o quanto a educação inclusiva se apresenta como uma proposta sensata e atrevida, no entanto não se pode colocar o surdo em um espaço físico sem que esse tenha a menor condição de recebê-lo e atender suas necessidades”. (SANTOS; CHAGAS, 2012, p.10).

Ainda sobre a educação e os meios legais de inclusão que vemos no Brasil acrescentam-se também leis específicas para incluir o surdo dentre outros na educação profissional. Para os autores Alves e Neto (2009)

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também, a educação profissional é um direito do aluno com necessidades educacionais especiais e visa sua integração produtiva e cidadã a vida em sociedade. [...] No entanto, o que se observa é que entre o dito e o feito, estamos longe de minimizar os graves efeitos da reiterada exclusão desse segmento de seu interior e da sociedade. (ALVES; NETO, 2009, p.8952)

A valorização e a qualidade do ensino ofertado para os surdos e a devida preparação dos profissionais responsáveis nesse processo de ensino deveria ser um dos pontos essenciais para que o verdadeiro ensino possa contribuir e desenvolver as potencialidades do surdo.

Durante o processo de inclusão é importante observar alguns pontos relevantes, a aceitação da Libras como língua oficial dos surdos Brasileiros, faz com que o próprio indivíduo se sinta importante perante uma sociedade oralista, e de fato é, porém as conquistas ainda são poucas se levarmos em consideração suas reais necessidades que ainda enfrentam.

Embora o surdo esteja avançando no caminho certo em relação a suas conquistas, podemos dizer que a inclusão ela de fato existe, porém, essa inclusão ela é dinâmica e relativa, sabemos que não adianta simplesmente fazer leis e decretos específicos, também é preciso fazer com que estas

mesmas leis sejam cumpridas ao pé da letra e tendo como principais beneficiados aqueles que realmente precisam desse amparo.

Diante de uma sociedade preconceituosa sabemos que pessoas com algum tipo de deficiência acabam sendo desfavorecidas, porém a luta por conquista e por direito, ela é constante, para que pessoas ditas “normais” atinjam melhores condições relacionamento para com pessoas surdas, também temos que reconhecer as dificuldades que eles enfrentam no seu dia a dia, para que isso ocorra de forma saldável devemos levar em consideração a importância da língua de sinais.

O surdo sente a necessidade de que mais pessoas se interesse pelo aprendizado da Libras, essa socialização não pode e não deve ficar restrita apenas ao surdo-interprete e esses apenas a ambientes propícios, é importante a criação de políticas educacionais que incluam em um mesmo espaço físico pessoas capazes de se comunicar sem nenhum tipo de obstáculo seja através da fala, ou seja através da libras, só assim poderemos dizer que o surdo estará de fato incluído em uma sociedade que respeita e fornece estruturas ideológicas e físicas para que a interação, a comunicação e o respeito sejam mútuos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com isso concluímos que os estudos sobre a história dos surdos, realizada por profissionais de várias áreas de conhecimento, tem importância fundamental para aqueles que ainda estão em processo de formação, nesse contexto, compreendemos a partir de levantamentos bibliográficos que temos que nos reavaliemos e buscamos uma melhor qualificação a respeito do assunto, pois só assim teremos consciência da importância do aprendizado da Libras, com isso, uma melhor e mais eficiente comunicação com pessoas surdas, transformando assim em realidade o processo de inclusão, tão defendido por muitos mas praticado por poucos.

Sendo o trabalho aqui discutido, pode direcionar uma compreensão da realidade do surdo, e suas dificuldades, em prol da aceitação e da expansão da consciência coletiva para com a língua de sinais. Atitudes, ideias e ações são sempre de grande importância, quando tratamos de direitos iguais, enquanto formadores de opinião, os profissionais podem e devem contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do surdo, para que possamos vivenciar em uma mesma sociedade, ideologias de inclusão, para que o diferente se torne igual, não só em palavras, mas também em atitudes, ações, direitos e deveres.

5. REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 á 2005: Análise dos documentos reverenciadores**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Mato Grosso do sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande/MS, 2005, p. 01-129.

ALVES. Wilson João Marcionilio; NETO. Ninédia Ghizzo. **Políticas de Inclusão para alunos surdos e a educação profissional no Paraná.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileira de Psicopedagogia, 2009, PUCPR, p. 8948-8960.

GIROTO. Claudia Regina Mosca. **Surdez e Educação Inclusiva.** (org.) Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Ana Paula Berberian. São Paulo, Ed. Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2012, p.01-200. ISBN: 978-85-7983-315-1.

HONÓRA, Márcia. **Livro ilustrado de Língua Brasileira e Sinais:** Desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. In: Mary Lopes Estevez Frizanco. São Paulo: ciranda cultural 2009. ISBN: 978-85-380-0492-9. P. 01-352.

OLIVEIRA, Yanik Carla Araújo de. **Assistência à saúde: perspectiva dos surdos.** Dissertação (Mestrado em Saúde Pública), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2012, 104 f.

RIJO, Marcos. **A Inclusão de Alunos Surdos nas Escolas Públicas de Passo Fundo.** Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva. Ed. IFMT. Cuiabá-MT, 2009, f. 48.

SANTOS. Maria Viviane dos; CHAGAS. Yasodaria Maria Mota. **Educação Inclusiva para Surdos: Desafios e perspectivas.** Editora: Realize, Campina Grande, IV FIPED-FORUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2012, p. 01-13.

SILVA, Silvana Correa; ARAÚJO, Antonieta; CASTELAR, Marilda; MENDES, Nicoleta. **As contribuições da psicologia na educação de surdos: O caso do centro de Educação Especial do Estado da Bahia.** In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação Inclusiva, Deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 171-190. ISBN: 978-85-232-0928-5. <http://books.scielo.org>.

STROBEL, Karin. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.** In: Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade a distância. 9 Unidades. UFSC. Florianópolis, 2009, 49 f. Data de acesso: 12 de janeiro de 2017. Disponível em: www.libras.ufsc.br/.../historiaDaEducacaoDeSurdos/.../TextoBase_HistoriaEducacaoS.

CAPÍTULO 6- EXPERIÊNCIAS DE DISCENTES E DOCENTES RELACIONADAS AO ENSINO REMOTO NA ENFERMAGEM DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19: UM RESUMO DE LITERATURA

Claudia Kelly Sena Vitor

Mestranda em Ciências da Educação pela University World Ecumenical. Enfermeira com pós-graduação em Terapia intensiva Neopediátrica e Saúde Pública com ênfase em Saúde da Família.

Resumo

O distanciamento social surpreendeu muitas pessoas e diversas instituições precisaram se reinventar para que isso não acarretasse prejuízos a suas atividades. O ensino remoto foi um método pelo qual as instituições de ensino se ampararam para continuar realizando suas atividades educativas e isso acarretou alguns estresses e ansiedades em discentes e docentes. O presente estudo trata-se de uma revisão sistemática de literatura, realizado na base de Dados da Biblioteca virtual em Saúde com o objetivo de reunir dados referente a experiência de alunos e professores do curso de graduação e de pós-graduação em enfermagem a respeito de suas vivências com as aulas remotas no período de pandemia, em diferentes regiões do país. Foram encontrados cerca de 16 artigos, sendo incluídos apenas texto do tipo “relato de experiência”. Após o fichamento de cada relato, organizou-se uma tabela descritiva, com a referência, título do trabalho seguido de uma breve summa do fichamento. Foi concluído que o ensino remoto na enfermagem trouxe muitos desafios, por se tratar de uma área onde a educação presencial é de suma importância da formação, essa modalidade de ensino emergencial dividiu opiniões. Na maioria dos relatos fica notória a dificuldade na adaptação, falta de treinamento, dificuldade de acesso à internet e computadores. Contudo um ponto positivo bastante mencionado foi a flexibilidade de tempo, com a possibilidade de escolher, através das aulas gravadas, a melhor oportunidade de assisti-lá.

Palavras chaves: Ensino remoto. Enfermagem. Educação em Saúde.

Summary

Social distancing surprised many people and several institutions needed to reinvent themselves so that it would not harm their activities. Remote teaching was a method by which educational institutions supported themselves to continue carrying out their educational activities and this caused some stress and anxieties in students and teachers. The present study is a systematic literature review, carried out in the database of the Virtual Health Library with the objective of gathering data regarding the experience of students and professors of the undergraduate and graduate nursing courses regarding their experiences with remote classes during the pandemic period, in different regions of the country. About 16 articles were found, with only text of the “experience report” type being included. After each report was recorded, a descriptive table was organized, with the reference, title of the work followed by a brief summary of the record. It was concluded that remote teaching in nursing brought many challenges, as it is an area where face-to-face education is of paramount importance in training, this emergency teaching modality divided opinions. In most reports, the difficulty in adapting, lack of training, difficulty in accessing the internet and computers is notorious. However, a positive point often mentioned was the flexibility of time, with the possibility of choosing, through the recorded classes, the best opportunity to attend them.

Keywords: Remote teaching. Nursing. Health education.

Introdução

O cenário educacional sofreu um enorme impacto com a pandemia do coronavírus no ano de 2020. O distanciamento social surpreendeu muitas pessoas e diversas instituições precisaram se reinventar para que isso não acarretasse prejuízos a suas atividades. A necessidade de isolamento trouxe muitas consequências, inclusive para os modelos de

ensino e aprendizagem comumente usados. O ensino remoto emergencial foi um método pelo qual as instituições de ensino se ampararam para continuar realizando suas atividades educativas. Consideram-se aulas remotas o método de exposição de conteúdo que utiliza tecnologias digitais, permitindo o seu compartilhamento às pessoas em diferentes lugares (SILVA, 2021).

O ensino remoto difere do ensino a distância no que se trata de estrutura pedagógica e organizacional, o objetivo dessa modalidade de ensino é fazer com que o conhecimento alcance o maior número de pessoas dando aos estudantes autonomia na aprendizagem (SANTOS, 2021).

O ensino a distância na saúde, em especial na área da enfermagem, sempre foi muito discutido no meio acadêmico. Os defensores do ensino conservador alegam que a enfermagem, por se tratar de uma área baseada em prática-teoria-prática, o método de ensino não presencial traria prejuízos ao desenvolvimento do estudante de enfermagem, como profissional de saúde. Outros defendem que, com a rotina cada vez mais corrida, um ensino a distância, facilitaria a adesão a futuros estudantes que precisam se dividir entre trabalho e estudo (FERNANDES, 2020).

O avanço da cultura digital, trouxe benefícios para a educação a distância, foram criadas novas formas de relacionamento e comunicação. Contudo, o que a princípio era uma opção, com a pandemia do coronavírus, passou a ser a única forma de ensino emergencial. O vírus SARS-COV-2, causador do COVID 19 é a doença infecciosa que mais levou pessoas a óbito nos últimos tempos. E o distanciamento social era a única forma de romper a linha de transmissão. Mediante isso, aulas presenciais, atividades em grupo, ou qualquer tipo de aglomeração necessitaram ser suspensas, sem previsão certa de retomada, já que tudo dependia das ordens das autoridades sanitárias (FERNANDES, 2020).

As IES, Instituições de Ensino Superior, precisaram reorganizar um modelo sistemático de aprendizagem, que fosse eficaz, a fim de não interromper o calendário acadêmico e isso acarretou alguns estresses e ansiedades em discentes e docentes.

É um estudo de caráter exploratório, descritivo e comparativo. Foi realizado com o objetivo de reunir dados referente a experiência de alunos e professores do curso de graduação e de pós-graduação em enfermagem a respeito de suas experiências com as aulas remotas no período de pandemia, de diferentes regiões do país.

Desenvolvimento

A Pesquisa foi realizada por meio da biblioteca virtual de saúde usando apenas um descritor: “ensino remoto na enfermagem”. Foram encontrados cerca de 16 artigos em Português, Inglês e em Espanhol, contudo todos ofereciam texto completo em português,

entre os anos de 2020 a 2022. Para análise comparativa foi selecionado 5 artigos, sendo incluídos apenas os relatos de experiências. Após a leitura de cada artigo foi realizado um fichamento, atentando para o resultado das pesquisas separando os dados mais importantes. Após o fichamento de cada relato, organizou se uma tabela descritiva, com a referência e título seguido de uma breve suma do fichamento.

Em 2020, dada a situação de pandemia no país, o MEC, Ministério da Educação e Cultura, autorizou por meio da Portaria 343, a continuação do calendário acadêmico por meio de aulas remotas, inclusive no curso de graduação e pós-graduação em enfermagem (VILELA, 2021).

Segundo MELO (2022) com a evolução das tecnologias educacionais foi possível romper o rigor acadêmico e modificar a forma de ensino conservador e formal. As aulas remotas contribuíram com autonomia e criatividade dos alunos, entretanto também trouxeram relatos de dificuldades, estresses e sobrecarga de trabalho já que se tratou de uma medida emergencial, onde muitos não possuíam capacitação para manusear essas tecnológicas digitais, sem mencionar na dificuldade de acesso à internet, por parte de alguns discentes (MELO 2022).

No quadro descritivo abaixo foi feito um apanhado dos principais pontos extraído dos relatos de experiência estudados, afim de expor e comparar as experiências por parte dos alunos e professores.

Tabela 1. Quadro comparativo

<p>SILVA et al, 2021</p>	<p>IMPLEMENTAÇÃO DO TELEMONITORAMENTO DE COVID-19: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM.</p>	<p>Docentes e discentes do último ano do curso de enfermagem de uma instituição do Sul do Brasil com parceria da secretaria municipal de saúde, realizaram pioneiramente o telemonitoramento de paciente com COVID-19. Os discentes e docentes se reuniam de forma intercalada em salas com computadores e celulares onde realizaram buscas aos pacientes diagnosticados com COVID-19, afim de acompanhar sintomas, realizar encaminhamentos se houvesse agravamento de sintomas e liberar do monitoramento no caso de melhora do</p>
---------------------------------	---	---

quadro. Essa pratica foi incluída como parte das horas práticas necessárias para o calendário acadêmico. Essa atividade trouxe pontos positivos aos alunos e professores, por se tratar de uma experiência inovadora, os discentes conheceram um novo processo de trabalho na atenção primária de saúde, ou seja uma nova forma de praticar o cuidar e atenção na saúde, através da escuta qualificada, observação de sinais e sintomas através das características da voz do indivíduo, atentar para sintomas psicoemocionais que o isolamento trouxe para as pessoas doentes, entre outros.

<p>SILVA, PANOBIANCO, SANCHES, 2021.</p>	<p>TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ENSINO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM PANDEMIA DE COVID-19</p>	<p>DA E NO PÓS-EM NA</p>	<p>Este relato de experiências foi realizado com alunos da Pós-Graduação em enfermagem de uma universidade Pública de São Paulo. Para esses alunos as aulas remotas obtiveram pontos positivos a maior parte deles relataram que com as virtuais houve liberdade de escolher um tempo mas oportuno para assistir, aplicação da sala invertida, encorajamento da aprendizagem cooperativa, boa interação nas aulas e promoção da competência profissional.</p>
---	--	--------------------------	---

<p>RODRIGUES et al, 2021</p>	<p>APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS DE ENSINO REMOTO:</p>	<p>Relato de estudantes do ensino superior no interior de São Paulo. Segundo as experiências vivenciadas, constataram que a princípio a</p>
-------------------------------------	--	---

VIVÊNCIAS DE adaptação ao novo método de ensino
 ESTUDANTES DE foi bastante complicada, porém
 ENFERMAGEM NA adaptável com o passar do tempo. Foi
 PANDEMIA COVID-19 mencionado que o fato de não
 necessitarem se deslocar a faculdade,
 trouxe economia de tempo. Contudo,
 pontos negativos também foram
 mencionados no trabalho como, o
 baixo rendimento dos alunos,
 relacionado a dificuldade e foco e
 concentração nas aulas, interferências
 de familiares, barulho, falta de
 computadores e internet adequados,
 ansiedades cansaço de ficar horas no
 computador, além de desconforto
 físico, dores musculares, problemas
 visuais, etc. Além disso, os aspectos
 negativos emocionais foram
 mencionados por acreditarem na
 ineficiência desse método de ensino.

BASTOS, 2020. ENSINO REMOTO O relato de experiência vivenciado
 EMERGENCIAL NA por docentes e coordenadores de um
 GRADUAÇÃO EM curso de enfermagem situado em
 ENFERMAGEM: Salvador, Bahia. Para os professores a
 RELATO DE plataforma virtual favoreceu a
 EXPERIÊNCIA NA oportunidade de novos
 COVID 19 conhecimentos, exigiu criatividade,
 dedicação, elaboração de vídeos,
 postura profissional, além da
 adequação do ambiente familiar.
 Apesar do ambiente virtual oferecer
 uma flexibilidade maior de tempo. Foi
 preciso nessa fase um olhar atento e
 acolhedor ao docente, com
 treinamentos individualizado, para

atender as dificuldades de cada professor. Os pontos negativos ocorreram nas aulas com metodologias teóricas não dinâmicas, devido à dificuldade de prender a atenção dos alunos. Além disso, foi mencionado a sobrecarga de trabalho, pela necessidade de aprender e reconduzir uma sala de aula em uma modalidade de ensino totalmente nova a realidade de alguns.

SILVA et al, 2021	PANDEMIA DA COVID-19, ENSINO EMERGENCIAL A DISTÂNCIA E NURSING NOW: DESAFIOS À FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM	Esse relato de experiência ressaltou a falta de treinamento prévia as plataformas utilizadas, o que comprometeu a adaptação, a qualidade do ensino, além do desperdício de tempo no planejamento e execução das atividades. A plataforma digital Teams, utilizada para realização das aulas remotas, neste relato, trouxe aos estudantes e professores um novo aprendizado, com aspectos positivos e negativos. Ressaltando nos aspectos positivos especialmente o fato da flexibilidade de horários e locais para as aulas, protagonismo do discente, o uso da ferramenta digital com uma estratégia para o ensino-aprendizado. E entre os aspectos negativos mencionou se a falta de adaptação dos estudantes, a dificuldade de acesso à internet e computadores por alguns alunos, falta de interação, ambiente, domiciliar inadequado, impossibilidade de aulas
--------------------------	---	---

Resultados das Discussões

Os artigos mencionados relataram a experiência de docentes e discentes com as aulas remotas no período da pandemia causada pelo COVID-19. Essas aulas foram organizadas em caráter emergencial, para não prejudicar a formação de estudantes e de profissionais de enfermagem, que apesar da discussão sobre o ensino não presencial na área da saúde, ser delicado, foi a saída que as IES encontraram para cumprir o calendário acadêmico dos cursos. Através dessas experiências, percebeu que a maioria dos envolvidos experimentaram uma sensação de incapacidade diante desse novo modelo. Devido a chegada repentina, muitos educadores foram obrigados a aprender a manusear programas e computadores durante a prática, isso acarretou muita sobrecarga de trabalho. Os estresses somados aos boletins sobre o avanço da doença, o medo e a depressão ocasionado pelo risco e pela perda de amigos e parentes, contribuíram na construção de um ambiente de sofrimento e ansiedade.

Outro ponto observado foi em relação a desigualdade social por vezes esquecida diante de uma realidade virtual, onde todo indivíduo possui internet e celular para se conectar as redes sociais. Segundo SILVA et al (2021), em 2018 na cidade de São Paulo, apenas 50% dos estudantes possuía internet e computadores em suas residências. O ambiente familiar inapropriado, prejudicava a concentração e foco de discentes e docentes, atrelando outro ponto relacionado ao predomínio feminino na enfermagem. Onde as mulheres, historicamente, ocupam duas ou mais funções e por estarem trabalhando ou estudando em casa, necessitavam se dividir entre afazeres domésticos, cuidados com os filhos, etc.

Para os pontos positivos ficou notória a capacidade de adaptação do indivíduo. Em alguns relatos foi percebido através da leitura a satisfação dos envolvidos em aprender e conviver com uma forma de ensino nova. Professores e alunos foram envolvidos em um ambiente de aprendizado horizontal, onde os saberes partem de ambas as partes promovendo a integração e cooperação nas aulas.

O tempo foi uma palavra positivamente mencionada. “Economia de tempo”, “tempo oportuno”, menor tempo perdido”, etc. O tempo é algo muito valioso, especialmente nos dias de hoje, onde tudo corre muito rápido. A oportunidade de assistir e ministrar as aulas em casa, o deslocamento do domicílio a instituição, trouxe além de economia de tempo, a sensação de segurança, em uma realidade de assaltos e violências. Com as aulas gravadas os alunos tinham a possibilidade de escolher um tempo mais oportuno para assistir lá, podendo assim manter o foco e a concentração na atividade.

Foi possível perceber entre os discentes que as diferentes opiniões estavam relacionadas a fase de formação dos mesmos. Os alunos da graduação, por exemplo, apresentavam bastante insatisfação em relação ao ensino remoto, falta de comprometimento, dificuldade de acesso à internet, vulnerabilidade, além da transferência das responsabilidades. Já os alunos da pós-graduação possuíam maturidade acadêmica, apresentavam maior acesso as tecnologias de informação, maior comprometimento com as atividades, ainda que boa parte deles, já exercesse a profissão e estando sobrecarregados pela quantidade de doentes por COVID-19 necessitando de atendimento.

Conclusão

Ficou concluído que o ensino remoto na enfermagem trouxe muitos desafios, por se tratar de uma área em que a educação presencial é de suma importância na formação, essa modalidade de ensino emergencial dividiu opiniões, onde para alguns trouxe prejuízo a formação profissional. Contudo, diante a possibilidade de aprendizado, podemos ressaltar a importância dessa fase para o crescimento como profissional e acadêmico. Foi possível experimentar um jeito diferente de comunicação e interação, contribuindo com a evolução na educação, que trouxe a alunos e professores um ambiente de ensino-aprendizado cooperativo, mesmo em meio a uma turbulência de mudanças, isolamentos e más notícias sobre o avanço da doença.

Referências

1. SILVA, Fernanda de Oliveira et al. EXPERIÊNCIA EM AULAS REMOTAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, PE, v. 15, n. 1, jun. 2021. ISSN 1981-8963. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/247581>>. Acesso em: 22 mar. 2022.
2. SANTOS, Danielle Christiane Moura dos, et al. DESIGN PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Uruguaya de enfermería, Uruguai**, v, 16, n.2, jul, 2021. Disponível em:< <https://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/316/382>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
3. FERNANDES, Sâmara Fontes et al. O USO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: EXPERIENCIAS DE DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM. **Revista Saúde em Redes, RN**, v. 7, n.1. 2020. Disponível em:

- <http://revista.redeunida.org.br/ojs/index.php/rede-unida/article/view/3239>. Acesso em: 21 mar. 2022.
4. VILELA, Pedro Rafael. **MEC autoriza aulas não presenciais até dezembro de 2021**. <https://agenciabrasil.etc.com.br> Acesso em: 20 mar. 2022.
 5. MELO, Priscila de Oliveira Cabral et al. PRODUÇÃO E O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM. **Revista Brasileira de Enfermagem [online]**, PE, v.75, n.5, Fev.2022. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2021-0510>> Acesso em: 21 Mar. 2022.
 6. SILVA, Clarissa Bohrer da et al. IMPLEMENTAÇÃO DO TELEMONITORAMENTO DE COVID-19: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO ACADÊMICA EM ENFERMAGEM. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v.42, n. spe, e20200395, 2021 . Disponível em <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472021000100809&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 24 mar. 2022.
 7. SILVA, Mônica Maria de Jesus; PANOBIANCO, Marislei Sanches; CLAPIS, Maria José. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM NA PANDEMIA DE COVID-19. **Reme : Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte , v. 25, e1368, 2021 . Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622021000100502&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2022.
 8. RODRIGUES, Paula Sales et al. APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO ENSINO REMOTO: VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM NA PANDEMIA COVID-19. **Reme: Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte , v. 25, e1407, 2021 . Disponível em <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622021000100242&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2022.
 9. BASTOS, Milena de Carvalho et al. ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA COVID-19. **Reme: Revista Mineira Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 24, e1335, 2020 . Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622020000100501&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 26 mar. 2022.

10. SILVA, Carla Marins et al. PANDEMIA DA COVID-19, ENSINO EMERGENCIAL A DISTÂNCIA E NURSING NOW: DESAFIOS Á FORMAÇÃO EM ENFERMAGEM. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 42, n. spe, e20200248, 2021 . Disponível em: <http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472021000100707&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 mar. 2022.

CAPÍTULO 7- O MULTICULTURALISMO NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NOS SUJEITOS DA EJA

Marinês Nóbrega de Medeiros Moura

Pesquisadora de temáticas educacionais voltadas aos processos de ensino-aprendizagem

Resumo

O escopo deste artigo se concentra na reflexão acerca da diversidade sociocultural presente entre os indivíduos que participam da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A análise desse tópico se baseia em uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica, que envolve a revisão de obras-chave da área, em particular os escritos de Candau e Moreira (2003, 2008), dentre eles: Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos; Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. Os autores, por meio das suas pesquisas, apontam a sua preocupação com uma educação na qual o currículo seja construído respeitando o multiculturalismo presente no ambiente escolar; para tanto apontam a necessidade da formação continuada pelos educadores. Além disso, o artigo também contempla a perspectiva de autores como Schwartz (2012) e Freire (1996), que enriquecem a discussão com suas contribuições significativas para a Educação de Jovens e Adultos. Teceremos alguns comentários da Práxis Freiriana. Afinal, não se deve falar em EJA sem que seja esplanada a riquíssima contribuição de Freire a essa modalidade de ensino. Finalmente são oferecidas reflexões acerca das dificuldades enfrentadas tanto pelos educadores quanto pelos educandos da EJA no tocante ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EJA; multiculturalismo; educação; práticas pedagógicas.

Abstract

This article focuses on reflecting on the sociocultural diversity that is present among individuals who participate in Youth and Adult Education. The analysis of this topic is based on a methodological approach of a bibliographical research, which involves the review of key works in the area, in particular the writings of Candau and Moreira (2003, 2008), among them: School education and culture(s): building paths; Multiculturalism and education: challenges for pedagogical practice. The authors, through their research, point out their concern with an education in which the curriculum is built respecting the multiculturalism that is present in the school environment; to this end, they point to the need for continued training by educators. Furthermore, the article also includes the perspective of authors such as Schwartz (2012) and Freire (1996), who enrich the discussion with their significant contributions to Youth and Adult Education. We will make some comments on Freire Praxis. After all, we shouldn't talk about Youth and Adult Education without highlighting Freire's rich contribution to this type of teaching. Finally, reflections are offered on the difficulties faced by both educators and Youth and Adult Education students regarding the teaching-learning process.

Keywords: Youth and Adult Education; multiculturalism; education; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A educação é um campo vasto e em constante evolução, envolvendo uma abundância de dimensões que vão desde a aprendizagem de crianças em idade escolar até a formação de jovens e adultos em um contexto específico: a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade educacional apresenta desafios distintos devido à diversidade sociocultural dos indivíduos que dela participam. Através deste estudo, buscamos explorar e compreender a multiculturalidade presente no contexto da EJA e destacar a importância de uma abordagem pedagógica sensível e adaptada a esse cenário multifacetado. Além disso, tentaremos aprofundar a reflexão sobre a riqueza da diversidade sociocultural que

caracteriza a EJA. Para atingir esse propósito, adotamos uma abordagem metodológica que se baseia principalmente na pesquisa bibliográfica, concebendo uma análise de obras-chave na área. Entre as referências escolhidas para esta investigação, evidenciam-se as contribuições de Candau e Moreira, notáveis por suas análises em obras como *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos* e *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Candau e Moreira (2003, 2008), por meio de suas pesquisas e escritos, conduzem nossa atenção para a necessidade urgente de uma abordagem pedagógica que respeite e incorpore o multiculturalismo que permeia o ambiente escolar. Eles destacam a importância da formação continuada dos educadores como um meio de assegurar que o currículo e as práticas pedagógicas sejam efetivamente inclusivos e expressivos das diversas culturas presentes no contexto escolar. Além do referencial de Candau e Moreira, este artigo também considera as perspicazes contribuições de autores como Schwartz e Freire, cujas ideias enriquecem o debate sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em especial, a práxis freiriana, pois não se pode abordar a EJA sem considerar a influência profunda e benéfica de Freire nessa modalidade de ensino.

QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJA: INICIANDO A DISCUSSÃO.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser compreendida como uma Modalidade de Ensino a qual possibilita o ingresso de pessoas que desejam iniciar seus estudos, ou mesmo dar continuidade as suas trajetórias escolares interrompidas. Porém, ser aluno (a) da EJA é na maioria das vezes motivo de preconceito; como se eles fossem culpados pelo seu analfabetismo, ou por seu fracasso no percurso escolar. Todavia, o que de fato faltou foram oportunidades para frequentarem a escola na idade “adequada”, como se existisse uma regra de idade para se buscar o conhecimento; seus direitos à educação foram negados. No entanto, existe por parte de algumas pessoas, inclusive de alguns educadores e educadoras, a visão de que o sujeito da EJA é aquele que nunca quis nada com a vida, ou seja, como aquele que não buscou se alfabetizar no tempo hábil por opção própria. Gera-se assim uma perspectiva negativa com relação aos sujeitos que ingressam nessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, Schwart (2012) reitera que

Analfabetismo não é doença. É consequência de entraves anteriores. A relação entre analfabetismo e exclusão social está articulada a um contexto amplo da sociedade, onde a desigualdade influi de forma decisiva nas condições de vida dos sujeitos. Ninguém é analfabeto por escolha própria (Schwart, 2012, p. 91).

Diante do exposto, faz-se necessário compreendermos que esses sujeitos em sua

maioria não tiveram a oportunidade de estudar na idade ideal por motivos diversos que se sobrepujam a sua vontade. O alunado da EJA, geralmente como todos os demais de escola pública, são pessoas advindas de culturas diversificadas, de poder aquisitivo baixo, muitos deles desempregados na busca de um saber que atenda a suas necessidades básicas.

É oportuno mencionarmos que o maior desejo deles é aprender a ler, pois a maioria não chegou sem escolaridade à idade adulta por vontade própria, e sim por questões socioeconômicas impostas por uma sociedade capitalista excludente, onde encontramos desigualdades em todas as esferas. Desse modo, é importante esclarecer que uma parte significativa desses alunos tinha que trabalhar com seus pais para ajudar no seu próprio sustento e no sustento dos irmãos. Ou ficavam cuidando dos irmãos mais novos enquanto seus pais iam para o trabalho. Assim sendo, não tiveram o privilégio de frequentarem uma escola ainda na infância. Portanto, ao tratarmos dessa temática devemos nos remeter a questões socioeconômicas às quais nossos educandos foram submetidos na sua infância e adolescência e que os impossibilitaram de ter acesso à escola, tendo assim os seus direitos historicamente negados. Outro aspecto de total relevância, e tão defendido por Freire (1989), é que, apesar de chegarem à escola com uma vasta bagagem de experiências vividas fora dela, esses alunos sentem-se incapazes de aprender. São tantos os julgamentos negativos com relação aos sujeitos analfabetos que eles próprios desacreditam da sua capacidade de aprender. Na verdade, existe uma desvalorização de si mesmo por parte de alguns, o que dificulta o seu caminhar para o sucesso escolar. Daí a importância de um educador e um currículo voltado para a valorização e o reconhecimento de suas mais diversas habilidades. Nesse sentido Schwartz (2012) defende que

É preciso enxergá-los como geralmente são, sujeitos inteligentes que desenvolveram estratégias de sobrevivência em uma cultura escrita sem estar adequadamente instrumentalizados para isso, resolvendo problemas, vivendo, trabalhando e amando (Schwartz, 2012, p. 63).

A partir das discussões acima mencionadas, percebemos que a escola precisa desmistificar essa leitura negativa do sujeito, dando importância às suas experiências de vida e passando a defender um currículo de maneira a valorizar os conhecimentos de mundo do aluno, suas vivências, experiências e culturas. Um currículo voltado para uma dimensão multicultural, pois eles não chegam à escola desprovidos de conhecimentos como muitos pensam. São indivíduos atuantes no mundo do trabalho e que na sua trajetória de vida já tiveram diversas e diferentes formas de contato com a cultura escrita, além de terem uma vasta leitura de mundo.

Frente a essas questões, Freire (1989, p. 13) destaca que “a leitura do mundo precede

sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Portanto, é preciso que a escola perceba e valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos para o seu interior, dando visibilidade às suas inúmeras capacidades e levando-os a sistematizar seus conhecimentos já adquiridos por meio de suas vivências. Desse modo, oportunizará os educandos a fazer uma releitura do mundo.

A MULTICULTURALIDADE PRESENTE NOS SUJEITOS DA EJA

O termo multiculturalismo pode ser compreendido como o agrupamento de ideias e ações que aspiram ao reconhecimento da diversidade cultural, bem como a eliminação de todo e qualquer tipo de preconceito oriundo de distinções culturais; onde se respeite e valorize as diferenças. De acordo com Souza Santos e Nunes (2003, p. 26), a “expressão multiculturalismo designa, originalmente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio de sociedades ‘modernas’”. Assim sendo, a escola deve combater todo e qualquer tipo de discriminação em seu interior; nesse caso, especialmente com relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. A multiculturalidade é um elemento intrínseco e enriquecedor que se faz notar de maneira vívida nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela é um desafio, mas também uma oportunidade. A multiculturalidade requer uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a pluralidade de perspectivas, vivências e conhecimentos dos alunos, tornando-se um espaço abundante para troca de experiências e aprendizado mútuo.

A modalidade da EJA aborda três grupos distintos; são eles: o jovem, o adulto e o idoso. Por esta razão já se pode observar o quão diversos são esses sujeitos, partindo da diferença de idade, obviamente de experiências, de religiosidade, de modos de vida. Enfim, cada um com a sua particularidade que deve ser valorizada e respeitada pela escola e por todos que a fazem. Essa diversidade presente nos sujeitos da EJA é de uma riqueza incalculável. Compreender e celebrar essa riqueza multicultural é fundamental para o sucesso da EJA. Os diversos saberes que eles trazem devem constituir a base do currículo escolar. Para Candau e Moreira (2003), as escolas ainda não estão preparadas para dar conta desse cunho multicultural presente no seu interior. Essa diversidade de culturas presente no ambiente escolar deve ser a base primordial da elaboração de seu currículo. Os autores ainda apontam a necessidade de uma orientação multicultural; porém, para que isso aconteça, é indispensável que o professor esteja disposto a se capacitar. De acordo com Candau e Moreira (2003, p.157), “será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados”.

Convém salientar que estar em constante formação proporciona aos professores uma visão mais realista, mais específica dos desafios que lhes são impostos pelo mundo moderno, diverso, globalizado e multicultural. Apesar disso, de acordo com Candau e Moreira (2003), existe ainda muita resistência por parte de alguns professores com relação à busca de novos saberes que venham a contribuir com o seu fazer pedagógico. E os motivos são os mais diversos possíveis: desde a falta de recursos pedagógicos à formação precária e às condições de trabalho. Esses são fatores que corroboram para que os professores permaneçam no comodismo e não busquem compreender o multiculturalismo presente em seu cotidiano escolar. Sabemos que essa não é uma tarefa fácil, no entanto não é impossível. Em consonância a isso, Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, defende que o pensamento se transforma com o passar dos tempos, novas ideias surgem, surgem novas reflexões, e, com isso, o conhecimento é um processo que se desenvolve continuamente, sendo inacabado.

Por tais razões, a participação dos professores em capacitações e formação continuada auxilia significativamente para preencherem as diversas lacunas deixadas pela sua formação inicial. Esse (re)aprender, ou (re)significar as suas práticas é indispensável para o aprimoramento do seu fazer pedagógico. A resistência de alguns professores a novas propostas e mudanças está muito associada à insegurança, ao medo de não dar certo e à forma como foram alfabetizados. É preciso ressignificar essas experiências negativas, desconstruindo assim esse posicionamento. Não podemos continuar a repetir os mesmos métodos de ensino que eram utilizados dez anos atrás. Portanto, faz-se necessário o aprimoramento dos nossos conhecimentos, abrangendo as teorias, as tecnologias, em busca da não fragmentação do ensino, para podermos dar conta da realidade escolar atual. Apropriando-nos das teorias, buscamos as ferramentas metodológicas necessárias para colocarmos em prática na nossa atuação pedagógica.

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA E SEU CARÁTER HOMOGÊNEO

A cultura escolar desde os primórdios da educação prioriza a homogeneidade, o comum, o padrão, os quais são considerados como componentes constitutivos do universal. Nessa visão, as diferenças são ignoradas. Porém, esse modo de pensar vem mudando, graças a várias pesquisas e discussões que vêm ocorrendo a respeito da multiculturalidade presente no ambiente escolar, bem como aos movimentos sociais que defendem a igualdade de oportunidade e o respeito à cultura de todos sem distinção. Na sociedade atual está ocorrendo uma conscientização maior desse caráter homogeneizador e monocultural da escola. Alguns autores vêm se aprofundando nessa temática, como é o caso de Candau e

Moreira, dentre vários outros. O próprio Freire defendia uma educação na qual se valorizem os conhecimentos, experiências, as vivências do aluno, respeitando assim a sua cultura, sua forma de vida.

Partindo da reflexão dos já citados autores Candau e Moreira no que se refere à multiculturalidade presente no contexto escolar, inicia-se uma tomada de consciência na qual é perceptível a necessidade de se romper com essas práticas educativas voltadas para o monocultural / bancário e passa-se a construir práticas educativas voltadas para as diferenças, denunciando assim as desigualdades e injustiças presentes no contexto escolar e reivindicando igualdade de acesso e de reconhecimento político cultural. Porém, devo deixar claro que ainda falta muito para que esse cenário mude por completo. Esse caráter monocultural das práticas educativas precisa e deve ser mudado. As práticas pedagógicas têm se enraizado em paradigmas obsoletos. Para Candau (2008),

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (Candau, 2008, p.16).

Sob essa perspectiva, é evidente que a escola precisa evoluir, abandonando práticas educativas antiquadas e preconceituosas que apenas reproduzem os conhecimentos valorizados pela cultura dominante. Em vez disso, a escola deve adotar estratégias pedagógicas que reconheçam e valorizem o multiculturalismo presente em seu corpo discente. A escola deve ser um lugar onde a diversidade cultural, étnica, social e econômica dos alunos é respeitada e integrada no processo educacional. As estratégias pedagógicas devem ser adaptadas para atender às necessidades e experiências de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou étnica. Além disso, é imprescindível que a escola promova o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre os alunos, incentivando a empatia e o respeito pelas diferenças. Isso não apenas favorece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para viver em uma sociedade cada vez mais diversificada e globalizada. No entanto, as práticas pedagógicas, e aqui me refiro especialmente às escolas que oferecem a EJA, tendem a ser marcadas pela homogeneização, na qual não se valorizam as diferenças, e os educandos são todos tratados como iguais. Não são reconhecidas as identidades culturais de tais sujeitos. E assim o currículo oferecido não atende às suas necessidades, o que pode ser um fator preponderante para o alarmante índice de evasão que ocorre nessa modalidade de ensino.

Outra questão que deve ser refletida pelos educadores e que também pode ser um fator de abandono para esses sujeitos são as práticas pedagógicas infantilizadas. É

importante deixar claro que, ao propormos aos sujeitos da EJA as mesmas atividades que são disponibilizadas às crianças, estamos cometendo um sério erro. Desse modo, reforça-se mais uma vez o caráter homogêneo que se põe em prática nos currículos escolares, destacando aqui o currículo da EJA. É imprescindível que se repense esse currículo de maneira a entender e atender às necessidades formativas do nosso alunado da EJA, um currículo que busque considerar as trajetórias de vida desses sujeitos, seus costumes, sua cultura e seus valores. Como afirmam Candau e Moreira (2003, p. 159), “não se pode conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, em que a referência cultural não esteja presente”. As proposições dos autores reiteram o quanto o currículo deve apropriar-se de práticas pedagógicas que se alicercem em uma concepção intercultural. Nessa perspectiva, faz-se necessária a apropriação de práticas pedagógicas que reconheçam as identidades culturais dos educandos e as valorizem, trazendo-as para o enriquecimento das aulas. O principal nesse particular é compreendermos que a multiculturalidade não apenas enriquece a troca de conhecimentos em sala de aula, mas também desafia os educadores a adotarem estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais e respeitem as identidades culturais dos alunos. Desse modo, a valorização da multiculturalidade presente nos sujeitos da EJA é um aspecto fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a igualdade, a inclusão e o sucesso educacional nesse contexto específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática em questão é de grande relevância para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Uma modalidade que atende a uma diversidade significativa de sujeitos com idades diferentes, bem como culturas e modo de vida diversificados. Um currículo que incorpore e respeite o multiculturalismo presente nos sujeitos da EJA contribuirá para que esses sujeitos compreendam melhor as suas próprias identidades culturais, além de aprenderem sobre outras culturas, o que pode contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual se promova a conscientização sobre questões de preconceito e discriminação, incentivando a tolerância e a empatia. Incorporar no currículo o multiculturalismo presente no contexto escolar torna-se urgente e exige mudanças significativas nas práticas pedagógicas.

Concordamos com Candau e Moreira (2008) quando ressaltam que os educadores não podem ignorar as questões culturais tão presentes nas escolas, e quando destacam a

importância da formação continuada para os educadores, pois é por meio delas que se pode ressignificar a prática pedagógica. Diante dessa ótica, é necessário ressaltar que os educadores têm um papel fundamental no trato da questão da educação multicultural, pois é por meio dela que se busca a promoção da equidade social, respeitando-se, assim, as culturas e criando um ambiente que aceite melhor as diferenças.

O multiculturalismo constitui um paradigma de inquestionável relevância no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), representando uma perspectiva que transcende o meramente retórico, na medida em que se atém à apreciação e enaltecimento da diversidade cultural intrínseca aos indivíduos que integram tal processo educacional. A instituição escolar, por conseguinte, se vê compelida a desempenhar um papel proativo e decisivo, reconfigurando suas práticas pedagógicas a fim de abarcar, de forma genuína, os saberes de diferentes culturas, enriquecendo assim o repertório de conhecimento de todos os envolvidos. Por fim, é importante reiterar que esse processo de transformação educacional, no que tange ao multiculturalismo, requer, sobretudo, a implementação de estratégias pedagógicas que não apenas acolham a diversidade cultural, mas que a incorporem ao cerne do processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CANAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CUNHA, Antônio Camilo. **Multiculturalismo e educação da diversidade: crítica/ crítica**. Coleção Intuições. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria. “Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos”. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n. 23, p.156-168. ISSN 1413-2478.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SCWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos:** teoria e prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOUZA SANTOS, B. de; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-59.

CAPÍTULO 8- MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO: OS DESAFIOS DA PANDEMIA

Francidalva de Queiroz Silveira Freire
Pesquisadora em temáticas educacionais

Resumo

Com a pandemia e as medidas de isolamento social, o Ministério da Educação autorizou a realização das aulas por intermédio das plataformas digitais no ano de 2020. Os desafios quanto ao ensino remoto pareceram ainda maiores para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que tiveram que aplicar os métodos de alfabetização utilizando uma abordagem totalmente a distância. Assim, o objetivo principal deste trabalho foi apresentar como aconteceu o processo de alfabetização dos alunos durante a pandemia. Para isto foi realizada uma revisão bibliográfica por intermédio do levantamento de informações presentes em livros, artigos e trabalhos científicos como teses, dissertações e monografias, por exemplo. O levantamento de trabalhos foi realizado nas seguintes plataformas digitais, a Scientific Electronic Library (SciELO), o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como resultado foi observado que a pandemia afetou negativamente o processo de alfabetização das crianças, mas que o ensino remoto não foi o grande responsável disto, mas sim os obstáculos associados à sua implementação que incluíam a falta de engajamento dos pais e pouco acesso dos alunos as tecnologias digitais.

Palavras-chave: Métodos. Alfabetização. Ensino Remoto. Pandemia.

Abstract

With the pandemic and social isolation measures, the Ministry of Education authorized the holding of classes through digital platforms in the year 2020. The challenges regarding remote teaching seemed even greater for teachers of kindergarten and early years of elementary school who had to apply literacy methods using a totally distance approach. Thus, the main objective of this work was to present how the literacy process of students happened during the pandemic. For this, a bibliographic review was carried out through the collection of information present in books, articles and scientific works such as theses, dissertations and monographs, for example. The survey of works was carried out on the following digital platforms, the Scientific Electronic Library (SciELO), Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). As a result, it was observed that the pandemic negatively affected the children's literacy process, but that remote teaching was not largely responsible for this, but the obstacles associated with its implementation, which included the lack of parental engagement and little access for students to digital technologies.

Key-words: Methods. Literacy. Remote Teaching. Pandemic.

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019, identificou-se na cidade de Wuhan, na China, os primeiros casos de infecção causada pelo SARS-CoV-2, o coronavírus. Logo, observou-se em várias regiões do mundo, pessoas com sintomas parecidos aos observados na província da China. Como consequência, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que esta compreendia em uma pandemia, a Covid-19, determinando que existiam surtos da doença ao longo de vários países e regiões do mundo (OPAS, 2022).

As pessoas infectadas em sua maioria desenvolviam quadro gripais leves e existiam ainda aquelas que apresentavam-se assintomáticas. Embora a porcentagem de agravamento pela Covid-19 não fosse alta, o elevado número de infectados consecutivos fez com que houvesse uma preocupação quanto ao sistema de saúde e o quanto eles iriam

suportar devido à grande quantidade de pacientes que buscavam atendimento diariamente.

A fim de evitar interrupções no atendimento ou falta de insumos essenciais para o tratamento dos casos mais graves da Covid-19, muitos governos, incluindo o brasileiro, adotaram medidas para restringir a circulação de pessoas denominada de isolamento social. E assim, por intermédio da Portaria n° 544/2020 o Ministério da Educação autorizou a realização das aulas por intermédio das plataformas digitais.

Santos (2021) apresenta que anteriormente a pandemia, 89% dos professores no Brasil não tinham experiência com ensino remoto, 42% disseram que ministraram as aulas sem nenhum treinamento e 21% afirmam que lidar com tecnologias digitais foi um dos grandes desafios deste período.

Os desafios quanto ao ensino remoto pareceram ainda maiores para os professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que tiveram que aplicar os métodos de alfabetização utilizando uma abordagem totalmente a distância. Para isto, novas estratégias foram desenvolvidas a fim de promoverem o processo de ensino e aprendizagem de forma eficaz, mesmo por intermédio das plataformas digitais.

Desta forma, a presente pesquisa surgiu a partir do problema: o processo de alfabetização das crianças durante a pandemia foi afetado positiva ou negativamente pelo método de ensino remoto?

Assim, o objetivo principal deste trabalho foi apresentar como aconteceu o processo de alfabetização dos alunos durante a pandemia. Como objetivos específicos foram estabelecidos: diferenciar os conceitos alfabetização e letramento; demonstrar os principais métodos de alfabetização; e apresentar como a pandemia afetou o processo de alfabetização das crianças.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi caracterizada como revisão bibliográfica que conforme Fonseca (2002) se faz por intermédio do levantamento de informações presentes em livros, artigos e trabalhos científicos como teses, dissertações e monografias, por exemplo. O autor ainda complementa que o objetivo principal da revisão bibliográfica é agregar e analisar conhecimentos prévios sobre determinado assunto a fim de se responder à pergunta da pesquisa.

O levantamento de trabalhos foi realizado nas seguintes plataformas digitais, a Scientific Electronic Library (SciELO), o Google Acadêmico e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como descritores foram utilizados os seguintes termos: “Métodos”, “Alfabetização”, “Ensino Remoto” e “Pandemia”. Os prefixos “E” e “AND”

foram usados como operadores booleanos.

Para que o processo de alfabetização aconteça com eficácia, conforme Gomes, Paiva e Sampaio (2021), ele deve acontecer de forma ininterrupta desde os anos finais da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante disto, entender como este processo aconteceu durante os anos iniciais de pandemia é essencial para promover ações futuras que visem acompanhar e dar o suporte necessário aos alunos que durante este período sofreram algum tipo de prejuízo no processo de alfabetização.

A presente pesquisa encontra-se dividida em três tópicos principais que se destinam respectivamente a diferenciar alfabetização de letramento, apresentar os principais métodos de alfabetização e por último, apresentar como a pandemia afetou o processo de alfabetização das crianças.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Alfabetização e letramento

Embora a alfabetização e o letramento sejam vistos por muitos educadores como processos complementares, Soares (2004), considera que ambos fazem parte de um mesmo processo de ensino, mas que não se complementam ou depende um do outro para coexistirem. Para entender isto é importante distingui-los.

O letramento compreende no processo de desenvolvimento da linguagem escrita. Ele inicia-se no momento em que a criança passa a conviver no seu dia a dia com diferentes tipos de representações escritas, tais como revista, propagandas, placas rótulos, entre outros (JESUS, 2015).

A alfabetização etimologicamente é definida por Soares (2007) como o ato de levar a criação a aquisição do alfabeto, assim, compreende no ensinar a ler e escrever. Conforme Diogo e Gorette (2011, p.12193) consiste no processo de “*aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita*”.

Ferreiro (1996) apresenta que muitos professores ainda resumem a alfabetização de alfabetização a processos técnicos, porém compreende outros pontos fundamentais, que

são:

- Tornar a língua escrita um objeto social;
- Compreender que independente da fase escolar, desde a educação infantil, todos são capazes de produzir e interpretar escritas, lógico que dentro de suas possibilidades;
- Permitir que a criança tenha contato com a língua escrita em diferentes contextos sociais;
- A princípio não focar nos erros de grafia e ortografia;
- Compreender que as crianças não conseguirão de imediato relacionar a linguagem com a escrita.

Com base nestes fatores é possível ver que a alfabetização é um processo, que se inicia antes mesmo dos alunos chegarem a escola e não finaliza ao final do ensino fundamental (FERREIRO, 1999). Para Tfouni (2017) o processo de alfabetização não se finda, pois, a sociedade na qual estamos inseridos encontra-se em constante mudança e com isto as práticas educacionais vão as acompanhando. Conforme Freire (2017, p.10) “[...] *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”.

Assim, com base nos autores mencionados acima, podemos diferenciar letramento de alfabetização com base em sua complexidade e aplicação. Visto que, a alfabetização compreende o ato de ler, escrever e interpretar. Enquanto que o letramento se ocupa na função social da leitura e escrita. Conforme Morais e Albuquerque (2007, p.47),

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis do contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

A alfabetização e letramento devem ser entendidos como dois conceitos distintos que fazem parte de um mesmo processo, o de formação dos alunos como cidadãos que por intermédio da leitura e escrita poderão expor suas experiências individuais a fim de mudar o contexto social no qual encontram-se inseridos (RIOS; LIBÂNEO, 2009).

2.2 Métodos de alfabetização

Os métodos de alfabetização sempre foram uma temática presente nas discussões sobre as modalidades de ensino utilizadas nas escolas, principalmente nas públicas.

Os métodos de alfabetização tradicionais brasileiros podem ser divididos em três tipos: sintéticos, analíticos e mistos. O primeiro é mais antigo e data mais de 2000 anos de existência e ele parte do princípio de que as crianças inicialmente devem entender e

internalizar fonemas menores e gradativamente ir formando palavras maiores, assim, se tem primeiro o processo de decodificação e codificação para posteriormente a compreensão da leitura e da escrita (FONTES; BENEVIDES, 2013).

O processo de alfabetização sintético se divide em alfabético, fônico e silábico. No primeiro, o alfabético ou de soletração, as crianças aprendem as letras do alfabeto, suas formas maiúsculas e minúsculas, e por fim, sua sequência (ARAUJO, 1995; ALMEIDA, 2008). O fônico por sua vez inicia-se com as crianças aprendendo o som das letras, depois da associação de consoantes com vogais e, por fim a pronúncia da sílaba formada (BRASLAVSKY, 1992; FRADE, 2007).

No processo silábico, os alunos aprendem a associar as sílabas para formarem palavras. Os livros e cartilhas de alfabetização apresentam palavras chaves no intuito de mostrarem as sílabas que as formam (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017). São apresentados normalmente as sílabas das mais complexas para as mais difíceis, como apresenta Frade (2007, p.24)

Em várias cartilhas dos métodos silábicos geralmente são apresentadas palavras-chave, utilizadas apenas para apresentar as sílabas, que são destacadas das palavras e estudadas sistematicamente em famílias silábicas. Estas são recompostas para formar novas palavras e frases, apenas com as sílabas estudadas.

Os métodos analíticos por sua vez partem de unidades linguísticas maiores, tais como palavras, frases ou pequenos textos, e direcionam-se a análise das partes menores que os formam (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017). Ele encontra-se dividido em três processos denominados de palavração, sentenciação e global (FRADE, 2007).

Na palavração, *“as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica”* (FRADE, 2007, p.26). A sentenciação consiste no método de alfabetização baseado na comparação de palavras, das quais elementos em comuns são isolados e identificados, neste caso as sílabas. O processo global por sua vez inicia-se em pequenas histórias, que são decompostas em frases, depois as frases em palavras, palavras em sílabas, e no fim, as sílabas são utilizadas para formarem novas palavras (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

O Plano Nacional de Alfabetização (PNA) do país não apresenta um método de alfabetização como o ideal a ser utilizado ou seguido, entretanto, com base nos pilares fundamentais apresentados, nota-se uma aproximação pelo método fonético (BRASIL, 2019; COSTA; MARCOMINI, 2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que o processo de alfabetização deve acontecer até o segundo ano do ensino fundamental. Além disto, ele deve ocorrer com base em quatro eixos principais: oralidade, análise linguística, leitura e produção de texto (BRASIL, 2017)

2.3 A pandemia e o processo de alfabetização

Para dar continuidade ao ensino das crianças durante o fechamento das escolas devido a pandemia as instituições implementaram o chamado ensino remoto. Este tipo de prática pedagógica consiste em continuar a assistência aos alunos só que por intermédio da utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) (SILVA, 2021).

Entre os principais obstáculos encontrados para que o ensino remoto acontecesse de forma eficaz durante a pandemia destaca-se a partir do ponto de vista dos professores: a falta de acesso à internet por parte dos alunos; a falta de apoio dos pais que deveriam auxiliar os filhos na realização das tarefas em casa; e a falta de aparelhos tecnológicos disponíveis para uso exclusivo do aluno (SILVA, 2021).

Além disto, nota-se que as crianças de uma mesma série se desenvolveram de formas diferentes. Assim, foram identificados dois tipos principais de alunos: aqueles que conseguiam acompanhar as atividades remotas e as aulas, e aqueles que conforme Cordeiro (2020) por falta de comprometimento e engajamento do pais não conseguiam realizar as aulas de forma síncrona e com isto necessitavam buscar material físico na escolar.

Soares (2020) apresenta que para um processo de alfabetização eficaz é necessária a interação entre professores e alunos, principalmente no que diz respeito a aprendizagem da leitura e da escrita. Com a pandemia os professores necessitaram se reinventar neste sentido. Embora existia a interação virtual, a mesma não era igual a que acontecia presencialmente.

Entretanto, mesmo que metodologias de alfabetização fossem aplicadas virtualmente era indispensável a participação dos pais neste processo, assumindo o papel de mediador da aprendizagem em casa. Porém, como anteriormente citado, isto não aconteceu com grande parte dos alunos (GOMES; PAIVA; SAMPAIO, 2022).

Santos (2021) apresenta que durante a pandemia uma escola de rede privada a fim de acolher os alunos do primeiro ano do ensino fundamental desenvolveu estratégias que alcançassem a todos os alunos de forma igual. Assim, nesta instituição foram

desenvolvidos kits contendo os seguintes materiais: alfabeto móvel; folha de numerais; jogos de matemática e receitas de culinária.

Além disto, nota-se que a escola privada descrita por Santos (2021) teve o cuidado de desenvolver atividades e de fazê-las chegar a todos os alunos, a fim de que nenhuma criança ficasse sem. Todas as aulas também foram gravadas de modo que o acesso para o pais e alunos fosse realizado da forma simples e fácil. Com isto, o engajamento dos pais nas atividades dos filhos foi grande durante a pandemia.

Entretanto, assim como nas demais esferas da sociedade, a desigualdade também apresenta seus reflexos na educação. Como Passos e Gomes (2012, p.350) afirmam, existe um princípio de igualdade educacional no Brasil, mas não consideram “*[...] as diferenças em termos das propriedades culturais, como também que a assimilação do capital escolar requer a posse prévia de condições que nem todos possuem [...]*”.

As consequências disto foram observadas agora com a volta das aulas presenciais. Um dos principais impactos presenciados pelos professores foi o atrasado que muitos alunos tiveram em seu desenvolvimento devido a pandemia. Conforme Idoeta (2021), no Brasil, as crianças com idade entre 5 e 10 anos, ou seja, aquelas que se encontram no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental, foram as que mais sofreram dificuldades nos mais de 18 meses de ensino a distância.

Dados levantados pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) trazem que no ano de 2019 a taxa de crianças fora da escola era de 1,39% e que em 2020, o número subiu para 5,5%. Em termo de alfabetização isto indica que os alunos de 5 a 9 anos regrediram em termos de parâmetros educacionais 15 anos para trás (PUENTE; ROCHA; COUTO, 2021).

Todos estes dados mostram que os próximos anos da educação brasileira serão essenciais para determinar se os prejuízos advindos com a pandemia serão remediados. Porém, para que isto aconteça, é preciso que todos os membros da sociedade participem ativamente deste processo, desde os governantes até os pais.

3 CONCLUSÃO

Como mencionado ao longo do texto o processo de alfabetização é essencial para o desenvolvimento das crianças e embora a BNCC considere que até o segundo ano do ensino fundamental este já tenha que ser concluído, hoje, é de conhecimento geral que ele

compreende muito mais do que apenas ler e escrever.

Embora existam muitos métodos de alfabetização e que os professores devem dominá-los a fim de aplicar aquele que melhor se enquadra nas características das salas de aulas brasileiras, em momentos desafiadores, como o vivenciado durante a pandemia, destaca-se que embora as ferramentas pedagógicas existam, o processo de alfabetização é algo que deve ser desempenhado tanto pelo professor em sala de aula, quanto pelos pais no dia a dia das crianças.

A presente pesquisa tinha por objetivo apresentar como aconteceu o processo de alfabetização dos alunos durante a pandemia. Como foi apresentado, o mesmo foi realizado por meio de aulas remotas e também através da realização das atividades disponibilizadas de forma físicas pelas escolas. Entretanto, nota-se que embora os professores empenharam-se em dar o suporte necessário aos alunos, a falta de engajamento dos pais associado a falta de acesso a ferramentas tecnológicas eficazes e a internet prejudicaram este processo.

Por fim, esta pesquisa surgiu com base na seguinte pergunta: o processo de alfabetização das crianças durante a pandemia foi afetado positiva ou negativamente pelo método de ensino remoto? E diante dos resultados encontrados nos trabalhos analisados foi observado que a pandemia afetou negativamente o processo de alfabetização das crianças, mas que o ensino remoto não foi o grande responsável disto, mas sim os obstáculos associados à sua implementação, já mencionados no parágrafo anterior, a falta de engajamento dos pais e pouco acesso dos alunos as TICs.

Assim, esta pesquisa conclui que a fim de reverter os prejuízos causados pela pandemia no processo de alfabetização principalmente de crianças de 5 a 9 anos políticas nacionais voltadas para o reforço escolar a partir do trabalho com habilidades de aprendizagem prioritárias para essa etapa do ensino devem ser criadas bem como a realização de um trabalho para conscientização dos pais quanto ao papel deles no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

4 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. P. Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental. **Educere**. Anais do II Congresso Nacional de Educação. Curitiba - Paraná, 2008. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf >. Acesso em:

19 mar. 2022.

ARAUJO, M. C. C. da S. Perspectiva histórica da alfabetização. Viçosa: **Universidade Federal de Viçosa**, (Caderno 367). 1995.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Ministério da Educação. 2017. Disponível em:<
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de alfabetização**. Ministério de Educação. 2019. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. **PORTARIA Nº 544, DE 20 DE JULHO DE 2021**. Disponível em:<
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-20-de-julho-de-2021-333272403>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASLAVSKY, B. La querella de los métodos em la enseñanza de la lectura: sus fundamentos psicológicos y la renovacion actual. Buenos Aires: **Kapelusz**, 1992.

CORDEIRO, K. M. de A. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. 2020 Disponível em:<
<http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

COSTA, J. M.; MARCOMINI, Y. de O. Uma análise do decreto nacional de alfabetização: reflexões acerca do método fônico. **Work Pap. Linguíst.**, v.22, n.1, 2021.

FERREIRO, E. Alfabetização em Processo. São Paulo: **Cortez**, 1996. 144p.

FERREIRO, E. Com Todas as Letras. São Paulo: **Cortez**, 1999. 102p v.2.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: **UEC**, 2002. Apostila.

FONTES, F. C. de O.; BENEVIDES, A. S. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. In: **Fórum Internacional de Pedagogia**, 2013, Vitória da Conquista - BA. Anais Fiped V (2013). Vitória da Conquista - BA, 2013.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdo da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **EDUCAÇÃO**, v.32, n.01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam. 51. Ed. São Paulo: **Cortez**, 2017.

GOMES, G. R.; PAIVA, L. B.; SAMPAIO, N. S. S. ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: desafios enfrentados pelos/as professores/as para ensinar as crianças a ler e escrever por meio da abordagem pedagógica remota. **V CONBALF**, 2021.
Disponível em:<
http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1405/915>. Acesso em: 19 mar. 2022.

IDOETA, P. A. Como a alfabetização sofreu na pandemia: “criança que já deveria saber

ler ainda não domina o abc”. **BBC News**. 2021. Disponível em:<
<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58935297>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

JESUS, E. C. G. J. de. **Alfabetização: métodos, metodologias e didáticas**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade Calafiori. São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. 2015. 69p.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, v.07, n.37, p.5-29, 2007.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. Histórico da pandemia da Covid-19. **OMS**, 2022. Disponível em:< <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

PASSOS, G. O.; GOMES, M. B. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 347-366, 2012.

PUENTE, B.; ROCHA, R.; COUTO, C. Alfabetização no Brasil retrocedeu 15 anos durante a pandemia, diz FGV. **CNN Brasil**, 2021. Disponível em:<
<https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/alfabetizacao-no-brasil-retrocedeu-15-anos-durante-a-pandemia-diz-fgv/>>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RANGEL, F. de A.; SOUZA, E. C. F. de; SILVA, A. C. de A. Métodos tradicionais de alfabetização no Brasil: processo sintético e processo analítico. **Revista Includere**, v.3, n.1, 2017.

RIOS, Z.; LIBÂNIO, M. Da escola para casa: alfabetização. Belo Horizonte: **RHJ**, 2009

SANTOS, H. M. B. Desafios para alfabetizar em tempos de pandemia. **Revista Educação em Foco**, n.13, p.18-25, 2021.

SILVA, A. M. C. e. Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: realidades e desafios. **Revista Educação Básica em Foco**, v.2, n.4, 2021.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, v.8, n. 29, p.20, 2004.

SOARES, M. Alfabetização e letramento. 5ª Ed. São Paulo: **Contexto**, 2007.

SOARES, M. **Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? 8** Entrevista no canal Futura. 08/09/2020. Disponível em <https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>. Acesso em: Acesso em: 19 mar. 2022.

TFOUNI, L. V. Letramento e Alfabetização. 9. Ed. São Paulo: **Cortez**, 2017

CAPÍTULO 9- BREVES REFLEXÕES SOBRE O REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

Maria Célia da Silva Cortês

Professora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Letras pela UFRN; Mestranda em Ciências da Educação

Alisson Gardenio Augusto Santiago

Professor da Rede Estadual de Educação do RN e do Município de Nata/RN; Graduado em Matemática pela UFRN; Mestrando em Ciências da Educação

Agivan Maria Lopes Godeiro

Servidora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Letras pela UFRN; Mestranda em Ciências da Educação

Dione Maria Fernandes dos Santos

Professora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Pedagogia pela UFRN; Mestranda em Ciências da Educação

Resumo

Este artigo visa explicar os principais conceitos e apontamentos do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, bem como apresentar como foi estruturado. A metodologia utilizada para construção desse trabalho foi basicamente a leitura do texto oficial do referido documento Curricular. O Referencial é o documento que regula o novo Ensino Médio no Rio Grande do Norte e faz uma reflexão às propostas de mudanças nessa etapa de ensino, trazidas com o advento da Lei 13.415/17. As mudanças mais significativas dizem respeito a flexibilização curricular, os itinerários formativos e o aumento da carga horária. O documento Potiguar deixa claro que as mudanças no Ensino Médio vieram para contribuir com o aprendizado do estudante de forma que estes apliquem suas competências e habilidades numa prática contextualizada e assim consigam resolver problemas complexos e contribuir com a sociedade.

Palavras-chave: referencial curricular; ensino médio potiguar; mudanças.

Abstract

This article aims to explain the main concepts and notes of the Curriculum Framework for High School Potiguar, as well as to present how it was structured. The methodology used for the construction of this work was basically the reading of the official text of that Curriculum document. The Reference is the document that regulates the new High School in Rio Grande do Norte and reflects on the proposals for changes in this stage of education, brought about with the advent of Law 13.415/17. The most significant changes concern curricular flexibility, training itineraries and increased workload. The Potiguar document makes it clear that the changes in High School came to contribute to student learning so that they apply their skills and abilities in a contextualized practice and thus manage to solve complex problems and contribute to society.

Keywords: curricular reference; high school potiguar; changes.

Introdução

O Referencial Curricular Potiguar é o documento que regula o novo Ensino Médio no Rio Grande do Norte e faz uma reflexão às propostas de mudanças nessa etapa de ensino,

trazidas com o advento da Lei 13.415/17. As mudanças mais significativas dizem respeito a flexibilização curricular, os itinerários formativos e o aumento da carga horária.

Este trabalho objetiva explicar os principais conceitos e apontamentos do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, bem como apresentar como foi estruturado. A metodologia utilizada para construção desse trabalho foi basicamente a leitura do texto oficial do referido documento Curricular.

A BNCC, 2018, alinhou suas premissas ao Novo Ensino Médio, Lei 13.415/17, e por consequência provocou alterações na LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e nas DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Portanto, amparado nesse conjunto de leis que garante o direito a educação do jovem e evidencia a cultura juvenil e o mundo do trabalho, constituiu-se o currículo do Ensino Médio Potiguar.

Breves reflexões sobre o referencial curricular do ensino médio potiguar

A Lei 13.415/17, denominada Lei do Novo Ensino Médio alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu mudanças na estrutura do ensino médio, que provocou uma nova organização curricular. Dentre as principais mudanças estão a ampliação da carga-horária para 3.000 horas e a flexibilização em parte do currículo com o advento do Itinerários Formativos, Projeto de Vida e a promoção do protagonismo estudantil no Ensino Médio.

Dessa forma, o Estado do Rio Grande do Norte, assim como as demais unidades federadas e Distrito Federal, teve que escrever seu documento curricular para o Ensino Médio, que foi intitulado de Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Publicado no Diário Oficial do Estado, no dia 24 de dezembro de 2021, por meio da homologação do Parecer nº 02/2021 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, esse documento foi pensado e articulado por colaboradores estudiosos e trabalhadores da educação dirigidos pela Secretaria de Educação e Cultura - SEEC/RN, utilizando uma metodologia de encontros de discussões e consultas públicas presenciais e virtuais, amparados pelas bases legais como, Lei 13.415/17, BNCC, 2018, LDB, DCNEM, entre outros.

Inicialmente, na construção do documento Potiguar foi destinado uma parte com título “Sujeitos do Ensino Médio Potiguar”, que levou em conta características sócio econômicas e algumas predominâncias que necessitam promover estratégias didáticas a fim de mitigar as distorções causadas pela ausência de políticas públicas que atendam adequadamente a esses sujeitos, haja vista que pouco mais da metade dos estudantes matriculados na rede pública estadual são de baixa renda e encontram muita dificuldade em

manter-se na escola, conforme Referencial Curricular, (p.16), principalmente por terem necessidade de inserirem-se no mercado de trabalho, antes mesmo de concluírem o ensino básico.

Da concepção do documento referencial curricular estabeleceu-se alguns princípios que nortearam esse projeto de educação Potiguar, quais sejam:

- Igualdade de condições para o acesso, a permanência e sucesso na escola, com inclusão, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, atendendo à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade;
- Adoção de práticas pedagógicas que assegurem os direitos de aprendizagem dos estudantes, rompendo com estruturas fragmentadas do conhecimento;
- Formação integral dos sujeitos por meio de um processo de gestão da aprendizagem ancorado em valores éticos, políticos e estéticos;
- Valorização da experiência extraescolar e dos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela;
- Vinculação entre a educação escolar, as práticas sociais e o mundo do trabalho;
- Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino. (REFERENCIAL, p.19)

Nota-se que a busca pela igualdade e equidade na educação foi bastante referenciada, mencionando-se a importância de práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Bem como, observa-se a menção a escola como espaço democrático e que promova a educação integral.

Destarte, esse currículo se proclama relevante ferramenta político-social quando afirma promover a inclusão de diversas ordens para que todos tenham educação de qualidade e efetiva aprendizagem como ferramenta emancipadora para os jovens e que estes tornem-se cidadãos críticos e que contribuam para a sociedade em que vivem.

No capítulo intitulado “Perspectivas do Ensino Médio Potiguar”, o Referencial faz uma reflexão às propostas de mudanças nessa etapa de ensino, trazidas com o advento da Lei 13.415/17. O documento Potiguar deixa claro que as mudanças no Ensino Médio vieram para contribuir com o aprendizado do estudante de forma que estes apliquem suas competências e habilidades numa prática contextualizada e assim consigam resolver problemas complexos e contribuir com a sociedade.

Assim, ao Referencial Curricular foram acrescentadas duas competências a mais que as trazidas na BNCC, 2018, que são dez, acrescentadas ao Currículo Potiguar a questão das tecnologias assistivas na promoção da inclusão dos estudantes com deficiência e respeito ao ecossistema.

Os temas transversais contemporâneos foram destacados no Currículo Potiguar, assim como em vários documentos legais como BNCC, 2018 e as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais, que tornaram obrigatórios esses temas. São por exemplo: saúde,

ética, meio ambiente, trabalho, consumo, orientação sexual, pluralidade cultural. Tais temas devem ser sistematizados de forma contextualizada. Particularmente, o Referencial Potiguar sugere acrescentar, ainda, aos temas transversais a temática de gêneros e sexualidade. Consoante o documento Potiguar, os temas devem ser trabalhados na forma de metodologias ativas que ajudem na formação cidadã do estudante.

No que tange a avaliação, a portaria nº 356/2019 (SEEC/RN, 2019), foi a referência utilizada para nortear o Currículo Potiguar, que propõe não ser a avaliação um instrumento quantitativo de medição da aprendizagem, nem um instrumento de punição. Para esse documento, a concepção de avaliação é de que seja um instrumento de análise do professor e da escola para melhoria do processo de ensino aprendizagem, para observar as especificidades e as manifestações de aprendizagem dos jovens estudantes e assim replanejar as práticas pedagógicas, se for preciso. Isto é, a avaliação deve ser vista como parte do processo formativo, que promova o desenvolvimento da aprendizagem significativa para que o professor possa diagnosticar dificuldades e potencialidades individuais e/ou coletivas.

O Currículo Potiguar se apresenta como um orientador para o fazer pedagógico. Visualiza-se nesse documento uma relação direta com o Projeto Político Pedagógico (PPP) por definirem diretrizes para a prática e reflexão do trabalho pedagógico e ambos têm por escopo a construção de uma educação democrática, integral, inclusiva e significativa.

O texto faz algumas considerações sobre essa etapa de ensino no Estado, afirma que nessa etapa escolar os jovens devem não só aprofundar os conhecimentos, como dito, mas também devem ser orientados a continuarem seus estudos, bem como aprenderem a fazer suas escolhas profissionais. Ainda, nesse período a escola deve promover o protagonismo dos jovens, incentivando sua autonomia para bem se posicionarem e contribuírem com a sociedade.

O Estado do Rio Grande do Norte oferta o Ensino Médio, consoante manda a LDB, de forma integral e parcial, em três turnos e em diferentes modalidades, são elas: Educação Profissional e tecnológica - EPT; Educação Especial; Educação Básica no Campo; Educação Escolar indígena; Educação Escolar Quilombola e Ensino de Jovens e Adultos. Cada modalidade de Ensino possui legislação própria, a qual regula e direciona o trabalho pedagógico, todas muito bem explanadas no Referencial Curricular Potiguar. Essas modalidades atendem a 329 escolas e mais de 126 mil estudantes que se submetem a gestão de 16 (dezesseis) Diretorias Regionais de Educação (DIRECs).

O Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida são parte da mudança abraçada pelo Referencial Curricular. A diversidade de origem dos jovens promove a troca de saberes e

práticas que os insere em temas como étnicos-raciais, de gênero, de trabalho entre outros os quais os levam a descobrirem sua identidade. E a escola deve acolher a cultura e expressividade da juventude, conforme expressa o Referencial, acolher a cultura do grafite, do Hip Hop, do Rap, das literaturas, dos movimentos religiosos, do campo, da luta pelos direitos LGBTQI+, todos devem ser atendidos pelo currículo e pela escola.

O Currículo Potiguar diz que as escolas precisam estimular os jovens a construir suas identidades e seus projetos de vida, por meio de atividades diversas desenvolvidas em espaços democráticos e também de trocas de protagonismos, de autonomia e de fala dos jovens das variadas multiplicidades.

Consoante, Referencial Curricular, p.61.

A parceria entre professor e aluno é ressaltada nesse momento, haja vista que ambos mutuamente vão aprender-ensinar-aprendendo nessa trajetória de construção do projeto de vida do jovem estudante que se estimula respeitar, respeitar-se e ser respeitado nesse espaço escolar multicultural.

No que diz respeito ao trabalho/labor, tratou-se de atentar para o fato de que no Ensino Médio muitos jovens buscam trabalho ou já dividem o seu tempo com o estudo e trabalho, e que alguns esperam no estudo a oportunidade de trabalho, diante disto, o referencial fala em inserir a questão profissional no projeto de vida dos jovens estudantes potiguares, bem como a escola deve prepará-los para os problemas apresentados na sociedade hodierna e que estes contribuam com soluções para melhoria da sociedade em que vivem.

A proposta desse Referencial é alocar o estudante como centro da construção curricular, pondo-os como protagonista, observando as diversidades e oportunizando-os a voz. O protagonismo que esse documento referencial trata, corrobora como pedagogia libertadora freiriana. Ora, o protagonista resulta numa liberdade de aprender-ensinar-aprendendo. Ademais, de forma a contribuir com o Projeto de Vida do estudante a escola deve oferecer espaços para a desenvolver o protagonismo.

Logo, é no Projeto de Vida que o Ensino Médio Potiguar irá trabalhar o protagonismo dos jovens estudantes, observado três aspectos: 1 – do autoconhecimento, 2 – da sociedade e 3 – do mundo do trabalho. *“É um espaço aberto para que o jovem reflita, atendendo as suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo com a ideia de construção de um projeto simples de caráter profissional.”* (REFERENCIAL, p.64).

No ensino médio o projeto de vida é tido como diretriz prioritária, consoante Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, no seu Art. 5, inciso II, que ajudará os estudantes a compreender de forma orientada suas aspirações pessoais, cidadã e

profissional. O objetivo é ajudar o aluno na construção de sua identidade e a entender o que ele quer para o futuro. O Projeto de Vida deve ser oferecido como Unidade Curricular dos Itinerários Formativos em toda a etapa de ensino e em articulação com os componentes da Formação Geral Básica.

Deve-se atentar para o fato de que Projeto de Vida não se restringe a projeto profissional, mas o todo do ser integral, pessoal, social, profissional. Da mesma forma, registra-se que o Projeto de Vida não deve ser uma apenas uma reflexão do que o estudante quer ser no futuro, e sim propiciar o estudante a se reconhecer como sujeito, a sua existência no presente, a aprender a se relacionar no ambiente em que vive.

Com inovações acarreadas no Currículo, determinou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394/1996 alterada pela Lei nº 13.415/2017 que se fez necessário ampliar a arquitetura curricular para uma carga horária mínima de 3.000H (três mil horas) divididas em formação geral básica e Itinerários Formativos. E mais, a Formação Geral Básica deve ter carga horária total máxima de 1.800 horas e que as 1.200 horas, ou mais, sejam distribuídas por meio de Itinerários Formativos para o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens, conforme preceitua o § 1º do Artigo 1º da Lei 13.415/2017.

A Formação Geral Básica está organizada por áreas de conhecimento que observa as competências e habilidades que os educandos precisam desenvolver. As áreas do conhecimento estão organizadas em 4 áreas: - Área de Linguagens e suas Tecnologias; - Área de Matemática e suas Tecnologias; - Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

A sistematização das áreas do conhecimento promove a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, dos conhecimentos e das aprendizagens essenciais, que resulta na promoção da formação integral dos estudantes, e que proporciona a compreensão e transformação da realidade social em que vivem.

O Referencial Curricular faz um estudo pormenorizado e conseqüente adequação das habilidades e componentes curriculares da BNCC, adaptando-os especificamente para o Currículo Potiguar, transformando todo código alfanumérico daquele documento para o Referencial Potiguar, explica por meio da tabela BNCC o significado de cada letra e número dos códigos e posteriormente expõe a tabela adequada ao Referencial Curricular Potiguar.

Todas as quatro áreas do conhecimento são apresentadas com riquezas de detalhes didático-pedagógico, a legislação que embasa cada área e seus respectivos eixo integradores que têm por objetivo juntar aprendizagens e conhecimentos que proporcionem a integração, a comunicação e o direcionamento pedagógico entre os componentes de cada área. O texto observa que os eixos não se esgotam, mas que transpassam uns aos outros quando for

preciso ou quando o planejamento pedagógico da área exigir.

A arquitetura curricular do Ensino Médio Potiguar é formada pela Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Esse, por sua vez, é a parte flexível do currículo, ou parte diversificada, também assim denominada, que objetiva aprofundar e ampliar a aprendizagem dos estudantes, assim como objetiva consolidar a formação integral desenvolvendo o protagonismo estudantil e que visa na escola espaços de trocas de aprendizagens e experiências sociais, bem como de reflexões para que os estudantes se tornem cidadãos críticos e preparados para responder os problemas da comunidade em que estão inseridos.

Os Itinerários Formativos são orientados por Eixos Estruturantes que complementares entre si e que promovem a interdisciplinaridade colaborando com o aprofundamento e ampliação das aprendizagens. O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, os quatro eixos estruturantes, que são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. É oportunizada aos estudantes a escolha do Itinerário Formativo, assim como o protagonismo que colaborará com a formação do estudante na medida em que se sente inserido no processo de construção de seu Itinerário.

O Projeto de Vida, que é uma unidade curricular fixa que oportuniza a observação e raciocínio do estudante acerca de si mesmo e da coletividade, contribui também na escolha do Itinerário Formativo e conseqüente Trilhas de Aprofundamento.

Quanto as Trilhas de Aprofundamento, como o nome bem diz, vai ajudar o estudante a aprofundar as aprendizagens, habilidades e competências da base comum. São formadas por unidades curriculares das áreas de conhecimento e/ou da Educação Profissional e Tecnológica, estruturadas de forma lógica. As Unidades Curriculares são expostas em carga-horária distribuídas no percurso das Trilhas, que pode integrar duas ou mais áreas de conhecimento e/ou Educação Profissional e Tecnológica.

As Unidades Curriculares Eletivas proporcionam a valorização do protagonismo e a autonomia, no que tange as escolhas e os interesses dos estudantes. As eletivas são caracterizadas pela interdisciplinaridade e sistematizadas a partir das competências e habilidades das áreas do conhecimento, e são norteadas pelos eixos estruturantes dos Itinerários Formativos. Ademais, são desenvolvidas de forma autônoma, semestral, a partir da escuta dos estudantes e privilegiando metodologias ativas.

Sobre os Eixos Estruturantes, são formas de diversificar combinações para elaboração do Itinerário Formativos com vistas a permitir que os estudantes vivenciem experiências condizentes com a realidade contemporânea e promova a formação pessoal,

profissional e cidadã. Os eixos estruturantes norteiam a organização dos componentes por meio de um conjunto diversificado de habilidades que promovem a formação integral do estudante.

A importância da prática pedagógica nos Itinerários Formativos é exaltada, posto que, para que haja aprofundamento dos saberes necessário se faz com uma prática pedagógica interdisciplinar, cooperativa e contextualizada por meio de planejamentos e projetos integradores que melhor seriam desenvolvidos, por exemplo, em forma de oficinas, módulos, cursos ou laboratórios.

Assim, o Referencial Potiguar apresenta oportunidade de escolha aos estudantes por meio de uma arquitetura curricular, que proporciona o aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Educação Profissional e Tecnológica. Essa oferta ocorre desde a 1ª série, com as unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas, que nortearão os na escolha das Trilhas de Aprofundamento ao longo do ensino médio.

Ressalta-se que os componentes curriculares da Formação Geral Básica estão inseparáveis e integrados à efetivação do trabalho pedagógico com os Itinerários Formativos. Por tudo isso, os docentes devem ser mais cooperativos, colaborativo e engajados com a flexibilização do currículo.

Por fim, nota-se que com a estrutura de 3.000 horas e sua divisão em FGB e IF, trouxe uma modificação na organização do tempo pedagógico para todo o corpo docente. Mas, apesar de alguns componentes curriculares passarem por mudança da carga-horária, contudo, restou assegurada a carga-horária do docente de cada componente, visto que é possível complementar a prática pedagógica com os Itinerários formativos.

Considerações Finais

O documento Potiguar observa que as mudanças no Ensino Médio vieram para aprofundar o aprendizado dos estudantes de forma que estes apliquem suas competências e habilidades numa prática contextualizada e assim consiga resolver problemas complexos e contribuir com a sociedade.

Este trabalho apresentou os novos conceitos promovidos com as mudanças nas legislações que tratam do novo Ensino Médio, as quais o Referencial Curricular Potiguar norteou sua construção. Ressalta-se que, o Currículo Potiguar, além de apresentar com riqueza de detalhes os componentes curriculares por área e demais eixos estruturantes, e assim o fez com os Itinerários Formativos, apresenta, também, os principais conceitos, bem como observa a questão da estrutura curricular com o aumento da carga horária que

beneficia o educando por meio do aprofundamento da aprendizagem com a parte diversificada.

Contudo, embora o Referencial Curricular Potiguar mostre as mudanças e novos conceitos do Ensino Médio, bem como a observância de benefícios aos discentes e docentes, algumas questões ficaram a desejar, como a relevância de uma formação pedagógica contínua dos docentes para trabalhar os Itinerários Formativos e a questão dos recursos humanos e estruturais para execução dessas novas demandas, para que aconteça efetivamente e promova a melhoria da aprendizagem nessa etapa de ensino.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC/EM 2018**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site. Disponível em: 28 mar.2022

BRASIL. **Constituição 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 18 mar.de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf> Acesso: 25 mar. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 22 mar.2022.

BRASIL. Lei Federal n. 13005/2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**. MEC, 2019. Brasília.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 14ª Ed. 2002.

SEEC/RN. **Plano Estadual de Educação 2015 - 2025**. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000103587.PDF.PDF>. Acesso em: 25mar. 2022.

SEEC/RN. **REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO POTIGUAR**. Natal. 2021.

**CAPÍTULO 10- A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO E
ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PELO
COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DE REFLETIR JUNTO
AO PROFESSOR SOBRE AS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DE
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Francidalva de Queiroz Silveira Freire

Mestrando (a) em Ciências da Educação.

Espedita Eva da Silva Leite Bizerra

Graduação e Especialização em matemática. Atuação: Secretária Municipal de Educação.

Susana Maria de Souza

Graduação e Especialização em Ciências biológicas. Atuação: Secretária Executiva de Educação Municipal.

Resumo

O Coordenador Pedagógico tem papel de destaque no processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino, pois é o guardião do projeto político-pedagógico. Cabe ao coordenador pedagógico articular e mediar o desenvolvimento profissional dos professores e buscar alternativas para conciliar atividades de apoio e formação docente, atendendo a eventuais novas necessidades educacionais. Nesse sentido, qual importância de um coordenador pedagógico no auxílio aos pedagogos? O presente estudo tem como objetivo geral apontar a importância do coordenador pedagógico frente sua interação com o pedagogo sobre as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização. A pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico e teve sua coleta de dados embasada em artigos científicos pesquisados nas plataformas digitais: *Web of Science*, *Google Scholar* e Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD). A gestão educacional e as funções que ela desempenha em conjunto com o educador é muito complexa e nesse contexto são necessários programas que possam auxiliar as funções do coordenador pedagógico

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Desenvolvimento da aprendizagem. Funções do coordenador pedagógico.

Abstract

The Pedagogical Coordinator has a prominent role in the teaching and learning process in educational institutions, as he is the guardian of the political-pedagogical project. It is up to the pedagogical coordinator to articulate and mediate the professional development of teachers and seek alternatives to reconcile support activities and teacher training, meeting any new educational needs. In this sense, how important is a pedagogical coordinator in helping pedagogues? The general objective of this study is to point out the importance of the pedagogical coordinator in terms of his interaction with the pedagogue regarding the specific learning needs of students in the literacy process. The research consists of a bibliographical survey and its data collection was based on scientific articles researched on digital platforms: *Web of Science*, *Google Scholar* and *Capes Theses and Dissertations Bank (BTD)*. Educational management and the functions it performs together with the educator are very complex and in this context, programs are needed that can assist the functions of the pedagogical coordinator

Keywords: Pedagogical Coordinator. Development of learning. Functions of the pedagogical coordinator.

INTRODUÇÃO

Compreender que a garantia do direito à educação é resultado da união de diferentes atores do campo educacional significa manter um olhar sensível e preocupado, com a responsabilidade de todos na construção de uma educação de qualidade.

O Coordenador Pedagógico desempenha um papel de liderança no processo de ensino e aprendizagem dentro das instituições de ensino, pois é o guardião do projeto político-pedagógico. Portanto, o direito de aprender, aliado à missão de construir uma cultura de paz e não violência é função do coordenador pedagógico desde o início dessa atuação de ator no contexto escolar (PORTO, 2015)

A principal tarefa da coordenação pedagógica é o apoio pedagógico-didático dos professores para que alcancem uma situação ideal de qualidade de ensino (tendo em conta o ideal e o possível); consiste em ajudar a projetar, construir e gerenciar situações de aprendizagem que atendam às necessidades educacionais dos alunos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2011)

O coordenador pedagógico é de grande importância nas escolas. Promove a integração de professores, alunos e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e cria relações harmoniosas e interpessoais. Ele é um profissional que trabalha entre a gestão e os professores (GIRARDELO, 2018)

Feitas tais considerações qual importância de um coordenador pedagógico no auxílio aos pedagogos?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral apontar a importância do coordenador pedagógico frente sua interação com o pedagogo sobre as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos no processo de alfabetização.

O estudo tem sua justificativa pautada na importância de estudos que abarquem de forma científica questões inerentes ao processo de ensino assim como a importância dos papéis do gestor pedagógico e do educador.

A pesquisa consiste em um levantamento bibliográfico e teve sua coleta de dados embasada em artigos científicos pesquisados nas plataformas digitais: *Web of Science*, *Google Scholar* e Banco de Teses e Dissertações da Capes (BTD).

Foram considerados elegíveis para esta pesquisa artigos sobre a temática publicados nos últimos 10 anos (2012-2022). Os dados encontrados foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo a metodologia escolhida, a análise compreende as seguintes etapas: 1) pré-análise; 2) exploração de material e 3) tratamento dos resultados (BARDIN, 2006).

No que diz respeito à abordagem de pesquisa, ela é definida basicamente como

pesquisa qualitativa. Este ensaio considera o estudo exploratório e explicativo que visa criar maior familiaridade com o problema para torná-lo mais explícito. Os procedimentos técnicos da pesquisa são chamados de pesquisa bibliográfica conforme Gil (1999, p. 65) “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Os critérios de inclusão estabelecidos para os artigos analisados, foram textos completos e disponíveis online nas bases de dados; no idioma português Inglês ou espanhol; publicados no período de 2012 a 2022;

2. COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUA CONTRIBUIÇÃO COM O PEDAGOGO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Conforme explica Porto (2015) a escola é um grande espaço de socialização e neste sentido espera-se que surja neste contexto uma experiência democrática, na qual sejam garantidas garantias de pluralidade e a criação de um ambiente privilegiado onde sejam compartilhados valores democráticos e, assim, para a formação de cidadãos críticos e ativos que formam suas próprias opiniões.

A liderança participativa deve fazer parte do projeto cívico-pedagógico das escolas, para que alunos, pais, professores, coordenadores e dirigentes tenham a oportunidade de praticar a cidadania ativa e responsável e se sintam juntos e responsáveis por formar os cidadãos que desejam formar (PORTO, 2015)

Nesse cenário cabe ao coordenador pedagógico articular e mediar o desenvolvimento profissional dos professores e buscar alternativas para conciliar atividades de apoio e formação docente, considerando todas as novas necessidades educacionais (OLIVEIRA, 2009).

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está vinculada ao processo de formação em serviço dos professores. Procedimento referido como aperfeiçoamento profissional, tanto nos textos oficiais dos ministérios da educação municipal e estadual quanto na literatura mais recente sobre formação em serviço. A educação continuada é necessária devido à natureza do conhecimento humano e da ação como práticas que estão em constante mudança (REGO, 2018)

Porto (2015) explica que o coordenador pedagógico é o elo que ajusta as ações na escola. Seu trabalho se assemelha à missão de um grande maestro que rege sua orquestra de acordo com as especificidades de cada instrumento, levando em conta as características de cada um e a partir daí realizando a mediação de que cada elemento deve entregar sua melhor sonoridade para garantir a surge a mais bela melodia.

Dessa forma, é a força motriz de um processo educacional interdisciplinar, melhorando a qualidade do ensino e o aprendizado efetivo de todos os alunos.

De acordo com Santos (2018) mediação significa servir como um intermediário entre indivíduos ou grupos. Na escola, a mediação ocorre não só entre o professor e o aluno, mas também entre o professor e o coordenador. Essa relação se estreita à medida que professor e coordenador desenvolvem uma parceria e entendem a necessidade de trabalharem juntos para buscar o aprimoramento da prática pedagógica.

Oliveira (2020) explica que a função do coordenador pedagógico é essencialmente gerir as atividades escolares em conjunto com a direção, coordenar e acompanhar todas as atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem junto ao corpo docente, sempre com o objetivo de manter os alunos no ambiente escolar.

Ele é responsável por receber alunos e professores e atender às suas necessidades de ensino e aprendizagem. Esta função consiste em adequar alunos e professores às políticas da escola e, em particular, ajudá-los nas dificuldades de aprendizagem ou de ensino. Ele também auxilia o conselho escolar e, em muitos casos, ajuda a gerenciar os recursos financeiros e humanos da instituição (OLIVEIRA, 2020).

Macionne (2018) explica que o coordenador pedagógico assume funções de grande alcance e é essencial para o funcionamento de todas as instituições educativas.

Em conjunto com a atuação do educador é essencial nos processos de desenvolvimento educacional. A visão diferenciada deste especialista sobre o planejamento e a implementação didática dos diversos conteúdos leva hoje não só as escolas como também algumas empresas a incluir o seu trabalho de desenvolvimento no trabalho de recursos humanos (MACIONNE, 2018)

Entretanto, o professor sozinho não consegue dar conta dessas demandas, que tornam o trabalho docente complexo e exigem a construção de novos e diferentes saberes, por isso a presença do coordenador pedagógico visa compartilhar essas dificuldades e mostrar aos professores que eles não podem sozinhos, formular uma equipe, para formar uma base sólida que se apoie e que todos juntos busquem alternativas para o aprendizado dos alunos (PORTO, 2015).

Neste contexto, destacasse o coordenador pedagógico como facilitador, formador e implementador das instituições escolares, capaz de dar um grande contributo para o sucesso das unidades de ensino. Ao desenvolver um trabalho coletivo baseado na ação-reflexão-ação, acredita-se que será capaz de derrubar barreiras que impedem o ensino de qualidade para todos os alunos. (OLIVEIRA e GUIMARAES, 2013)

O coordenador educacional é o responsável pela aprendizagem do aluno, o que

requer mediação no processo ensino-aprendizagem em todas as fases, no planejamento, elaboração de atividades, planos de intervenção e avaliação. Este trabalho é feito em colaboração com o professor (BATISTA, 2010)

Ele tem a função de ser o articulador da proposta pedagógica, seu compromisso é com a melhoria constante da qualidade da relação ensino-aprendizagem, e para que isso se torne realidade no sistema escolar devem existir momentos de formação continuada, a avaliação do trabalho realizado e estimular por meio do diálogo a criatividade dos professores e buscar atender às suas necessidades (MACCIONE, 2018)

Segundo Libâneo (2015) o coordenador pedagógico é o profissional responsável pela área pedagógica da escola e aponta que sua principal função é dar suporte pedagógico e didático aos professores.

A partir do momento que há essa interação, o ensino aprendizagem passa a ser trabalhado de forma mais ampla e por consequência mais satisfatória. O coordenador pedagógico que facilita a prática docente compreende melhor as necessidades pedagógicas dos professores.

Essa mediação fornece ao coordenador pedagógico dados e informações para apoiá-lo no alinhamento da formação com a prática pedagógica, ou seja, estabelecer um vínculo entre teoria e prática. Sistematizar essa mediação é uma estratégia eficiente para o coordenador, e acompanhar a prática por meio de procedimentos tornará seu trabalho mais produtivo (SANTOS, 2015).

Ao supervisionar o corpo docente, cabe ao coordenador pedagógico zelar para que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem ocorra no contexto didático. Dessa forma, a construção e criação de planos de aula fazem parte do acompanhamento, que visa proporcionar ao professor o conhecimento da metodologia da instituição e a aplicação didática para o processo de construção de competências nos alunos (MACCIONE, 2018)

Além disso, o acompanhamento do ensino e desempenho do professor é essencial. Perceber que as competências propostas são de facto desenvolvidas dentro de um contexto pedagógico de produtividade e utilidade, seguindo a metodologia.

Segundo Moreira (2016) o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, possivelmente um articulador e estrategista, é destacado nas discussões da área teórica como profissional a atuar em busca de melhor qualidade educacional.

O coordenador pedagógico é parte fundamental do espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, manter relacionamentos interpessoais saudáveis, valorizar a formação dos professores e a sua própria,

desenvolver habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de auxiliar efetivamente construir uma educação de qualidade (MOREIRA, 2016).

E nesse contexto, o coordenador educacional é o responsável pela aprendizagem do aluno, o que requer mediação no processo ensino-aprendizagem em todas as fases, no planejamento, elaboração de atividades, planos de intervenção e avaliação. Este trabalho é feito em colaboração com o professor (BATISTA, 2010).

Segundo Batista (2010) o papel do coordenador pedagógico é avaliar a aprendizagem e principalmente participar da elaboração de propostas de avaliação da aprendizagem. O coordenador não só acompanha como também avalia a aprendizagem, essa avaliação implica em resultados.

Moreira (2016) enfatiza o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, possivelmente um articulador e estrategista, é destacado nas discussões da área teórica como profissional a atuar em busca de melhor qualidade educacional.

O coordenador pedagógico é parte fundamental do espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, manter relacionamentos interpessoais saudáveis, valorizar a formação dos professores e a sua própria, desenvolver habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de auxiliar efetivamente construir uma educação de qualidade (MOREIRA, 2016).

A função do coordenador pedagógico tem as características de articulador, formador e transformador. Como articulador ele precisa de uma ação pedagógica planejada, como formador sua responsabilidade está voltada para a formação continuada, como transformador ele tem que estar atento às mudanças de atitude da comunidade escolar, estimular a reflexão e experiência nas relações escolares (MOREIRA, 2016).

Na visão de Valério (2013) o coordenador pedagógico encontra-se hoje na grande maioria das escolas e realiza as atividades impostas pelo sistema educacional sem nenhuma reflexão avaliativa. São funções que variam entre apoiar ou mediar a aplicação de propostas e ações que mudaram o que é ensinado, a estrutura da gestão e a organização da própria escola.

Desempenha ainda um conjunto alargado de outras funções operacionais, tais como: Reação a questões burocráticas e administrativas; inspecionar o pátio e a sala de aula; aplique correções disciplinares a alunos difíceis e até mesmo represente os professores em conversas com os pais sobre notas baixas e comportamento errático dos alunos. Infelizmente também porque há coordenadores entre os eleitos, ainda que por pouco tempo, que apenas se concentram em coletar argumentos que diante do caos apresentado nada pode ser feito (VALERIO, 2013)

Salienta a autora que a maioria dos professores não percebe claramente os papéis e responsabilidades do coordenador pedagógico na promoção da mudança na prática escolar, nem entende que a atuação colaborativa entre coordenadores pedagógicos e outros professores é uma das novas oportunidades de melhoria educacional (VALERIO, 2013) Entretanto, existem programas que tem por objetivo mudar essa postura, como veremos a seguir.

2.2 EDUCAR PRA VALER

O fato é que, apesar de todos os avanços obtidos nos últimos anos, a educação continua em crise, com altos índices de evasão e repetência que ainda assolam o contexto educacional brasileiro. Para que essa realidade mude, acreditamos que é necessário um trabalho conjunto entre a escola e a família, pois a tarefa da educação é árdua, pois deve envolver os aspectos físico, intelectual, moral e emocional do aluno (OLIVEIRA e GUIMARAES, 2013).

A gestão educacional e as funções que ela desempenha em conjunto com o educador é muito complexa e nesse contexto são necessários programas que possam auxiliar as funções do coordenador pedagógico.

E nesse sentido, o Educar pra Valer é um programa da Associação Bem Comum que oferece assessoria técnica gratuita aos municípios participantes, incluindo formação de formadores locais, capacitação em gestão pedagógica e pedagógica, diagnóstico e avaliação precursora e acompanhamento da gestão, sempre com foco na a qualidade do aprendizado dos alunos participantes do programa, parceria com a Fundação Lemann na criação de material didático-pedagógico, apoio às comunidades na implantação de boas práticas de gestão educacional. A comunidade participante é responsável apenas pelo material didático-pedagógico, como as apostilas de atividades de cada aluno, além de outros materiais da mesma natureza. (LIMA, 2021)

O programa tem como objetivo prestar assessoria técnica gratuita aos municípios participantes para auxiliá-los na implantação de boas práticas de gestão. Medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir a entrada, permanência e excelência da aprendizagem das crianças nas escolas públicas

O projeto —Educar pra Valer— alude a uma forma de educação por meio de estratégias de avaliação periódica realizadas pelos gestores da unidade de ensino com os alunos que aderiram ao projeto.

A missão do Educar Pra Valer é prestar cooperação técnica às comunidades

brasileiras com o objetivo de auxiliá-las na implantação de boas práticas de gestão, tendo como princípio os destaques e resultados a que se referem as experiências do Município de Sobral e do programa PAIC Estado de Ceará

. Atualmente, o programa Educar pra Valer apoia ações educativas em 50 comunidades brasileiras que desejam mudanças na gestão pública, educacional e pedagógica para garantir ingresso, frequência regular e seus filhos permanecem na escola e estão dispostos a fazer de tudo para alcançar o nível de aprendizado esperado para sua classe e idade.

A secretaria de educação trabalha com gestores, coordenadores e professores para desenvolver metas ousadas, mas plausíveis e medidas implementadas no ambiente escolar para melhorar o desempenho dos alunos.

Após a realização desse planejamento pela gestão pedagógica, todos os alunos envolvidos na implantação do projeto são capacitados com alunos da rede pública de ensino sobre como iniciar e dar continuidade ao projeto

O programa se realiza na construção de uma política pública educacional que assegure a alfabetização das crianças na idade certa e a aprendizagem adequada dos conteúdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental (LIMA, 2021)

O programa Educar pra Valer representa um modelo de rotina para a realização das atividades que precisam ser praticadas durante a semana. Praticar a fluência de leitura deve ser uma prioridade a cada dia escolar com os alunos. Mas o que é o treinamento de fluência de leitura? É a prática diária da leitura para atingir o ápice do nível de leitura, alcançar expressividade, precisão e rapidez na decodificação, o que inclui atenção adequada aos elementos prosódicos, ritmo de fala, entonação e ênfase, ritmo, permitindo que a atenção seja direcionada ao entendimento (DE JESUS SANTOS e PACHECO, 2017).

O monitoramento realizado do programa se dá por meio de uma avaliação diagnóstica para estudo da realidade atual de cada rede e, então, constrói conjuntamente com a gestão educacional um plano de ação em que são elencadas ações prioritárias para condução do trabalho da comunidade escolar com foco na aprendizagem dos estudantes.

Ademais, para garantir a sustentabilidade das ações, são previstas ações relacionadas à promulgação de leis e instituição de incentivos às escolas e/ou profissionais que atingiram as metas. Além disso, prevê articulação com associações e instituições locais que possam contribuir com a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão educacional e as funções que ela desempenha em conjunto com o educador é muito complexa e nesse contexto são necessários programas que possam auxiliar as funções do coordenador pedagógico.

O papel do coordenador é orientar a equipe docente a refletir sobre sua prática pedagógica, além de articular o trabalho dos diversos atores da escola entre eles: professores, gestores, funcionários, pais e alunos. Entretanto a maioria dos professores não reconhece claramente os papéis e responsabilidades do coordenador pedagógico na promoção da mudança na prática escolar, nem entende que a ação colaborativa entre coordenadores pedagógicos e outros professores é uma das novas formas de melhorar a educação.

E nesse contexto programas como educar Pra valer visam auxiliar nessa visão além de prestar assessoria técnica gratuita aos municípios participantes para auxiliá-los na implantação de boas práticas de gestão. Medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir a entrada, permanência e excelência da aprendizagem das crianças nas escolas públicas.

Referências

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança São Paulo: **Edições Loyola**, 2010. P. 109-118.

DE JESUS SANTOS, Alcione; PACHECO, Vera. A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade. **Confluência**, v. 1, n. 52, p. 232-256, 2017. Disponível em: <http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/172>. Acesso em: 30 nov. 2022.

FUNDAÇÃO LEMANN. Fundação Lemann. [2020]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/somos>. Acesso em: 30 nov. 2022

FREIRE, Paulo apud MENDEL, C.R.M Assis de: **Plano de Ação Pedagógica**, 2008 p.37.

GIRARDELO, Elisandra. **O papel do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores**. 2018. 18 fls. Universidade Regional Integrada – URI Erechim. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2067/1/GIRARDELO.pdf>. Acesso em 30 nov. 2022

LOMANICO, Arce Ferreira. **A atribuição do coordenador pedagógico**. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

MACCIONE, Simone Macedo Rodrigues. As contribuições do coordenador pedagógico no ensino profissionalizante na área da estética. **Revista Valore**, Volta Redonda, 3, (1): 408-416, Jan./Jun. 2018

OLIVEIRA, Juscilene da Silva. GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes o papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues - ANO I - Edição I - Janeiro de 2013**

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. O coordenador pedagógico e o seu papel no cotidiano escolar. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 14, 14 de março de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/14/o-coordenador-pedagogico-e-o-seu-papel-no-cotidiano-escolar>, Acesso em 30 de nov. 2022

PORTO, Marta Rocha. *Coordenação pedagógica e gestão escolar: Uma Relação Democrática?* Brasília (DF), 2015. **Monografia** Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/16819/1/2015_MartaRochaPorto_tcc.pdf. Acesso em 30 nov. 2022

SANTOS, Zaine Aparecida dos. O coordenador pedagógico como mediador do trabalho docente na escola. 2018. 38 fls. **Monografia** (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

VALÉRIO, Cristiana Rodrigues. O coordenador pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem numa escola rural de Brasilândia. Brasília. 2013. 46 fls. **Monografia**.

Centro de Formação Continuada de Professores Secretaria de Educação do Distrito Federal. Disponível em:

https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8119/1/2013_CristianaRodriguesValerio.pdf. Acesso em 30 nov. 2022

CAPÍTULO 11- OS DESAFIOS DOS SABERES E FAZER NA ATUAÇÃO DOCENTE

Francidalva de Queiroz Silveira Freire

Mestrando (a) em Ciências da Educação

Resumo

A docência tem se revelado uma atividade profissional cada vez mais complexa e desafiadora, particularmente no âmbito da Educação Básica. Estudos, como o de Kuenzer e Caldas (2009), destacam a intensificação do trabalho docente, as condições adversas de trabalho e a alta carga mental, em meio às crescentes demandas sociais no ambiente escolar. Esta pesquisa visa investigar os desafios enfrentados pelos professores no exercício de sua função na educação. Objetivo sobre desafios dos saberes e práticas na atuação docente são diversos e evoluem constantemente. Alguns dos principais desafios incluem a adaptação a novas metodologias de ensino, a incorporação de tecnologias educacionais, a individualização do ensino para atender a diversidade dos alunos, a gestão de sala de aula, a atualização contínua de conhecimentos e a busca por estratégias eficazes de avaliação e engajamento dos estudantes. Além disso, os desafios incluem lidar com questões comportamentais, motivacionais e emocionais dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo. A metodologia do presente trabalho lidar com os desafios dos saberes e práticas na atuação docente, é essencial reconhecer que a educação está em constante evolução. Professores dedicados enfrentam desafios multifacetados, desde a adaptação a novas tecnologias até a compreensão das necessidades individuais dos alunos. O aprimoramento contínuo, a flexibilidade, a busca por inovação e o apoio tanto dos sistemas educacionais quanto da comunidade são fundamentais para superar esses desafios e promover um ambiente de aprendizado enriquecedor.

Palavras-chave: formação docente; prática docente; desafios.

Abstract

Teaching has proven to be an increasingly complex and challenging professional activity, particularly within the scope of Basic Education. Studies, such as that by Kuenzer and Caldas (2009), highlight the intensification of teaching work, adverse working conditions and high mental load, amid growing social demands in the school environment. This research aims to investigate the challenges faced by teachers in carrying out their role in education. This research aimed to address the challenges of knowledge and practices in teaching, which are diverse and constantly evolving. Some of the main challenges include adapting to new teaching methodologies, incorporating educational technologies, individualizing teaching to meet the diversity of students, classroom management, continuous updating of knowledge and the search for effective assessment strategies and student engagement. Additionally, challenges include dealing with students' behavioral, motivational, and emotional issues while promoting an effective and inclusive learning environment. The methodology in this work deals with the challenges of knowledge and practices in teaching, it is essential to recognize that education is constantly evolving. Dedicated teachers face multifaceted challenges, from adapting to new technologies to understanding students' individual needs. Continuous improvement, flexibility, the pursuit of innovation, and support from both educational systems and the community are critical to overcoming these challenges and fostering an enriching learning environment.

Keywords: teacher training; teaching practice; challenges.

INTRODUÇÃO

A atuação docente enfrenta uma série de desafios no que diz respeito aos saberes e práticas. A constante evolução das demandas educacionais, a diversidade dos alunos e a incorporação de novas tecnologias demandam dos professores habilidades

multidisciplinares e uma capacidade contínua de adaptação. Este contexto desafiador exige dos educadores uma constante busca por inovação, desenvolvimento profissional e estratégias que atendam às necessidades variadas dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem eficaz e inclusivo. Neste sentido, é fundamental analisar e compreender os principais desafios enfrentados pelos professores no contexto atual da educação.

A docência requer mais do que a competência para saber ensinar, transmitir conhecimento, é uma profissão que visa a formação cidadã e enfrenta as variadas demandas da sociedade contemporânea. Diante disso, investigar a prática docente é não apenas importante, mas essencial.

Os desafios na profissão docente vão além da intensificação e diversificação do trabalho, como discutido por Kuenzer e Caldas (2009), abrangendo questões extrínsecas, como desvalorização social, condições de trabalho, carga mental e violência nos diferentes contextos.

Adicionalmente, existem desafios intrínsecos à prática docente, relacionados diretamente à pedagogia a relação professor-aluno, o envolvimento das famílias, a indisciplina, a falta de interesse, a implementação de novas práticas e metodologias, através de um estudo com referências bibliográficas direcionada a temáticas para dar sustentação na base teórica principalmente pedagógicas, o domínio e uso de tecnologias como ferramentas de aprendizagem, bem como novas demandas, como a diversidade no aprendizado dos alunos e a inclusão (Guisso, 2017; Lima, 2012; Fino, 2008; Conceição; Sousa, 2012).

O presente trabalho delimitar a pesquisa, optou-se pela investigação dos desafios enfrentados sobre prática docente precisa referenciar-se teoricamente, acreditamos que quando o educador adquire a consciência da necessidade de formação constante, quando tem esse direito garantido e busca pelo mesmo diariamente, estará preparando-se para contribuir com uma base educacional bem solidificada, uma vez que a estrutura final de um processo de construção depende muito de como foi formada a base, do contrário, se o ser não foi contemplado quanto ao desenvolvimento da aprendizagem com as características próprias e os saberes necessários para cada fase do seu desenvolvimento o mesmo estará fadado ao fracasso ou surgirá posteriormente a necessidade de um trabalho de correção. E isso pode ocorrer, inclusive, com o professor, se na sua formação não forem garantidas a apropriação teórica, reflexiva e dialógica com referências que caracterizam a etapa da educação em que irá atuar ou já atua, o seu trabalho não estará em consonância com o que se espera para cada etapa da educação. Então, preocupar-se com a qualidade do processo de formação desse profissional é atentar diretamente para a qualidade do trabalho em equipe

em todo o contexto educacional .

A partir do panorama traçado, problematizou-se que a atuação docente contemporânea se depara com um panorama desafiador, onde o equilíbrio entre os saberes e a prática se torna crucial. Professores enfrentam obstáculos multifacetados, desde a adaptação a uma diversidade crescente de alunos até a integração da tecnologia no ensino.

Os desafios abrangem não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais, lidar com mudanças curriculares e métodos de avaliação, e priorizar o bem-estar dos alunos. Este contexto complexo exige uma abordagem dinâmica e contínua por parte dos educadores, que buscam constantemente se atualizar e inovar para oferecer uma educação de qualidade e inclusiva.

Como objetivos específicos da pesquisa, foram definidos deste trabalho, ressalta-se a relevância e a importância da preparação socioemocional dos professores, enfatizando o apoio e a gestão pedagógica como fundamentais, elementos como comprometimento, envolvimento e perseverança são reconhecidos como contribuições essenciais para aprimorar a atuação profissional docente.

A pesquisa se justifica é fundamental para investigar e compreender a prática da profissão docente. Explorar o trabalho dos professores permite abrir caminho para compartilhar e refletir coletivamente sobre a realidade que enfrentam, visando contribuir para superar os desafios educacionais.

O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA ATUAÇÃO DOCENTE EM CRECHE

Em todas as áreas do conhecimento é comum a expectativa pela finalização da formação, porém, a edificação profissional dos professores está sempre numa linha de inacabamento uma vez que essa profissão é de atuação direta com a vida e suas transformações. Sendo assim, o aprimoramento da aprendizagem sobre os diversos campos do conhecimento está sempre em construção.

Quanto a isso já apresentamos inicialmente uma preocupação que não se limita ao fato de que muitos profissionais entraram na creche sem formação específica para a atuação pedagógica, mas uma questão ainda mais preocupante, a de que muitos professores acreditam que uma graduação e uma especialização já são suficientes para atuação docente pelo resto da carreira, e esses desdobramentos acabam gerando uma desenvoltura didática a partir do achismo, fundamentada nos breves depoimentos de outros colegas da profissão.

E o mais alarmante não é a metodologia que acabam aplicando em sala de aula, é justamente a ausência de métodos ocasionada pela falta de conhecimento teórico que só seria adquirido na formação inicial e ampliado junto as formações continuadas.

nenhum outro corpo profissional produzirá, a longo prazo, efeitos tão impactantes no futuro da sociedade. Pelo que se justifica, plenamente uma atenção cuidadosa à formação destes profissionais. (ESTEVES, 1993,p. 39).

Sendo assim, nos propomos aqui a fazer uma abordagem respeitosa e cuidadosa de modo a convidar os leitores deste trabalho a pensar, refletir sobre o quanto a formação pedagógica é imprescindível aos educadores e o quanto o entrelaçamento teórico-prático pode nos fazer pensar melhor sobre o ato de ensinar, ainda gerando novas perspectivas e um certo afastamento do conformismo e da ideia de que atuar nas creches é preparar-se apenas para brincar, cuidar da higiene, do sono etc., mas buscar aportes teóricos que nos proporcione um embasamento gerador de métodos eficazes para a formação global da criança, enxergando assim que a educação infantil não é um laboratório para testes, ou espaço para agir na incerteza, pois a nossa prática deve e precisa estar referenciada teoricamente.

Nesse sentido, OLIVEIRA *et al*, (2012) nos dizem que “os espaços de formação, quando realizados de forma efetivamente coletiva, criam ainda possibilidades de reflexão acerca da prática pedagógica e promovem o crescimento profissional dos professores”. (OLIVEIRA, et al, 2012, p. 41).

Por essa ótica, é possível enxergar que a formação coletiva de professores tem se feito de extrema necessidade, em especial os atuantes em creches já que a infância e o ser criança são temas que vem sendo discutidos tão frequentemente e o papel do educador dessa etapa da educação vem sendo cada vez mais reconhecido histórico e socialmente.

Pela ótica do Plano Nacional pela Primeira Infância se esses profissionais enxergam a criança na sua especificidade ela será atendida segundo seus interesses e características. (PNPI, p. 116). Não podemos negar que há muita dificuldade por parte dos professores em fazer a relação teoria e prática, uma vez que a pedagogia ficou por muitos anos escondida nos livros, e o professor da primeira infância era visto apenas pela perspectiva do cuidar da criança, embora o educar esteja completamente indissociável da prática do cuidar não existia uma preocupação com a formação e o preparo pedagógico, o que acabava gerando um trabalho enraizado num modelo de escolarização que limitava os avanços da criança e suas possibilidades de ver e pensar o mundo, além de um distanciamento e um desprendimento por parte dos docentes daquilo que é próprio a esse momento da infância.

De acordo com Ortiz e Carvalho (2013, p. 25) “Há poucas experiências

sistematizadas de formação de professores de crianças de 0 a 3 anos, embora reconheçamos o esforço de muitos municípios em atender a esta demanda, e do apoio do MEC em oferecer subsídios e diretrizes para que estes programas de capacitação de tornem uma realidade”.

Acerca dos programas de capacitação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 nos diz:

Art. 88

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e supletivamente, a união, devem:

III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância.

Acredita-se que um profissional com formação docente específica estará preparado para oferecer estabilidade e continuidade para as crianças por apresentar o conhecimento necessário ou parte dele para atuar com coerência e além disso ter a convicção de que a ampliação de repertório, a evolução da sua prática e o sentimento de pertencimento tornar-se-á uma realidade de acordo com a continuidade das formações. Claro que a formação do professor não deve ter apenas o embasamento teórico, mas uma relação dialógica e de observação da teoria com a prática.

É imprescindível ao professor fazer um trabalho de consciência pedagógica, com ações relacionadas ao seu conhecimento pedagógico, que respeitem a diversidade, a fase de desenvolvimento da criança e junto a isso assegurem o fortalecimento de práticas educativas adequadas aos bebês e as crianças bem pequenas. Salientamos aqui que o professor de creche acaba rebuscando na sua própria cultura as lembranças da sua infância e as usam como âncoras, remetendo-se sempre ao seu tempo de criança e isso faz com que as aulas sejam reflexos da cultura de um adulto sobre aquelas crianças, mas os espaços e o tempo se modificam.

A proposta aqui não é tornar-se isento da própria cultura, mas fortalecer a cultura de um, sem submetê-la exclusivamente a de outro.

Precisamos conhecer as características do desenvolvimento da criança, seja pelos apontamentos de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henri Wallon ou até Sigmund Freud. O desenvolvimento da criança segundo Piaget (1973, p. 76), “implica numa série de estruturas construídas progressivamente e a partir de estágios.” O mesmo defende que esses estágios não podem ser interrompidos, visto que para o autor a construção da aprendizagem se dá de acordo com a idade, com o desenvolvimento de cada indivíduo e através de experiências cognitivas concretas. Por essa ótica, percebe-se a teoria do construtivismo em que a criança se desenvolve por uma lógica diferente de pensar em cada etapa da vida e os estágios do seu desenvolvimento aparecem em uma ordem necessária que se organiza dentro das seguintes

fases: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal.

Sensório-motor (0 a 2 anos): nesta fase a criança está explorando um ambiente externo por meio do desenvolvimento de seus sentidos e da atividade motora. A principal característica desse período é a ausência da função semiótica, isto é, a criança não representa mentalmente os objetos, porém usa-se dos esquemas motores para perceber e sentir o mundo ao seu redor.

Pré-operatório (2 a 7 anos): a criança desenvolve a habilidade da imaginação mostrando representações de objetos ausentes, estabelecendo relação com a imitação por meio da imagem mental. Nessa fase a criança é capaz de imitar gestos, mesmo com a ausência de modelos.

Operatório-concreto (7 a 11 anos): a criança tem a inteligência operatória concreta, sendo capaz de realizar uma ação interiorizada, executada em pensamento. Precisa de material concreto, para realizar essas operações, mas já está saindo do egocentrismo e se mostra preparada para considerar o ponto de vista do outro.

Operatório-formal (a partir de 12 anos): o adolescente tem as estruturas intelectuais em um nível mais elevado de desenvolvimento. Os mesmos estão passando pelo último período de evolução psíquica e é comum que venham a discutir, questionar os valores dos pais e construir os seus próprios. Sendo capazes de raciocinar logicamente, formando conceitos abstratos como de amor, felicidade, fantasia e sonhos, mas também se tornam aptos para aplicar o raciocínio lógico e resolver problemas de aprendizagem mais complexos. Essa fase também é marcada pela presença do pensamento hipotético dedutivo, pois o adolescente consegue pensar além da realidade possível.

Pela ótica de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social com outros indivíduos e com o meio.

Nesse sentido, a relação entre dois indivíduos ou mais mediada pela linguagem e pela ação pode desencadear novas experiências e conhecimento. O que nos leva a acreditar que o professor deve mediar a aprendizagem utilizando o trabalho em grupo e gerando zona de desenvolvimento proximal para que as crianças além de não se sentirem solitárias nessa busca do saber, consigam perceber desde muito cedo que já tem um conhecimento de base e esse pode ser ampliado a partir da relação com o outro.

Pela perspectiva de Wallon precisamos nos apropriar do ato de observar, olhar mais atentamente e abordar separadamente alguns conjuntos funcionais. Pois a inteligência, a afetividade, o movimento e a constituição do eu são considerados por ele os quatro temas principais para essas observações. O mesmo ainda defende que é preciso conhecer os meios pelo qual a criança se desenvolve, como também enfocar seu desenvolvimento como fruto

da integração dos domínios afetivo, cognitivo e motor.

Já Freud que surpreendentemente não era professor nem pedagogo, dizemos surpreendentemente por não ser tão comum profissionais de outras áreas mostrarem interesse em aprofundar o conhecimento sobre as questões aqui tratadas, faz indicações referenciadas ao tempo cronológico do desenvolvimento, o que nos traz a ideia de fases a serem superadas, mas também se remete a ideia de que as funções infantis se desenvolvem de acordo com o tipo de tratamento e os estímulos internos provavelmente provocados em cada criança. O autor não sustenta a epistemologia genética de que ao desenvolver-se a criança é deixada para trás, pois, essa criança permanecerá no adulto e isso não será sinal de infantilidade, visto que a vida adulta pressupõe formalidade orgânica e psíquica, mas cada ser tem em si a presença de experiências criativas típicas da infância.

Não propomos aqui um olhar tendencioso para a teoria de um autor ou de outro, mas para a extrema necessidade do professor conhecer, refletir e dialogar com todas essas teorias antes de conceber conceitos para sustentar a sua prática docente, pois o campo da abordagem deve preceder o campo da atuação.

O professor não é formado para trabalhar apenas numa faixa etária, a sua formação não o prepara exclusivamente para uma fase da infância, então, ele precisa ter de acordo com cada ano letivo formações continuadas que o prepare para o contexto atual, já que o seu curso de pedagogia não o prepara para a criança de 0 (zero) ou de 3 (três) anos por exemplo e cada fase requer um cuidar e um educar próprio para a mesma. Ao conhecer essas fases, as características próprias da infância e os percursos de aprendizagem ideais para esse momento da vida escolar é possível ao professor trabalhar de maneira qualitativa e que respeite as possibilidades da criança e a capacidade de ampliação gradativa do repertório, sem rotulação baseada no pensamento medíocre de que essa criança sabe mais, a outra, menos. Pois mesmo estando na mesma fase as crianças não se desenvolvem ao mesmo tempo nem da mesma maneira.

Contudo, conhecer as teorias supracitadas vai subsidiar melhor o professor para uma atuação segura e harmoniosa das ações que virão após o ato de planejar. Claro que aqui não nos prendemos a uma visão romântica do papel do professor de creche, mas a importância de uma atuação prática embasada no conhecimento teórico e na consciência de que essa teoria é fundamentada em estudos que relacionam observações, relatos de vivências e outras fontes teóricas de base científica.

O PLANEJAMENTO NA ATUAÇÃO DOCENTE

A LDB deixa claro que um professor para atuar em creche precisa ter formação de pedagogia ou magistério e que ele deve auxiliar a aprendizagem, então, com formação específica o docente provavelmente será mais profundo e consistente na relação com as crianças visando o respeito as características da fase de desenvolvimento em que as mesmas se encontram, e isso poderá se configurar a partir do conhecimento da relação entre teoria e prática e ainda sob a reflexão ao elaborar um planejamento centralizado na fase específica da infância em que sua turma se encontra, respeitando o repertório cultural, o contexto social, emocional e principalmente os seus direitos de aprendizagem apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante planejar com intencionalidade e garantir ações concretas para evitar, por exemplo, que o direito de conviver seja citado no planejamento do professor e no decorrer da aula não se concretize em momento algum ou venha a surgir apenas em apresentações burocratizadas. Dessa forma, o professor precisa criar linearidades no planejamento e possibilitar às crianças espaço e materiais, bem como pensar o tempo não apenas com um adulto conduzindo, o que seria fora de contexto, mas sempre respeitando o tempo da criança e a sua forma de relaciona-se interpessoal e intrapessoal.

Relacionamento interpessoal é um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma **relação entre duas ou mais pessoas**.

Este relacionamento pode ser um **contexto familiar, escolar, de trabalho** ou de **comunidade**.

O conceito de **relacionamento intrapessoal** remete para a aptidão de uma pessoa de se relacionar com os seus próprios sentimentos e emoções. Isso vai determinar como cada pessoa age quando é confrontada com situações do dia-a-dia.⁶

Vale ressaltar que gerir o tempo em conformidade com as necessidades das crianças é algo fundamental para a jornada diária, pois essa organização contínua nos dá marcadores para o direcionamento ideal das ações pedagógicas, garantindo assim dinamismo e sequencialidade para que as brincadeiras assim como outros direitos sejam contemplados igualmente.

O direito de “brincar todos os dias de maneiras diferentes, em espaços e tempos diferentes, com parceiros diferentes (crianças e adultos), ampliando e diversificando o seu acesso aos produtos culturais, ao conhecimento à imaginação, à criatividade às emoções, ao corpo e aos sentidos” Oportunidades de experimentar “expressiva, cognitiva, social e relacional” (BNCC, p. 38).

6

Nesse momento é importante desmistificar a brincadeira livre da brincadeira dirigida, uma é totalmente conduzida, orientada pelo professor e acontece muitas vezes a partir de comandos, indicação de percursos, sequenciação de etapas e é também muito importante para o desenvolvimento das crianças, mas não devemos nos limitar a essa, apenas, a outra abre espaço para a criatividade, para o lúdico informal, quase sempre com iniciativa da criança e com respeito ao poder da escolha.

Citamos como uma experiência muito positiva a organização de cantos das brincadeiras na sala de aula, parque de diversões ou brinquedoteca da creche, onde observa-se que cada criança apresenta mais aptidão por um determinado “canto”, brinquedo ou brincadeira e vão se organizando entre si, organizando seus grupos, umas escolhem os espaços com brinquedos estruturados, outras com brinquedos não estruturados, algumas com intenção de montar ou desmontar, outros de transformar noutro brinquedo e realizam trocas entre si, algumas trocam de grupo, outras só se sentem seguras se acompanhadas de um adulto e as transições vão acontecendo naturalmente, tornando o momento propício para o professor interagir, garantir o direito de participação e fazer registros com olhar e escuta atenta e ativa do processo de desenvolvimento da turma num contexto geral ou individual.

“Participação ativa com adultos e outras crianças no planejamento da gestão escolar e das atividades propostas pelo educador e na realização da vida diária, como a seleção de jogos, materiais e ambientes, o desenvolvimento de diferentes linguagens e o desenvolvimento de conhecimentos, decisões e tomadas de posição.” (BNCC, pág. 38)

Nesse sentido, a medida que esse direito de aprendizagem é respeitado, quem estará no centro e irá elaborar a aprendizagem é a própria criança, o que se distancia das velhas práticas em que a criança não era preparada para a sequência de ações, apenas informada de que aquele seria o momento para tomar o café da manhã, ou para tomar banho, dormir, pintar, ouvir histórias entre outras vivências da rotina diária, os métodos eram robotizados e as crianças submetidas ao condicionamento. Percebe-se que as informações devem e precisam ser antecipadas para gerar expectativas positivas na criança, segurança, estabilidade emocional e espaço para o poder da decisão como o simples fato de querer ou não participar da próxima ação, respeitar o tempo, compreendendo que a criança poderá ou não estar pronta para o próximo evento, pois sendo protagonista da sua aprendizagem a criança conseguirá elaborar como será a sua relação com o mundo.

O direito de explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores,

palavras, sentimentos, transformações, relações, histórias, objetos, elementos naturais na escola e em outros lugares, ampliando nosso conhecimento da cultura em suas diversas formas: arte, escrita, ciência e tecnologia”. (BNCC, pág. 38).

Seria possível garantir esse direito apenas com a formação docente inicial? É pouco provável que o educador comprometido consiga gerir ações para garantia do direito supracitado sem que haja uma continuidade da sua formação, infelizmente alguns seguem sem inovação por dizerem que sempre fizeram de um determinado jeito e sempre deu certo. Será que sempre deu certo? As nossas enunciações precisam estar centradas num contexto e sem formação o professor pode até ser gentil, amoroso, afetuoso, criativo, mas não estará preparado de fato para exercer o seu papel com qualidade satisfatória e comumente a isso buscar por igualdade e equidade para que as crianças desenvolvam a comunicação em conjunto, de maneira espontânea, mas também a partir de diversos estímulos.

Tem o direito de “ expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, constatações, opiniões, questionamentos por meio de diferentes linguagens como sujeito conversacional, criativo e sensível” (BNCC, p. 38).

É lícito salientar que as atividades prontas limitam as crianças e sua criatividade pouco aparece no resultado final, com preparo o professor conseguirá conduzir os diálogos e demais ações expressivas de modo a permitir que a criança seja o centro do processo e não um reprodutor de ideias sistematizadas, prontas e a ela impostas como único caminho a ser percorrido.

O direito de se conhecer e desenvolver sua identidade pessoal, social e cultural, desenvolvendo uma imagem positiva de si e dos grupos aos quais pertence nas diversas experiências de cuidado, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar, seu contexto familiar e comunidade. ”(BNCC, p. 38).

Para garantir esse direito é necessário direcionar-se pela ótica do desenvolvimento global, onde o professor elabora o planejamento a partir de metodologias ativas e que permitem a elaboração, investigação, questionamento, experimento por parte da criança e do ponto de vista físico, motor e cognitivo da mesma. Nesse momento, é importante pensarmos sobre a sala de aula no contexto da heterogeneidade, sendo assim, o professor de creche precisa elaborar o planejamento dentro dos campos de experiência que são: o eu, o outro, o nós- corpo, gestos e movimento- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações- escuta, fala, pensamento, imaginação- Traços, sons, cores e formas, e ter os 6 direitos de aprendizagem como termômetro para verificar se a sua elaboração está adequada para a turma, o que será possível a partir do seguinte questionamento: No

planejamento, os direitos de aprendizagem das crianças estão sendo contemplados? É imprescindível pensar aqui sobre a importância da compreensão de que o planejamento não pode ser elaborado na singularidade, na turma como um corpo desmembrado, nem em que as diversas partes tem a mesma funcionalidade, mas na pluralidade, compreendendo que na mesma sala de aula encontrar-se-á uma diversidade de perfis estudantis o que nos leva a crer que ao planejar o professor deve colocar em evidência propostas metodológicas que se adequam as especificidades de cada aluno e que permitem que as interações e brincadeiras sejam constantes em sala de aula.

Observando essa gama de atividades presentes só no ato de planejar a aula, é possível perceber o quanto o eixo formativo do planejamento se faz imprescindível na formação do professor que não deve cair no conformismo com a falta de embasamento teórico e correr um sério risco de prejudicar o seu fazer pedagógico pela ausência do saber.

É no planejamento que se idealiza os percursos de aprendizagem a serem seguidos e planejar no contexto, pensando em materiais, espaço e tempo é criar linearidades com diversas experiências de aprendizagem sem perder de vista o desenvolvimento infantil. Sendo assim, o planejamento deve ser uma tomada de decisões a partir da criança e não apenas pela idealização do professor.

AS DIVERSAS METODOLOGIAS E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Além de ser capaz de elaborar um planejamento coerente e que atende as características da turma o professor terá segurança para organizar o fazer pedagógico observando os momentos propícios para usar metodologias passivas ou ativas que são capazes de despertar o interesse e a curiosidade da criança, além de se desprender das cópias de atividades prontas dos livros e da internet, pois o mesmo conseguirá elaborar recursos com intencionalidade pedagógica específica para aquela faixa etária, bem como refletir e optar não por um método isolado para conduzir toda a turma, mas com articulação de métodos que vão subsidiar cada criança no seu desenvolvimento global. Pois prender-se a uma metodologia isolada não garante acesso qualitativo e igualitário visto que na sala de aula há uma diversidade de contextos, entre os quais podemos citar alguns notados constantemente como as deficiências, as dificuldades de aprendizagem, de concentração, o próprio tempo de aprendizagem de cada um, imaginemos que são 10, 15 ou 20 crianças numa mesma sala de aula. Será que um único método é suficientemente eficaz para conduzir toda a turma? Pensar numa estratégia para cada criança seria o ideal na perspectiva de que elas aprendem em tempo e de maneira diferente e suas características pessoais, além da fase

do desenvolvimento precisam ser respeitadas, bem como deixar a criança ser protagonista na construção do próprio saber, não a limitando ao condicionamento, mais abrir caminho para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social. Chamamos a atenção ainda para a observação de que a ideia não é isolar as crianças umas das outras, pelo contrário, elas aprendem se relacionando umas com as outras, mas não aprendem necessariamente do mesmo modo ou no mesmo espaço cronológico.

No processo de formação, o professor vai percebendo aos poucos que ao aplicar suas ações metodológicas será crucial trazer a existência o espaço da criança e do adulto. Gerir o tempo sem tirar o foco daquilo que é próprio da infância é algo fundamental para a jornada da criança, pois essa organização contínua nos fornece marcadores para organização e sequencialidade das ações pedagógicas. Pensar o tempo e pensar apenas em um adulto conduzindo é uma forma de pensar fora do contexto, pois a criança deve ser o centro das ações metodológicas.

Espera-se que a partir da formação docente esse profissional reflita sobre a relevância da relação com as famílias e do diálogo gerador de confiança, segurança e afetividade recíproca uns pelos outros e pelo fazer pedagógico.

A FINALIDADE DA AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ainda em se tratando do aprimoramento profissional, trazemos aqui uma breve reflexão sobre o ato de avaliar e para isso nos reportamos inicialmente ao que nos diz Zabala (1998, p 201.): “O aperfeiçoamento da prática educativa é o objetivo básico de todo educador.” E se entende esse aperfeiçoamento como meio para que todos os alunos consigam o maior grau de competência, conforme suas possibilidades reais.

O alcance dos objetivos por parte de cada aluno é um alvo que exige conhecer os resultados e os processos de aprendizagem que os alunos seguem. E para melhorar a qualidade do ensino é preciso conhecer e poder avaliar a intervenção pedagógica dos professores, de forma que a ação avaliadora observe simultaneamente os processos individuais e os grupais.

Na Educação Infantil o processo avaliativo se dá pela observação, através desse olhar o professor consegue documentar em portfólios, registros fotográficos ou relatórios o que foi observado. Porém, é a partir da formação teórica que o mesmo consegue refletir, fazer escolhas sobre a melhor forma para documentar suas observações e principalmente pensar sobre o que, quem e qual a finalidade da avaliação. Nesse momento salientamos que avaliar não é ou não deveria ser a finalização do processo, mas a oportunidade de retomada,

um recomeço e não um fim. Além de ser a possibilidade de evoluirmos na nossa prática, não no sentido egocêntrico profissional, mais no conjunto e principalmente com foco na criança. Sobre a avaliação,

“(…) desde os mistérios e surpresas de um recém-nascido, às fantasias das crianças maiores, travessuras ou olhares reveladores, deparamo-nos com uma enorme e séria tarefa de observá-las e compreendê-las para lhes oferecer as melhores oportunidades de conhecer a si próprias e à realidade, através de experiências ricas e significativas. Compreendendo a criança, o professor redimensiona o seu fazer a partir do mundo infantil descoberto e ressignificado. E essa significação recorre diretamente da qualidade de sua interação com a criança. É essa complexidade própria da avaliação em educação Infantil” (HOFFMAN, 1997, p.197)

O novo conceito de infância vem implicando muito sobre os serviços educacionais a serem prestados às nossas crianças nas creches, e a qualidade desses serviços só será possível através de formações contínuas e específicas para essa clientela. Salientamos ainda que ter informação é diferente de ter formação, e pessoas sem formação não deveriam atuar numa etapa tão delicada e pertinente para a formação do ser que é a educação infantil, é na creche que a criança inicia o seu acesso ao universo do saber.

ALGUNS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRECHE

Muitos docentes ingressam na carreira sem concluir a formação, chegando a ser recrutados para as creches ainda nos primeiros períodos da faculdade. Este é um fato que interfere na qualidade do trabalho ofertado nessas instituições, além disso a formação não tem foco na criança, na infância e suas fases de desenvolvimento, é tudo muito raso, sem aprofundamento teórico nem tão pouco prático, as oficinas com experiências ou leituras de experiências reais por vezes são muito vagas por tratarem sempre de Educação Infantil de modo geral e não delimitar os estudos atentando para a criança de 0 a 3 anos de idade que é a atendida na creche.

É necessário conceber conceito sobre criança, sobre infância e desbravar inúmeros campos do conhecimento a partir da análise e reflexão de temáticas específicas, pois compreender a complexidade de cada indivíduo é um dos maiores desafios dos profissionais da creche, visto que isso demanda muitos esforços para reconhecer as diferenças sociais, culturais e cognitivas, por isso é imprescindível aos educadores desenvolverem durante todo o processo formativo a habilidade de observação e escuta atenta e ativa para entender

o comportamento das crianças. De acordo com Vieira:

vemos uma enorme pressão social sobre o professor, no sentido de lhe atribuir uma responsabilidade e um papel central na dinâmica da sociedade tecnocrática competitiva, cobrando-lhes a formação de pessoas para se integrar às exigências dessa sociedade. A profissão docente é uma das que mais tem recebido solicitações para manter-se atualizada e qualificada. (2010, p.32)

É importante salientar a dificuldade em estar suficientemente preparado, visto que nenhum currículo abrange o leque de necessidades formativas para o pedagogo que precisa desempenhar em uma única função inúmeros papéis. O mundo muda, as gerações também e precisamos estar aptos a dar um passo à frente, inovar a metodologia. Porém, as palestras, acolhidas e seminários são muitas vezes confundidos com formação continuada e sabemos que esses eventos não são menos importantes, mas acabam sendo insuficientes e o professor de creche assim como os de outras etapas da educação precisam realizar estudos mais profundos e mais específicos para integrar-se a realidade do dia a dia nas creches.

Poderemos até encontrar ao longo da jornada profissionais que consideram a formação continuada desnecessária e que afirmam que sempre fizeram assim e sempre deu certo. Será que sempre deu certo? Como afirmar que deu certo? Sugerimos a reflexão e auto avaliação das nossas práticas. Outros alegam que as formações são carregadas de teoria e pouquíssima prática. Mas, se existe uma teoria é porque alguém observou uma prática e conseguiu teorizá-la, o que de modo geral é muito difícil para muitos de nós professores, cheios de prática, mas com muita dificuldade em teorizar, ou com muita teoria e dificuldade de colocar em prática. Evidenciamos que ambas devem andar em consonância e para isso sugere-se trazer para a formação diálogos constantes para que se evite colocar o professor apenas como o executor de uma proposta divorciada da análise e reflexão sobre as potencialidades de um método sobre outros já concebidos que é infelizmente o que muitas vezes acontece nas chamadas formações continuadas. (Agora não é mais isso, surgiu algo novo, melhor, aplique-se isso. Porque? Como?)

Infelizmente as ações do educador se apresentam muitas vezes como rotinas mecanizadas por falta de consciência com embasamento teórico e por falta de reflexão da própria prática e a formação continuada deveria trazer a práxis de densidade teórica, o estudo, a observação quanto ao modo como compreendemos a criança no seu aspecto cultural, no que diz respeito às múltiplas linguagens. Segundo Esteve:

há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua

tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. (1999, p. 100).

Cumprir todas as funções de um pedagogo com qualidade requer estudo, análise da própria prática e reciclagem contínua, já que o professor de creche tem além de uma rotina pré- estabelecida para a funcionalidade da turma o surgimento de diversos acontecimentos inesperados e o mesmo precisa estar apto para realizar, acompanhar e orientar os cuidados de higiene, as refeições, as interações e brincadeiras, dar início ao processo de alfabetização, não trabalhando especificamente essa área, mas já apresentando esse universo de maneira lúdica e atrativa para as crianças, prestar primeiros socorros em casos de acidente, observar atentamente as variações de humor, além de enfrentar e resolver algumas situações conflituosas que podem surgir no ambiente educativo.

Além disso, vivemos uma pressão social, as cobranças por parte das famílias, algumas desejando acelerar o processo de alfabetização, outras tratando professor como uma espécie de babá particular que está ali para fazer tudo pela criança e desfavorecer o seu processo de amadurecimento e conquista da autonomia, é notável também a desvalorização por falta de reconhecimento da sociedade acerca de toda a demanda de atividades que é atribuída ao professor de creche, muitos tem a ilusão de que professor de creche está ali apenas para brincar, entreter e cuidar, na verdade todas essas atividades estão propostas na BNCC e devem ser realizadas diariamente mas com intencionalidade pedagógica e sempre seguido de outras ações que favorecem o desenvolvimento do ser.

E para intensificar a reflexão sobre a importância da formação docente é apropriado elucidar que é comum ouvir muitos professores dizerem que estão ali por “amor”, amor à profissão, às crianças, a missão de ensinar, e não nos opomos aqui a esse sentimento de amor, mas nos questionamos se apenas com esse sentimento consegue-se ou alcança-se o desenvolvimento global das crianças. Observamos ainda que essa missão educativa não se limita ao fato de o profissional ter jeito ou de saber lidar com criança, é preciso ter formação para isso e espera-se que através da formação o professor de creche sinta-se fortalecido para dialogar e justificar socialmente o quanto a sua atuação é imprescindível para a base educacional de todos os estudantes.

HABILIDADES E NECESSIDADES FORMATIVAS PARA UM PROFESSOR DE CRECHE.

A creche é um ambiente com muitos desafios e que requer uma metodologia diferenciada por ter um contexto de aprendizado contínuo e formativo do ponto de vista do cuidar e do educar de maneira indissociável. Enfatizar a importância da formação sem

propor na discussão as diversas necessidades formativas seria não ter perspectivas para a evolução do conhecimento.

Pois este é um vasto campo pedagógico e ser polivalente demanda o conhecimento de muitas ciências e o domínio de diversas habilidades adquiridas ao longo da construção do conhecimento ou evolução formativa.

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos 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. PCN'S 1998 P. 41

Logo, é mister dizer que o educador polivalente precisa saber desenvolver na prática aquilo que aprendeu teoricamente não apenas sobre o que e como ensinar, mas para atuar nas creches é necessário atentar para o exercício de uma prática de qualidade e inteiramente direcionada aos aspectos da infância, observando a criança sempre como um ser de direitos. Nunca estamos prontos, acabados, e a nossa missão é lidar com vidas. Para Freire (1996): “Onde há vida, há o inacabamento”. (p.22),

O professor de Educação Infantil precisa ter e/ou desenvolver a competência da observação e da escuta, para isso é extremamente necessária uma formação que estimule o ato do olhar e não olhar apenas superficialmente, mas dar atenção aos primeiros anos de vida das crianças e buscar reconhecer todos os seus enigmas.

Além disso, acompanhar os acontecimentos do dia a dia e compreender que há diferentes formas de pensar e para isso é necessário “largar a muleta da vovó” ou seja, velhos métodos construídos sem base teórica, apenas fundamentados no subjetivismo e em conformidade com o que pensamos, não é que os métodos tradicionais sejam ineficazes, não é exclusivamente a eles que nos referimos, mas ao conformismo que muitos educadores apresentam em relação a velhas práticas que condiciona e limita o aperfeiçoamento da sua profissão.

Atrelada a formação, o professor de creche precisa saber um pouco da história de cada criança. Lembro-me bem de uma criança que sempre rejeitava as refeições e alguns

dias após o início do ano letivo a família informou que ela tinha intolerância a alguns alimentos, também lembro de outra que dizia sentir sono, mas não conseguia dormir, um certo dia apontou para a bolsa e percebi que ela queria algo que estava lá dentro, era um paninho que usava para cheirar e assim pegava no sono. Nisso contextualizamos a importância de o professor conhecer um pouco da história de vida das crianças, pois muitos sofrimentos e angústias poderão ser evitados.⁷

Na educação infantil o cuidar e o educar não ocorrem de maneira compartimentada, mas numa relação intrínseca e por isso o docente precisa estar atento para agir na urgência, visto que acontecem muitas coisas simultaneamente no contexto da sala de aula como choro, xixi, banho, nariz escorrendo, necessidades psicológicas, afetivas, biológicas, cognitivas e as crianças precisam ser atendidas nesses aspectos de forma qualitativa e quantitativa.

De acordo com os parâmetros de qualidade para a Educação Infantil de 2008, volume 2 “Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre tantas outras propostas realizadas cotidianamente com as crianças”.

Por isso existe a necessidade de formações que contemplem aspectos culturais da comunidade como um todo, as especificidades de cada criança quanto ao tempo de aprender, as habilidades a serem desenvolvidas e as experiências que lhe compete serem vivenciadas, atentando para a realidade de que uma criança com fome não vai desenvolver-se tão bem quanto a que está alimentada, a que tem baixa visão pode e até deve ser incluso, mas com atividades com letra ampliada, por isso é tão importante a observação e a escuta atenta e ativa para fazer a organização de uma transição para outra sem que nenhuma criança deixe de ser contemplada.

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. Já nesse estágio, a observação e escuta são experiências recíprocas, pois ao observarmos o que as crianças aprendem, nós mesmos aprendemos. (GANDINI e GOLDHABER, 2002).

Entre as necessidades formativas do professor elencamos algumas consideradas essenciais não só pelo contexto referencial teórico, mas pela vivência na própria prática

educativa onde percebe-se um grande e necessário aumento das tarefas do professor: competência polivalente, formação em Educação Especial, formação em Avaliação da Educação Infantil, formação tecnológica, formação cultural no sentido de conhecer e experienciar músicas, brinquedos, brincadeiras, histórias, filmes, desenhos entre outros próprios do universo infantil desde os acervos mais antigos aos mais atuais, formação em primeiros socorros, vista a necessidade a partir da Lei Lucas de 2018.

A partir das formações espera-se que o professor de creche compreenda que na sua atuação cabe:

Realizar um trabalho que não seja enraizado num modelo de escolarização que limita os avanços da criança e suas possibilidades de ver e pensar o mundo;

Evitar que as ações sejam voltadas para um tempo, um espaço e uma intencionalidade baseada ou programada num formato que não é próprio para esse momento da infância;

Fazer uma ruptura da visão burocratizante em que se repete ações que não deixam a visão educativa voltada para o contexto real;

Buscar aportes teóricos que irão lhe permitir agir, fazer escolhas e ritmo de acordo com o contexto educativo;

Pensar no contexto como algo sempre para além do aqui agora;

Priorizar práticas no cotidiano onde a criança seja a centralidade do processo educativo e essa criança tem tempo, modos, caminhos de desenvolvimento biológico, psíquico e cognitivo distintos.

CAMINHOS E EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.

A educação infantil é a etapa de adaptação dos pequenos e a creche é o primeiro ingresso docente de muitos profissionais da educação. Logo, percebe-se o quanto é pertinente destacar experiências pessoais, justificando assim que a seção a seguir, escrita em primeira pessoa, traz um breve relato de uma das autoras da presente pesquisa cujo tema faz relação com a mesma.

Ao iniciar o trabalho na creche ouvi muitas pessoas evocarem o seguinte questionamento: Nossa, você estudou tanto para ir trocar fralda, limpar nariz, dar banho? Foi assustador. Não havia pensando muito sobre tudo isso. E a princípio parecia ser só isso mesmo, não teve alguém para me falar qual seria o meu papel naquele ambiente, eu até imaginava algo, mais nada concreto, apenas deduções e que ao longo da prática não se

confirmaram e junto veio a certeza de que havia estudado tanto mais para permanecer ali e realizar um trabalho produtivo e de qualidade precisaria estudar muito mais, a procura pelo curso de Pedagogia foi impulsionada a partir dessa reflexão. Porém, alguns saberes são pouco contemplados uma vez que as abordagens são em torno da Educação Infantil de modo geral, limitando-se mais especificamente a pré-escola e isso gera um despreparo para quem atua ou vai atuar na creche, já que as observações sobre os bebês e as crianças bem pequenas são sempre deixadas para um segundo plano.

Hora e lugar especialmente destinado à formação devem possibilitar o encontro entre os professores para a troca de ideias sobre a prática, para supervisão, estudos sobre os mais diversos temas pertinentes ao trabalho, organização e planejamento da rotina, do tempo e atividades e outras questões relativas ao projeto educativo. A instituição deve proporcionar condições para que todos os profissionais participem de momentos de formação de naturezas diversas como reuniões, palestras, visitas, atualizações por meio de filmes, vídeos etc. (PCN'S 1998 P. 67-68).

Infelizmente alguns momentos reservados para palestras, acolhidas e seminários são citados como momento reservado para formação continuada, e nesses eventos são tratadas temáticas pertinentes a educação como um todo, quando delimitados, os temas são notoriamente voltados para a criança que está num processo de alfabetização mais concreto, ou seja, as da pré-escola e não para as que estão sendo inseridas nesse universo. Defendemos assim estruturação de formações com temáticas mais específicas e que nos propiciam estudos mais profundos com atualização de informações e fortalecimento da prática pedagógica.

Por falta de experiências formativas e práticas o professor acaba realizando abordagens na sala de aula que estão muito distantes das especificidades de cada fase de desenvolvimento da criança, e com isso acaba ocasionando o desinteresse na mesma ou até bloqueando a afetividade com o saber por ser algo rotineiro, ou por um pular de etapas que não respeita o processo, podemos pensar aqui na metamorfose e acelerar ou pular etapas é correr o risco de limitar ou dificultar o voo dessa criança no processo de aprendizagem.

Percebe-se uma fragilidade de conhecimentos teóricos e práticos dos professores de creche e poucas ou nenhuma formação continuada específica para o trabalho em creche com crianças de 0-3 anos.

Nas creches onde trabalhamos os professores seguem anualmente com turmas da mesma faixa etária, o que seria muito positivo para a realização de formações continuadas mais específicas, estudos centrados nas características das crianças daquela turma e com

aprofundamento de casos, porém os encontros ainda não nos possibilitam a leitura, reflexão e debate sobre a aplicabilidade daquilo que se considera coerente para os saberes e fazeres na prática educativa.

A partir da formação abre-se um novo olhar para a percepção de que a Educação Infantil não tem nada a ver com gostar de brincar com criança, embora o brincar seja um dos direitos estabelecidos, o nosso trabalho tem como objetivo o despertar da curiosidade de cada criança, proporcionar experiências de construção de vínculos afetivos, seguros que permitem a exploração de situações da vida cotidiana, atentando para o desenvolvimento da aprendizagem significativa e com base no interesse da criança e nas características próprias da infância.

As nossas enunciações precisam estar centradas num contexto e sem formação o professor pode até ser gentil, amoroso, afetuoso, criativo, mas não estará preparado de fato para atuar e lutar pela valorização e o sentimento de pertencimento a essa etapa da Educação que é tão importante quanto as demais.

Em síntese, o curso foi determinante para a instigação da curiosidade de nos debruçarmos sobre a leitura, pesquisa e reflexão referentes a criança, suas fases, seu desenvolvimento global e a importância da formação inicial e continuada para professores de creche.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo buscamos averiguar, a partir de referências bibliográficas e reflexões junto a própria prática, a relevância das formações iniciais e continuadas para efetivação da qualidade da docência principalmente os desafios dos saberes e práticas na atuação docente são complexos e multifacetados.

A constante evolução das metodologias de ensino, a diversidade dos alunos e a incorporação de tecnologia demandam uma formação contínua e adaptação por parte dos professores. Este cenário desafia os professores a encontrar um equilíbrio entre tradição e inovação, buscando continuamente aprimorar suas práticas para melhor atender às demandas em constante mudança da educação. A docência abrange a prática educativa e o conjunto de atividades desenvolvidas por um professor, desde o planejamento e execução de aulas até a avaliação do aprendizado dos alunos. Isso inclui a transmissão de conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico, o desenvolvimento de habilidades e a orientação para o crescimento acadêmico e pessoal dos estudantes. A atuação docente também engloba a adaptação a diferentes estilos de aprendizagem, a gestão de sala de aula, a promoção de um ambiente de aprendizado inclusivo e a busca contínua por estratégias que

favoreçam a educação de qualidade.

Portanto, com base na pesquisa teórica docente, análise de dados e inferência, conclui-se que acredita-se que a profissão exige formação de longo prazo porque é impossível dominar todos os conhecimentos necessários para o desempenho apenas no treinamento preliminar ainda precisa de melhorias, principalmente no treinamento pré para professores para lidar com novas demandas sobre pessoas, ambientes e conflitos refletindo a necessidade desse preparo socioemocional na educação, também pode ser desenvolvido entre os estudantes, além disso, diante dos desafios que a profissão docente enfrenta, é necessário também com base na contribuição pessoal dos professores, mas sem perdas dado que instituições de alta qualidade continuam a formação, uma vez que tal formação é considerada como direito .

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica – Brasília: DF, v. 2; 2008.
- BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/ Ministério da Educação, Introdução, Secretaria de Educação Básica – Brasília: DF, v. 1; 1998.
- CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: Nóvoa, Antônio. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.
- FINO, C. N. (2008). Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). In: Alice Mendonça & António V. Bento (Orgs.). *Educação em Tempo de Mudança* (pp. 277-287). Funchal: Grafimadeira.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GANDINI, Leila e GOLDHABER, Jeanne. *Dois reflexões sobre a documentação*. In *Bambini: A abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GUISSO, L. Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação na pré-escola-um sensível olhar reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

KUENZER, Acacia; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara. (Orgs.) A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas, SP: papirus, 2009. p. 19-48.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. Nuances: estudos sobre educação. Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível em: . Acesso em: 08 novembro. 2023.

MOREIRA, Marco Antônio; Teorias de Aprendizagens, EPU, São Paulo, 1995.

ORTIZ, Cisele e CARVALHO, Maria. **Interações**: ser professor de bebês- cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blusher, 2012. (Coleção InterAções).

PIAGET, Jean. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores como campo de investigação científicas**. Porto, Porto Editora, 1993.

VIEIRA, Giane Bezerra. Alfabetizar letrando: investigação-ação fundada nas necessidades de formação docente. 2010. 331 f. Tese (Doutoramento em Educação). Programa de pós-graduação em educação, UFRN, Natal, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

CAPÍTULO 12- PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: EDUCAÇÃO, SAÚDE E SOCIEDADE

Cláudia Araújo Urbano Barros

Doutoranda em Educação na Word University Ecumenical.

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma complexa condição neuropsiquiátrica que continua a despertar interesse e desafiar entendimentos, mobilizando pesquisadores, profissionais da saúde, educadores e a sociedade como um todo. A conscientização crescente nos últimos anos sobre a diversidade de características presentes no TEA reflete não apenas sua complexidade, mas também a singularidade dos desafios enfrentados pelos indivíduos que convivem com essa condição. Diante desse panorama, torna-se imperativo explorar as perspectivas contemporâneas sobre o TEA, especialmente nas esferas cruciais da educação, saúde e sociedade. O progresso no entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita apenas à modificação das práticas clínicas e educacionais; ele desafia igualmente preconceitos arraigados e fomenta uma inclusão mais ampla na sociedade. Este artigo procura realizar uma análise crítica das abordagens vigentes e emergentes, almejando a compreensão e apoio aos indivíduos com TEA. A interseção entre educação, saúde e sociedade desempenha um papel crucial, não apenas na melhoria da qualidade de vida para aqueles no espectro, mas também na promoção de uma sociedade mais inclusiva e compreensiva. Esse avanço contínuo não apenas impacta o âmbito clínico, mas transcende fronteiras, moldando uma narrativa mais compassiva e integradora em relação ao TEA. Ao longo desta análise, nosso propósito é destacar as melhores práticas educacionais que atendem às necessidades específicas de alunos com TEA, considerando adaptações curriculares, estratégias de ensino e o papel fundamental dos educadores. Adicionalmente, examinaremos os avanços na pesquisa médica, terapêutica e psicossocial, concentrando-nos em métodos de diagnóstico precoce, intervenções eficazes e suporte contínuo.

Palavras-chave: TEA. Educação. Saúde. Sociedade.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma complexa condição neuropsiquiátrica que continua a despertar interesse e desafiar entendimentos, mobilizando pesquisadores, profissionais da saúde, educadores e a sociedade como um todo. A conscientização crescente nos últimos anos sobre a diversidade de características presentes no TEA reflete não apenas sua complexidade, mas também a singularidade dos desafios enfrentados pelos indivíduos que convivem com essa condição. Diante desse panorama, torna-se imperativo explorar as perspectivas contemporâneas sobre o TEA, especialmente nas esferas cruciais da educação, saúde e sociedade.

O progresso no entendimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita apenas à modificação das práticas clínicas e educacionais; ele desafia igualmente preconceitos arraigados e fomenta uma inclusão mais ampla na sociedade. Este artigo procura realizar uma análise crítica das abordagens vigentes e emergentes, almejando a compreensão e apoio aos indivíduos com TEA. A interseção entre educação, saúde e sociedade desempenha um papel crucial, não apenas na melhoria da qualidade de vida para

aqueles no espectro, mas também na promoção de uma sociedade mais inclusiva e compreensiva. Esse avanço contínuo não apenas impacta o âmbito clínico, mas transcende fronteiras, moldando uma narrativa mais compassiva e integradora em relação ao TEA.

Ao longo desta análise, nosso propósito é destacar as melhores práticas educacionais que atendem às necessidades específicas de alunos com TEA, considerando adaptações curriculares, estratégias de ensino e o papel fundamental dos educadores. Adicionalmente, examinaremos os avanços na pesquisa médica, terapêutica e psicossocial, concentrando-nos em métodos de diagnóstico precoce, intervenções eficazes e suporte contínuo.

A compreensão do TEA transcende as fronteiras disciplinares, demandando uma abordagem holística que integre as esferas educacionais, de saúde e sociedade. Ao fazer isso, pretendemos não apenas enriquecer as vidas daqueles no espectro, mas também contribuir para uma narrativa social que valorize a diversidade e promova a aceitação. Desta forma, este artigo propõe-se a fornecer uma análise abrangente das perspectivas contemporâneas sobre o TEA, destacando seu impacto transformador na educação, saúde e interações sociais.

À medida que as discussões sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm se expandido nos últimos anos em resposta à crescente compreensão de sua complexidade, percebemos que as perspectivas contemporâneas sobre o TEA transcendem as barreiras disciplinares, abrangendo dimensões cruciais da vida, como educação, saúde e integração social. Este artigo se propõe a analisar, as perspectivas contemporâneas que moldam o entendimento do TEA, focalizando as interfaces entre educação, saúde e sociedade.

A abordagem do TEA no contexto educacional é fundamental para proporcionar experiências de aprendizado mais inclusivas e adaptadas às necessidades individuais. A adaptação curricular e estratégias pedagógicas específicas desempenham um papel central na promoção do desenvolvimento acadêmico e social de crianças e jovens no espectro autista. Nesse sentido, exploraremos as melhores práticas educacionais que buscam não apenas abordar as dificuldades, mas também potencializar as habilidades e talentos únicos presentes em indivíduos com TEA.

Ao adentrar o campo da saúde, a busca por perspectivas contemporâneas sobre o TEA abrange não apenas o diagnóstico e tratamento, mas também a promoção de intervenções terapêuticas que visam aprimorar a qualidade de vida e a autonomia. O avanço nas pesquisas médicas e psicossociais desempenha um papel fundamental na compreensão aprofundada das nuances do espectro autista, proporcionando bases sólidas para práticas clínicas mais eficazes e centradas na pessoa.

Além disso, a análise deste artigo se estende ao âmbito social, reconhecendo que a

inclusão plena de pessoas com TEA não é apenas uma responsabilidade individual, mas uma responsabilidade coletiva. Discutiremos as atuais percepções sociais sobre o TEA, destacando a importância da conscientização pública, políticas de inclusão e a criação de comunidades mais compreensivas e solidárias.

Embora haja vários teóricos que contribuíram significativamente para a compreensão da interseção entre a educação e a saúde no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA), um nome proeminente é Tony Attwood. Ele é um psicólogo clínico e autor renomado, especializado em autismo e síndrome de Asperger.

Tony Attwood aborda a educação e a saúde no TEA de maneira abrangente, destacando a importância de estratégias educacionais que reconheçam e atendam às necessidades específicas das pessoas no espectro autista. Ele enfatiza a necessidade de abordagens educacionais que sejam individualizadas, sensíveis às diferenças neurocognitivas e que promovam a inclusão social. Além disso, Attwood discute a saúde mental e emocional das pessoas com TEA, reconhecendo os desafios únicos que elas enfrentam. Ele advoga por uma abordagem holística que integre intervenções psicossociais e terapias comportamentais para melhorar o bem-estar global dos indivíduos autistas.

Em síntese, este trabalho busca fornecer uma visão abrangente das perspectivas contemporâneas sobre o TEA, destacando a interseção crítica entre educação, saúde e sociedade. Ao fazer isso, almejamos contribuir para um entendimento mais holístico e inclusivo do TEA, promovendo não apenas a disseminação do conhecimento, mas também a melhoria efetiva da qualidade de vida de indivíduos no espectro autista.

DIALOGANDO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA(TEA)

As perspectivas contemporâneas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela um cenário complexo e em constante evolução nas áreas de educação, saúde e sociedade. O entendimento do TEA transcende a visão puramente clínica, abrindo espaço para uma abordagem mais abrangente que incorpora aspectos educacionais e sociais.

No contexto educacional, a literatura destaca a importância crescente de práticas inclusivas. A adaptação curricular e estratégias pedagógicas específicas são apontadas como elementos essenciais para promover o desenvolvimento acadêmico e social de indivíduos no espectro autista. A literatura sublinha, ainda, o papel fundamental dos educadores na implementação de ambientes que acolham a diversidade e atendam às necessidades singulares desses alunos.

No âmbito da saúde, a revisão da literatura enfatiza os avanços na pesquisa médica,

especialmente no que diz respeito ao diagnóstico precoce e às intervenções terapêuticas. A compreensão aprofundada das nuances do espectro autista proporciona bases sólidas para práticas clínicas mais eficazes e centradas na pessoa. Além disso, destaca-se a necessidade de suporte contínuo ao longo do ciclo de vida, considerando as diferentes fases do desenvolvimento.

No contexto social, a literatura revela uma mudança de paradigma em direção a uma maior conscientização e aceitação. Discussões sobre inclusão plena, conscientização pública e políticas sociais mais inclusivas emergem como temas centrais. A revisão da literatura sublinha que a responsabilidade pela inclusão de pessoas com TEA não é apenas individual, mas coletiva, demandando uma transformação nas atitudes sociais e a criação de comunidades mais compreensivas e solidárias.

Em síntese, as perspectivas contemporâneas do TEA destacam uma mudança significativa no entendimento e abordagem dessa condição. A integração de conhecimentos provenientes das áreas de educação, saúde e sociedade é essencial para promover uma visão mais completa e inclusiva, contribuindo para a construção de um ambiente que valorize a diversidade e promova a aceitação plena de indivíduos no espectro autista.

O Modelo Social da Deficiência, proposto por Michael Oliver, enfatiza que a incapacidade não reside apenas nas características individuais, mas é amplamente determinada pelo ambiente e pelas atitudes sociais. Isso ressoa com a necessidade destacada no artigo de superar barreiras sociais para promover a inclusão. A sociedade desempenha um papel crucial na criação de ambientes que atendam às necessidades de indivíduos com TEA.

Na Pedagogia Inclusiva, defendida por Thomas Hehir, propõe que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, devem ser educados em ambientes inclusivos. Isso se alinha com a discussão sobre adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas no contexto educacional, promovendo a participação plena de alunos com TEA.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), desempenha um papel crucial ao reforçar os direitos das pessoas com deficiência, abrangendo, inclusive, aquelas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta convenção representa um marco significativo, estabelecendo princípios fundamentais para a promoção da igualdade, inclusão e participação ativa na sociedade para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades individuais. Ao destacar a importância dos direitos das pessoas com deficiência, a CDPD da ONU contribui para sensibilizar a comunidade global sobre a diversidade e as necessidades específicas daqueles com TEA, fomentando assim a criação de políticas e

práticas que promovam uma sociedade mais inclusiva e acessível.

Esses teóricos oferecem perspectivas valiosas que podem enriquecer a compreensão das dinâmicas do TEA e fornecer orientações para práticas mais eficazes tanto na educação quanto na saúde, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e compreensiva.

RELAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA COM A EDUCAÇÃO, SAÚDE E SOCIEDADE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento da comunicação, interação social e comportamento. À medida que a compreensão sobre o TEA evolui, torna-se cada vez mais evidente que a sua influência se estende além dos limites individuais, impactando significativamente a educação, saúde e sociedade como um todo.

Na esfera educacional, a presença de estudantes com TEA desafia os sistemas tradicionais, exigindo abordagens pedagógicas adaptadas e inclusivas. Professores e profissionais da educação enfrentam o desafio de compreender as necessidades específicas desses alunos, promovendo um ambiente que favoreça o aprendizado e o desenvolvimento social. A inclusão efetiva no ambiente escolar não apenas beneficia os estudantes com TEA, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais diversificada e tolerante.

No livro "Autismo - Compreender e Agir em Família", as autoras Sally J. Rogers, Geraldine Dawson e Laurie A. Vismara oferecem uma perspectiva compassiva e esclarecedora sobre os pensamentos relacionados ao autismo e sua dinâmica familiar. Ao abordar o autismo, destacam a importância de compreender as peculiaridades individuais de cada criança, reconhecendo que o espectro autista é vasto e diversificado. Elas enfatizam a necessidade de uma abordagem personalizada, adaptada às necessidades específicas de cada criança, e encorajam os pais a se envolverem ativamente no processo de compreensão e apoio.

Além disso, as autoras oferecem orientações práticas destinadas a auxiliar pais e cuidadores na jornada com crianças autistas. Ao enfatizar a importância da comunicação e do estabelecimento de uma base sólida de interação, destacam estratégias eficazes para melhorar a comunicação e promover o desenvolvimento social das crianças. Assim, reconhecendo o papel crucial da família como um apoio fundamental para a criança com autismo, incentivando a criação de ambientes inclusivos e de apoio. Em última análise, o livro oferece uma abordagem holística que combina compreensão, empatia e ação prática para capacitar as famílias a enfrentarem os desafios associados ao autismo de maneira

positiva e construtiva.

Nos estudos de Thomas L. Whitman, no livro "O Desenvolvimento do Autismo", o autor mergulha profundamente nas complexidades do transtorno do espectro autista (TEA), abordando não apenas os sintomas evidentes, mas também explorando as causas subjacentes. Whitman destaca a diversidade do espectro autista, reconhecendo que cada indivíduo afetado por esse transtorno apresenta características únicas e variadas. Ao analisar as causas, ele oferece insights valiosos sobre fatores genéticos, neurológicos e ambientais que podem desempenhar um papel no desenvolvimento do autismo, contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente do transtorno.

Além disso, Whitman dedica atenção especial às intervenções no âmbito do TEA. Ele compartilha estratégias práticas e baseadas em evidências que visam apoiar o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas com autismo. Ao reconhecer a importância de intervenções precoces e personalizadas, o autor fornece uma visão abrangente das abordagens terapêuticas que podem ser implementadas para maximizar o potencial de cada indivíduo no espectro autista. O livro de Whitman, publicado em 2015 na sua primeira edição, emerge como uma fonte valiosa para pais, profissionais e todos aqueles interessados em compreender e enfrentar os desafios associados ao autismo.

No âmbito da saúde, o TEA demanda uma abordagem multidisciplinar para garantir o acesso a serviços especializados que atendam às necessidades médicas, terapêuticas e psicossociais dos indivíduos afetados. A importância de intervenções precoces e personalizadas é fundamental para otimizar o desenvolvimento e a qualidade de vida dessas pessoas, integrando-as de maneira plena na sociedade.

Além disso, a relação entre o TEA e a sociedade reflete desafios significativos, como a necessidade de conscientização, combate ao estigma e promoção da inclusão social. À medida que a compreensão pública sobre o TEA aumenta, é crucial criar ambientes que acolham e apoiem a diversidade, permitindo que as pessoas com TEA contribuam de maneira significativa para a sociedade.

Diante desse contexto, a análise da relação entre o Transtorno do Espectro Autista e a educação, saúde e sociedade destaca a necessidade premente de abordagens integradas e colaborativas. A compreensão e aceitação do TEA não apenas enriquecem a diversidade humana, mas também fortalecem os pilares fundamentais que sustentam uma sociedade justa, inclusiva e compassiva.

DISCUSSÃO

A pesquisa destaca a importância vital da interseção entre educação, saúde e

sociedade na construção de uma compreensão holística do Transtorno do Espectro Autista (TEA). A convergência desses três pilares revela a complexidade intrínseca do TEA e ressalta a necessidade urgente de uma abordagem integrada para enfrentar os desafios que permeiam esse transtorno.

Os estudos reforçam a imperatividade de transcender as abordagens isoladas em direção a uma visão holística do TEA. A interconexão entre educação, saúde e sociedade é crucial para a compreensão abrangente das experiências e necessidades dos indivíduos com TEA. A abordagem integrada destaca que a influência desses elementos é intrínseca e interdependente, demandando ações coordenadas para efetivamente lidar com as complexidades inerentes ao TEA.

A discussão ressalta a identificação de barreiras sociais persistentes que impactam diretamente a qualidade de vida das pessoas com TEA. O estigma associado ao transtorno, por exemplo, emerge como uma barreira significativa que requer atenção imediata. A promoção da aceitação e compreensão da diversidade no espectro autista torna-se uma responsabilidade coletiva da sociedade, necessitando de campanhas de conscientização e educação para mitigar preconceitos.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) representa um marco importante na promoção da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade brasileira. Ao dispor sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a legislação reconhece a complexidade e singularidade do TEA, estabelecendo diretrizes fundamentais para assegurar a promoção dos direitos e a igualdade de oportunidades. A abrangência da lei visa criar um ambiente mais inclusivo, no qual as necessidades específicas das pessoas com TEA são consideradas, promovendo a participação ativa e plena desses indivíduos em todos os setores da vida social.

Ao focar na inclusão da pessoa com deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão atenta para a importância de adaptações e suportes necessários para indivíduos com TEA, reconhecendo que a inclusão não se restringe apenas à esfera educacional, mas permeia todos os aspectos da vida. Além disso, a legislação destaca a necessidade de igualdade de oportunidades, reforçando o compromisso do Estado em garantir que as pessoas com TEA tenham acesso a serviços, espaços públicos e oportunidades de maneira equitativa. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão emerge como um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, na qual a diversidade e as particularidades das pessoas com TEA são reconhecidas e valorizadas.

A discussão ressalta que a promoção da aceitação da diversidade presente no TEA não é apenas uma questão de inclusão, mas também uma oportunidade de enriquecimento

mútuo. A variedade de habilidades e talentos presentes no espectro autista pode contribuir de maneira significativa para a sociedade quando são proporcionadas as condições adequadas para o seu desenvolvimento e expressão.

As práticas educacionais, por exemplo, podem se beneficiar de abordagens mais inclusivas, enquanto as políticas de saúde podem ser direcionadas para garantir o acesso equitativo a serviços especializados. A implementação de medidas concretas nas esferas da educação, saúde e sociedade é essencial para traduzir as conclusões deste estudo em ações tangíveis.

A discussão ressalta que a interseção entre educação, saúde e sociedade é fundamental para compreender e abordar o TEA de maneira eficaz. A superação das barreiras sociais, a promoção da aceitação e a construção de uma sociedade inclusiva são metas tangíveis alcançáveis por meio de esforços colaborativos. Este estudo não apenas destaca os desafios enfrentados por aqueles no espectro autista, mas também delinea um caminho para a criação de uma sociedade mais compreensiva, empática e inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordando as perspectivas contemporâneas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve como objetivo oferecer uma compreensão abrangente do tema, destacando a interseção entre educação, saúde e sociedade. Ao longo do estudo, foram identificadas várias facetas do TEA, evidenciando a complexidade e singularidade dessa condição neuropsiquiátrica.

No contexto educacional, as melhores práticas destacadas englobam adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas, visando potencializar as habilidades únicas dos alunos com TEA. A formação contínua dos educadores se mostra fundamental para promover ambientes educacionais mais acessíveis e inclusivos.

No âmbito da saúde, a pesquisa ressalta a importância de abordagens personalizadas, terapias inovadoras e uma abordagem interdisciplinar para um tratamento eficaz do TEA. Além disso, destaca-se a necessidade de conscientização entre os profissionais de saúde e a sociedade, visando aprimorar o diagnóstico precoce e o acesso a tratamentos especializados.

No contexto social, as perspectivas contemporâneas indicam uma mudança positiva nas atitudes e percepções públicas em relação ao TEA. Entretanto, persistem desafios como a estigmatização e a falta de recursos adequados. Reconhece-se a responsabilidade coletiva pela inclusão de pessoas com TEA, exigindo uma transformação nas atitudes sociais e a criação de comunidades mais compreensivas e solidárias.

Por fim, destaca-se a importância da interseção entre educação, saúde e sociedade na construção de uma compreensão holística do TEA. A superação das barreiras sociais, a promoção da aceitação e a construção de uma sociedade inclusiva são metas alcançáveis por meio de esforços colaborativos. Este estudo não apenas ressalta os desafios enfrentados por aqueles no espectro autista, mas também delinea um caminho para a criação de uma sociedade mais compreensiva, empática e inclusiva para todos.

Referências

ATTWOOD, Tony. **O Guia Completo para a Síndrome de Asperger de Tony Attwood**. Disponível em: idoc.pub_the-complete-guide-to-aspergers-syndrome-tony-attwood-traduao-ptbr.pdf. Acesso em: 18 dez 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 10.048/2000: Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.098/2000: Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012: Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e estabelece diretrizes para a promoção dos direitos e de igualdade de oportunidades**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.405/2018: Regulamenta a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no que diz respeito à acessibilidade digital**. Brasília, DF, 2018.

HEHIR, Thomas. **Pedagogia Inclusiva: Educação de Alunos com Necessidades Especiais na Escola Regular**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

OLIVER, Michael. **O Modelo Social da Deficiência**. Londres: The University of Chicago Press. 1990.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). Reforça os direitos das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2006. Disponível em:

<[Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência \(unicef.org\)](#)>. Acesso em: 26 dez. 2023.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização**. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Ltda, 2014. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 59, p. 293-297, jan./mar. 2016. Disponível em:

<scielo.br/j/er/a/L6cSbXSWDnPV7YSHNqQ7Tdf/?format=pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

THOMAS, L. Whitman. **O Desenvolvimento do Autismo, que aborda as causas, os sintomas e as intervenções para o transtorno do espectro autista**. 1 edição. 2015.

CAPÍTULO 13- PROMOVENDO A INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE INDIVÍDUOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Jailma Cristiane Santiago Castro
Mestranda em Ciências da Educação

Resumo

Temos por objetivo discutir o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, buscamos entender como as práticas inclusivas impactam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos, bem como as dificuldades no ensino e aprendizagem para estes estudantes. Para tanto, buscamos analisar a partir da pesquisa bibliográfica. Assim, nossa metodologia seguiu os seguintes passos: a) sondagem de textos no *Google* acadêmico que discutissem a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “deficiência intelectual” e “inclusão escolar”, mesclando-as nos campos de pesquisa online; b) depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; c) fichamento dos textos selecionados; d) análise a partir da comparação entre os trabalhos; e) escrita do trabalho. A inclusão escolar é uma abordagem defendida por políticas educacionais. Este estudo justifica-se pela necessidade de fornecer informações sobre os benefícios e desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, contribuindo para a formulação de políticas e práticas educacionais mais adequadas e geridas a partir da diferença.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Inclusão escolar. Ensino-aprendizagem.

Introdução

Quando falamos em educação inclusiva estamos nos referindo a um dos pilares centrais para a construção de uma sociedade justa e com princípios éticos e de valorização da diferença.

No contexto educacional, a inclusão de estudantes com deficiência intelectual é um desafio significativo devido as mudanças que devem ocorrer, tanto estruturalmente quanto pedagogicamente. Mas, que é essencial para promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de habilidades e competência para estes estudantes.

A deficiência intelectual é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e nas habilidades adaptativas. Portanto, demanda algumas demandas estratégias pedagógicas específicas, aliado à um comprometimento institucional em prol da criação de ambientes educacionais que favoreçam o aprendizado de todos.

Destarte, temos por objetivo discutir o processo de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. Buscamos entender como as práticas inclusivas impactam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional desses alunos, bem como as dificuldades no ensino e aprendizagem para estes estudantes.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi a pesquisa bibliográfica, no qual “(...) é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (FONSECA, 2002, p. 32). E “(...) implica em um conjunto ordenado de

procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Assim, nossa metodologia seguiu os seguintes passos: a) sondagem de textos no *Google* acadêmico que discutissem a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “deficiência intelectual” e “inclusão escolar”, mesclando-as nos campos de pesquisa online; b) depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; c) fichamento dos textos selecionados; d) análise a partir da comparação entre os trabalhos; e) escrita do trabalho.

A inclusão escolar é uma abordagem defendida por políticas educacionais. Este estudo justifica-se pela necessidade de fornecer informações sobre os benefícios e desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, contribuindo para a formulação de políticas e práticas educacionais mais adequadas e geridas a partir da diferença.

Estudantes com deficiência intelectual: caminhos para uma educação inclusiva

A diferença é vista e sentida como falha, o “outro”, o “diferente” é relegado ao processo de exclusão, pois não se encaixa nos padrões ditados pela sociedade, padrões que mudam de acordo com o tempo. E para crianças e adolescentes com deficiência intelectual não é diferente, nos quais são discriminados e marginalizados tanto socialmente quanto pelos sistemas educacionais, que argumentavam que não tinham condições de dar suporte a estes.

Entretanto, esta postura de exclusão vem sendo combatida tanto em âmbitos sociais quanto legais, a busca pelo processo de inclusão tornou-se uma batalha de todos e necessária para a criação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando falamos de inclusão estamos falando do

reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim, a inclusão destaca a valorização das diferenças, da igualdade de oportunidades e de ver e reconhecer o “outro” como indivíduo dotado de experiências e de sua importância para a sociedade. Ou seja, a

ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos, a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social (ARANHA, 2000, p. 2).

E para uma educação inclusiva seja assegurada é imperativo que esta pauta seja um dever de todos defende-la, pois a participação de amplos setores da sociedade permitirá o desenvolvimento de políticas públicas.

A importância da inclusão escolar reside na sua possibilidade de permitir a construção de um ambiente que permita o desenvolvimento de atividades diversas que auxiliam na construção de habilidades cognitivas, sociais e de competências. Mas para que isto ocorra é necessário a transformação do sistema educacional. Destarte, a inclusão é

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 1997, p. 41).

O processo de inclusão tem como premissa incluir todos os estudantes, sejam eles ditos “normais” ou que apresentam alguma deficiência, num processo de interação e relações sociais e culturais, o que significa que “esta forma de entender a inclusão reivindica a noção de pertencer, uma vez que consideram a escola como uma comunidade acolhedora em que participam todas as crianças” (SÁNCHEZ, 2005, p.13)

Para que a inclusão escolar seja assegurada e de fato efetivado é preciso de um amplo esforço e do diálogo entre diferentes esferas, como papel da família, pois é ela que permite os primeiros estágios do desenvolvimento para crianças com deficiência intelectual. Para que a escola possa entender melhor seu estudante com deficiência é imperativo o diálogo com a família, pois é ela que fornecerá as primeiras informações, cuidados e necessidades.

Atualmente há a necessidade de a família estar em contato direto com a escola e vice-versa, porque a escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se lugares propício para o desenvolvimento dos seus filhos e alunos (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, p. 4).

Sobre a parceria entre a família e a comunidade escolar Silva acrescenta que

A parceria entre familiares e profissionais é fundamental para o bem-estar do aluno com necessidades educacionais especiais assim como para seu sucesso acadêmico. Sendo assim, não podemos desconsiderar a participação dos familiares no planejamento do programa educacional voltada para esses alunos (SILVA, 2012, p. 153)

Entre as estratégias que podem ser adotadas pela escola estão as Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem atendimento educacional especializado, no contraturno, e,

assim, contribuem para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

O atendimento educacional especializado não deve ser uma atividade que tenha como objetivo o ensino escolar especial adaptado para desenvolver conteúdos acadêmicos, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, dentre outros. Com relação à Língua Portuguesa e à Matemática, o atendimento educacional especializado pode desenvolver o conhecimento que permite ao aluno a leitura, a escrita e a quantificação, conforme a necessidade e o interesse de cada um, sem o compromisso de sistematizar essas noções, como é o objetivo da escola (MANTOAN, 2011, p. 126)

As Salas de Recursos Multifuncionais não excluem o processo de inclusão dos alunos com deficiência mental nas salas de aulas regulares, elas vêm para complementá-las.

Ao identificar alguma dificuldade de aprendizagem os professores devem desenvolver estratégias que possam superar os obstáculos que bloqueiam o processo de aprendizagem, deve-se mudar a metodologia para que o ensino seja adequado aos discentes com deficiência intelectual.

Para atender às necessidades dos alunos com deficiência os professores devem estar capacitados e atualizados sobre os novos conhecimentos e metodologia de ensino voltadas para alunos com necessidades especiais.

A educação inclusiva está assegurada por lei. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Artigo 1º, tem a premissa de “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em seu artigo 2º define a

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para que os alunos com deficiência intelectual possam se desenvolver é necessária uma mudança no sistema de ensino. Entre estas mudanças podemos destacar o Plano Educacional Individualizado (PEI), no qual é estruturado a partir da análise das necessidades dos estudantes com necessidades especiais, que são esquadrihadas por meio de avaliações diversificados e acompanhamentos. Portanto, os alunos

alunos com necessidades educacionais especiais devem ter um Plano Individualizado de Ensino, quando se fizer necessário, podendo ser elaborado com apoio do ensino especial no início de sua vida escolar, e por ela atualizado continuamente, em função de seu desenvolvimento e aprendizagem. Esse Plano é o ponto fundamental de sua vida escolar, norteador das ações de ensino do professor e das atividades escolares do aluno. O Plano deverá, também, ser

sequencialmente seguido, independentemente da série em que o aluno se encontre, já que o critério de inserção do aluno na sala de aula regular é a faixa etária do grupo (BRASIL, 2000, p. 24).

Para que o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual seja abrangente, continuado e desenvolvido a partir de suas necessidades é necessário um diagnóstico sobre sua condição. As crianças com deficiência intelectual podem ser diagnosticadas logo nos primeiros meses de vida, observando-se algumas características como dificuldades motoras como engatinhar e andar, dificuldades na fala, dificuldades em aprender. Fierro (1995, p 247) afirma que, “a detecção precoce dos problemas de desenvolvimento contribui para orientar, adequadamente, os programas educacionais, nesses primeiros anos”.

Segundo Relvas (2011, p. 121) “o aluno deve ser considerado um ser total que possui outras inteligências, além da linguística e da lógico-matemática, que devem ser desenvolvidas”. Isto é, devemos, enquanto docentes, valorizar os variados tipos de inteligência, os variados tipos de expressões de ideias e sentimentos, pois alunos com deficiência intelectual aprendem num ritmo diferente e de formas particulares. Assim, reforçamos o processo de desenvolvimento cognitivo e de habilidades, abrindo horizontes para outros tipos de ensino.

Os estudantes com deficiência intelectual enfrentam vários obstáculos durante o seu percurso escolar, seja pela exclusão ou pela falta de adequação curricular e metodológica no processo ensino, assim, os professores precisam “utilizar-se de experiências concretas para aprender, estímulos e motivações para aprender, elogio e recompensa, individual e em grupo e atenção individual” (RELVAS, 2011, p. 86).

Entre as variadas estratégias de ensino que os professores podem adotar para atender as crianças com deficiência intelectual está os usos de tecnologias, como jogos digitais, pois podem atrair a atenção destes bem como pode tornar o ensino uma brincadeira. Assim, a tecnologia “pode permitir a comunicação, a escrita, o registro e a autonomia em diversas tarefas, auxiliando imensamente no processo de aprendizagem” (KLEINA, 2012, p. 30).

O professor deve estar atento as mudanças de interesse dos estudantes com deficiência intelectual, bem como o ritmo que aprendem e como expressam este aprendizado. O trabalho individualizado com estes alunos permite esquadriñar dificuldades e barreiras de ensino, podendo fornecer subsídios para traçar estratégias de ensino que possam ajudar a superar estas barreiras. Para Trancoso

Podemos afirmar que trabalhar pedagogicamente com alunos com dificuldades

intelectuais e desenvolvimentais (deficiência intelectual) é estar sempre identificando as barreiras ao aprendizado (que são muitas e que de muitas formas se apresentam), para descobrir formas de suplantá-las, ou superá-las, ou “ludibriá-las”, no sentido de efetivar o processo de ensino-aprendizagem (TRANCOSO, 2020, p. 150).

Quando falamos de aprendizagem estamos nos referindo à um processo complexo e particular de cada estudante, no qual move a formação de habilidades cognitivas que estruturam a recepção de informações e ressignificam a partir de seus sistemas simbólicos e culturais. E não é diferente para alunos com deficiência intelectual, estes apresentam capacidade de aprendizado, mesmo que de certa forma limita, mas que precisam ser estimulados no ambiente familiar e escolar.

Compreender as formas diversas de aprender dos alunos com deficiência intelectual é inclui-los no processo de ensino e aprendizagem.

A falta de habilidade causada pela deficiência pode, entretanto, fazer com que ele cesse suas tentativas de agir, de tentar fazer coisas e, conseqüentemente, pare seu desenvolvimento. Quando damos a eles uma ferramenta que atenda às suas dificuldades individuais, que faça com que ele perceba que é capaz, estamos também lhe dando novas perspectivas, aumentando sua autoestima e motivando-o a novas aprendizagens (KLEINA, 2012, p. 89-90).

Essa perspectiva é um distanciamento da educação convencional, pois está último não consegue dar conta ou estar disposta a incluir as necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Esta ruptura é necessária para a construção de uma educação inclusiva, ética e com valorização da diferença.

E de que forma podemos avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual?

Através das avaliações escolares, mas não apenas da forma tradicional. Para Chueiri (2008, p. 51) a avaliação no âmbito escolar é uma “prática formalmente organizada e sistematizada, (...) realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais.” Para Caldeira (1997, p. 122) que define como

um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 1997, p. 122)

Isto é, avaliar é mais do que uma ferramenta obrigatória da burocracia, ela deve superar a atribuição de um valor numérico. Para Lucksei (2003, p. 165) “avaliar significa identificar impasses e buscar soluções” e, portanto, “é uma tarefa complexa que não se

resume à realização de provas e atribuição de notas” (LIBÂNEO, 2006, p. 195). Destarte, avaliar “(...) ajuda o aluno aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1993, p. 173).

Para avaliar alunos deficiência intelectual, é imperativo buscar diferentes recursos e avaliações diversificadas, permitindo que estes estudantes possam expressar seu aprendizado da melhor forma. Para Trancoso a

avaliação de alunos com dificuldade intelectual e desenvolvimental (deficiência intelectual), a avaliação deve efetivar-se por meio dos recursos necessários para que o aluno possa expressar-se e mostrar o que aprendeu. (...) O ideal seria que fizéssemos avaliações orais para alunos com estilo de aprendizagem mais auditivo, avaliações com materiais táteis para aqueles mais cinestésicos e avaliações com imagens para os mais visuais. (...) A avaliação, portanto, deve começar “no começo” e englobar “o todo” durante todo o tempo, para o sucesso do aluno e da prática pedagógica (TRANCOSO, 2020, p. 168).

Assim, uma educação inclusiva é àquela disposta a romper com o ensino tradicional e que seja capaz de se reinventar e transformar seu ambiente, a nível de infraestrutura, e sua estrutura curricular, bem como uma práxis pedagógica voltada para a valorização da diferença e das experiências dos estudantes com deficiência intelectual.

Considerações finais

A sala de aula sendo um espaço em que as relações sociais, culturais e políticas se desdobram e ganham destaque na construção de uma sociedade, que deve ser pautada por princípios éticos, humanos e inclusivos. Isto é, a relação professor-aluno é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, a educação deve ser pautada a partir da inclusão, ou seja, deve adaptar tanto a infraestrutura e desenvolver novas metodologias para que possam atender as diferenças e as necessidades dos diversos alunos, incluído aqueles com deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é uma condição caracterizada por certas limitações no funcionamento cognitivos e de determinadas habilidades. Tais limitações podem afetar a aprendizagem e até mesmo as relações sociais. Assim, os alunos com deficiência intelectual apresentam ritmos de aprendizagem diferentes, assim como todo aluno, que devem ser levados em consideração pela família, pela escola e pelos professores.

Para que a inclusão escolar de fato seja feita, devemos ir para além da simples matrícula do aluno com deficiência intelectual em salas de aula regulares, exige-se uma mudança, uma ruptura para se criar um ambiente acolhedor e que permita o desenvolvimento cognitivo e das habilidades destes.

Esta mudança, para assegurar uma educação inclusiva, deve passar por uma

alteração da estrutura curricular, desde de metodologias de ensino às avaliações, deve-se também criar possibilidades aos docentes para cursos de aperfeiçoamento e formação continuada, assim, poderá desenvolver novos caminhos à sua práxis pedagógica.

Referências

ARANHA, M. S. F. **Inclusão social e municipalização**. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Educação especial: temas atuais**. Marília, Ed. Da Unesp, 2000. P. 1-19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Projeto Escola Viva – **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola** – Alunos com necessidades educacionais especiais. Capítulo 06. Brasília, 2000.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, 2008.

BRASIL, Presidência da República, Secretária Geral. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. Avaliação e processo de ensino aprendizagem. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 53-61, set./out. 1997.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a Avaliação Escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

FIERRO, A. As crianças com atraso mental. In: COOL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KLEINA, Claudio. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alcicléia Souza. Família e escola: o processo de

inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes**. vol. 5, n,6, p. 1-13 jan.dez. 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez. 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O desafio das Diferenças na Escola**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, (10), 37-45. 2007.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba, Intersaberes, 2012.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993.

TRANCOSO, Bartira Santos. **Deficiência Intelectual: da eliminação à inclusão**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípio, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994.

CAPÍTULO 14- TORNANDO A DIVERSIDADE VISÍVEL: ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Jailma Cristiane Santiago Castro

Mestranda em Ciências da Educação

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que pode afetar a comunicação verbal, a socialização e comportamento. Assim, pessoas com TEA podem enfrentar inúmeros obstáculos no âmbito escolar, no qual muitas não têm acesso à uma educação de qualidade e que seja adequada e inclusiva. O processo de inclusão refere-se à prática de permitir que pessoas com necessidades especiais, neste caso em específico pessoas com TEA, possam ter as mesmas oportunidades e tratamento, aliada com ações voltadas para atender as demandas específicas destes estudantes. Portanto, temos por objetivo fomentar reflexões, sem esgotá-las, sobre como o autismo vem sendo tratado e sua influência para o processo de inclusão destes, bem como os obstáculos e possibilidades de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA. Para garantir o processo de inclusão escolar não basta apenas matricular o aluno, é preciso adaptações curriculares, suporte especializado e treinamento adequado para educadores. Para tanto, buscamos analisar a partir da pesquisa bibliográfica. Assim, nossa metodologia seguiu os seguintes passos: a) sondagem de textos no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos que discutiam a temática, para isto utilizamos palavras-chave como “autismo” e “inclusão escolar”, mesclando-as nos campos de pesquisa online; b) depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; c) fichamento dos textos selecionados; d) análise a partir da comparação entre os trabalhos; e) escrita do trabalho. Assim, podemos concluir que para que o processo de inclusão aconteça é necessário o incentivo a formação continuada e uma reorientação do ambiente escolar, passando por mudanças estruturais, curriculares e de respeito à diferença.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Ensino e aprendizagem.

Introdução

O processo de inclusão como política pública e como ação reparadora e de transformação social vem cada vez mais ganhando destaque em nossa sociedade. O processo de inclusão de pessoas com deficiência nos vários ambientes é um ato político e social que deve ser adotado para a construção de uma sociedade mais igual e menos preconceituosa.

Assim, o processo de inclusão de estudantes com autismo no ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento destes e, portanto, cabe aos governos e a comunidade escolar criar possibilidades para este processo de inclusão seja assegurado.

Ao levantarmos a questão do processo de inclusão escolar de estudantes com autismo é preciso ressaltar sua importância social, política e, principalmente, educacional para estas pessoas. Bem como, é extremamente importante ressaltar que apenas matricular uma criança ou adolescente não garante ou não implica necessariamente um processo de inclusão.

É preciso criar mecanismos transformadores tanto da infraestrutura da escola como

da práxis pedagógica, do planejamento feito a partir das necessidades destes estudantes. É preciso fazer um trabalho consciente de inclusão dos estudantes com autismo no processo de ensino e aprendizagem.

Mas o que seria o autismo? O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é distúrbio do neurodesenvolvimento que pode afetar a comunicação, a socialização e comportamento.

Segundo Santos

Autismo ou Transtorno Autista é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa comunicar-se, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O autismo, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda vida (SANTOS, 2011, p. 10).

O autismo é resultado de alterações neurocognitivas no desenvolvimento, o que acaba levando à algumas dificuldades como, por exemplo, dificuldade na fala, dificuldade de expressar sentimentos, isolamento, maior dificuldade em fazer amizades e podendo apresentar padrões repetitivos, entre outros.

Portanto, ao refletirmos sobre as dificuldades dos estudantes com autismo podemos perceber que estes podem enfrentar diversas barreiras ao longo da trajetória escolar. Destarte, é imperativo para a escola e, principalmente, para os docentes possam ter paciência e desenvolver metodologias que sejam adequadas, levando em conta que estes estudantes apresentam um ritmo de aprendizagem diferente, aos alunos com TEA e, assim, permita o desenvolvimento de habilidades e competências.

Por conseguinte, o professor deve buscar cursos de atualização e de formação continuada para atender a demanda de crianças e adolescentes com TEA, aprendendo novas metodologias de ensino e mecanismos avaliativos que possam estar em consonância com a realidade e as necessidades destes alunos e alunas.

Portanto, temos por objetivo fomentar reflexões, sem esgotá-las, sobre como o autismo vem sendo tratado e sua influência para o processo de inclusão destes, bem como os obstáculos e possibilidades de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Para tanto, buscamos analisar a partir da pesquisa bibliográfica segundo Fonseca (2002, p. 32) que argumenta que a “(...) a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Bem como “(...) implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

Assim, nossa metodologia seguiu os seguintes passos: a) sondagem de textos no *Google* acadêmico e em outros repositórios acadêmicos que discutiam a temática, para isto

utilizamos palavras-chave como “avaliação escolar” e “ensino-aprendizagem”, mesclando-as nos campos de pesquisa online; b) depois partimos para a seleção dos trabalhos mais relevantes; c) fichamento dos textos selecionados; d) análise a partir da comparação entre os trabalhos; e) escrita do trabalho.

Breves notas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O entendimento sobre o que é o autismo e sua definição é um tanto recente, provavelmente muitas crianças, adolescentes e adultos que apresentavam comportamentos diferentes, antes do século XX, eram classificadas de “idiotas”, agrupando-se várias psicopatologias em um único termo, tanto pela falta de conhecimento como pelo o preconceito para com estes considerados “anormais”.

Na segunda metade do século XX é possível identificar que os conceitos de autismo, psicose e esquizofrenia foram confundidos, sobrepostos, “usados de maneira intercambiável durante muitos anos, o que atualmente foi superado” (BRASIL, 2015). O termo autismo foi

cunhado em 1906 por Plouller, quando estuda o processo do pensamento de pacientes com diagnóstico de demência, o nome só foi disseminado em 1911, pela pluma do psiquiatra suíço Eugen Bleuler que o aponta como um dos sintomas fundamentais da esquizofrenia (DIAS, 2015, p. 308).

Segundo Klin (2006) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) já teve outros termos como, por exemplo, autismo da infância, autístico, autismo infantil e autismo infantil precoce. Podemos perceber uma tentativa de consolidação de um novo conceito que pudesse nomear uma alteração neurocognitiva. Entretanto, os primeiros estudos sobre o TEA só foram realizados a partir de 1943 pelo psiquiatra Leo Kanner, no qual apresentou indícios que vários indivíduos apresentavam características individualizadas quando comparada à outras pessoas.

Em 1978, o mesmo autor, propôs que fossem feitas observações voltadas para o comportamento dos indivíduos. Segundo Tamanaha et al. (2008) os critérios estabelecidos eram

(...) a perda do interesse social e da responsividade; alterações de linguagem que vão desde a ausência de fala até o uso peculiar da mesma; comportamentos bizarros, ritualísticos e compulsivos; jogo limitado e rígido; início precoce do quadro, [...] antes dos 30 meses de vida (TAMANAHA et al. 2008, p. 2).

Em 1980 houve uma mudança sobre o autismo, passando a ser classificado como

transtorno invasivos do desenvolvimento. Atualmente o autismo está incluído no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND) (APA, 2014).

Portanto, o “autismo é uma síndrome, não uma doença [...], pois apesar de seu notável fenótipo comportamental, falta-lhe uma etiologia singular ou uma patologia específica” (TUCHMAN; RAPIN, 2009, p. 23).

Em 2014 a American Psychiatric Association aglutinou o autismo, o transtorno de Asperger e do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) no Transtorno do Espectro Autista (TEA). A justificativa, por meio de levantamentos e estudos, foi que

[o]s sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 42)

Assim, podemos perceber que o processo de estabelecimento sobre a delimitação do autismo não foi de forma imediata, foram superadas barreiras metodológicas para uma melhor análise e classificação do Transtorno do Espectro Autista.

Integração escolar *versus* inclusão escolar

Em primeiro momento pode parecer que integração e inclusão escola são a mesma coisa, mas na verdade são bastante diferentes em seus significados teóricos e práticos.

O conceito de integração refere-se à inserção de estudantes com deficiências em escolas regulares, “o que implica um conceito de *prontidão*, ou seja, o aluno que estiver pronto é transferido da escola especial para o ensino regular (PIENTA, 2020, p. 25).

Entretanto, dentro desta lógica de integração, “nem todos os alunos com deficiência tem condições de serem integrados em uma sala comum” (PIENTA, 2020, p. 25). O que ocorre é um processo de exclusão seletiva, colocando em turmas especiais isoladas aqueles que “não são aptos”. Neste sentido, são os estudantes com necessidades especiais que devem se adaptar à escola.

Diferentemente, o conceito de inclusão escolar refere-se ao processo inverso. Isto é, as escolas que devem ser adaptadas aos alunos com deficiência, “oferecendo o que precisa para seu pleno desenvolvimento, respeitando seu ritmo e características pessoais” (PIENTA, 2020, p. 25). Destarte, uma escola inclusiva

precisa ser flexível em sua organização pedagógica, a fim de apoiar seus profissionais e criar ambientes de aprendizagem com base na promoção da cultura da diversidade, no desenvolvimento de redes de apoio aos estudantes e na adoção de abordagens efetivas de ensino, nas quais são identificados os interesses, as habilidades, as motivações e as limitações dos educandos (PIENTA, 2020, p. 42)

Para Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), o conceito de inclusão implica numa mudança do sistema educacional, e que não só atinge à alunos com deficiência, mas todos os alunos e alunas.

Perspectiva essa que é reforçada por Pienta, quando argumenta que a inclusão escolar “pressupõe mudanças significativas, radicais mesmo, em bases estruturais da escola tradicional, como currículo, avaliação e metodologia” (PIENTA, 2020, p. 26).

Navegando pelos desafios, explorando as possibilidades: autismo e educação em foco

A Educação Infantil é o primeiro contato das crianças com o ensino formal, ou seja, com o ensino estruturado, e as escolas são escolhidas a partir dos critérios dos pais que optam por escolas que possam ofertar um ensino de qualidade e que sejam espaços de acolhimento.

A escola é uma instituição que reúne os mais variados grupos de alunos e alunas, cada qual com personalidades e características únicas. Neste sentido, crianças com autismo também são e devem ser incluídas no ensino regular. Entretanto, nem todas as escolas estão preparadas para receber estudantes com TEA, seja pela infraestrutura ou pedagogicamente falando, no qual a incompatibilidade didática pedagógica não está em consonância com as necessidades dos estudantes.

É deve das esferas de poder público e da comunidade escolar modificar seus sistemas educativos para atender à todas crianças, inclusive àquelas que demandam necessidades especiais. Sobre isto, a Declaração de Salamanca afirma que:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores. A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de auto formação (BRASIL, 1994, p. 27-28).

O processo de debate sobre os estudantes autistas vem ganhando destaque nos últimos anos, principalmente os debates sobre o processo de inclusão de estudantes com autismo no ensino infantil. Assim, levantou-se argumentos do dever das instituições de ensino em capacitar seus docentes para que possam atender, por meio de um arcabouço

teórico e metodológico pedagógico, às necessidades destes e construir um ensino e aprendizagem de qualidade.

Desta maneira, busca-se o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de uma ótica da inclusão e com respeito e valorização da diferença.

escola não pode ficar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2003, p. 12).

A escola não pode estar alheia à sociedade, ela é fruto e produtora social, política e cultural da sociedade. Portanto, espera-se dela que possa enxergar as diferentes maneiras de expressão, de comunicação e de dar sentido aos conhecimentos e experiências adquiridos.

Assim, a escola deve estar preparada para receber os estudantes com TEA, que seu espaço e postura pedagógica estejam alinhados às necessidades e que possam permitir a criação de um ambiente propício para o desenvolvimento e livre de preconceitos.

Quando falamos sobre um ambiente propício para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes com TEA estamos falando de um processo de mediação do ensino e que leve em conta as inúmeras formas de aprender, respeitando o ritmo destes estudantes e fazendo com que sentam-se acolhidos e incluídos nas relações educacionais e sociais. Deve também reorganizar o ambiente o planejamento didático a partir dos obstáculos que possam surgir.

Para Mantoan (2003, p. 81) o processo de ensino a partir da postura inclusiva é “(...) ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Argumenta ainda que

a inclusão não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda (MANTOAN, 2003, p. 81).

Nesta perspectiva inclusiva o aluno com autismo é visto como um indivíduo que está em constante transformação, em movimento, aprende de maneiras particulares, exterioriza seus conhecimentos, habilidades e experiências a partir de repertórios particulares.

Neste sentido, a educação infantil ganha um destaque importante, pois ela é a porta

de entrada para o mundo escolar formal, ter uma educação infantil inclusiva e de qualidade será essencial para a formação de crianças com autismo. O professor deve valorizar as habilidades dos alunos com TEA. Entretanto, “se percebe em alguns professores de alunos com TEA é uma tendência a focalizar os comprometimentos da criança em detrimento das habilidades que ela possui ou possa desenvolver” (KUBASKI, 2015, p. 14).

Esta prática deve ser redirecionada para a valorização das habilidades dos estudantes com TEA. Esta perspectiva tendendo à os comprometimentos destes ocorre devido a crença que a escola e, principalmente, os docentes não sabem lidar com este tipo de aluno. O que em certa medida está correto, pois “a escola e os professores não foram preparados para recebê-los e trabalhar com eles, o que causa um transtorno para ambas as partes (CASTANHA, 2016, p. 30).

Ainda segundo o autor, os princípios da inclusão escolar

estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 (CASTANHA, 2016, p. 30).

Podemos perceber que vários documentos foram produzidos para criar e assegurar a educação para todos e especial para as crianças e adolescentes com necessidades especiais.

Mas de que formas podemos incluir e construir um ensino e aprendizagem com estudantes com TEA? Não existe uma única resposta, as metodologias didáticas podem ser variadas. Mas o primeiro passo é conhecer suas individualidades, assim o planejamento escolar e pedagógica poderão ser adequados.

Mesmo que o autismo afeta a comunicação verbal, o docente deve conversar com seu aluno, isso demonstra interesse e pode criar um vínculo afetivo. Pode-se também usar recursos visuais para exemplificar e explicar determinados conteúdos escolares.

Um ponto importante a ser destacado é o ambiente escolar, principalmente a sala de aula. Adapte o ambiente, isso pode incluir redução de estímulos visuais e auditivos, entre outras opções.

O professor pode também desenvolver um Plano de Educação Individual em diálogo com os pais e profissionais que acompanham o aluno, assim é possível montar estratégias eficazes para o ensino.

Não pretendemos esgotar as possibilidades para o processo de inclusão escolar dos

estudantes com autismo, mas sim, mostrar que existem inúmeras possibilidades e que estas passam pelo caminho da valorização da diferença, da conscientização e de uma reorientação do sistema educacional.

Considerações finais

O estudante com TEA necessita de um grupo de apoio para o seu desenvolvimento, precisa do suporte de sua família como de atendimento especializado e dos educadores, pois o processo de aprendizagem de uma criança com autismo demanda tempo e calma, pois cada um aprende um ritmo diferente.

Ao longo de nossa análise podemos perceber que o processo de ensino e aprendizagem para com estudantes com TEA ainda é perpassado por inúmeros obstáculos, tanto pela comunicação como pela metodologia didática. Assim, cabe o diálogo entre a família do aluno com autismo, o professor e a escola, ambos com o interesse em comum para desenvolver novas metodologias educativas.

Assim, na busca de novas metodologias pedagógicas pode-se permitir o desenvolvimento de habilidades e competências de estudantes com TEA, tanto a nível educacional como social. E isto só será possível a partir do diálogo e da pesquisa por parte dos docentes, no desenvolvimento de uma práxis pedagógica pautada na valorização da diferença e da inclusão.

Para que isto ocorra é necessário cursos de atualização e de formação continuada para os docentes, nos quais entrarão em contato com novos aportes teóricos e metodológicos para atender às necessidades de estudantes com TEA.

Aliada a formação e aperfeiçoamento da práxis docente podemos nos apropriar do processo de inclusão escola deve ser pedra angular para a transformação do sistema educacional e assim permitir o desenvolvimento de crianças com autismo.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION- APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM- 5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Linha de Cuidado para a Atenção Integral às Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015.

CASTANHA, J. G. Z. Trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). 2016. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Cascavel, 2016.

DIAS, S. Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 3-11, 2006.

KUBASKI, C.; POZZOBON, F. M.; RODRIGUES, T. P. Investigando a qualidade da inclusão de alunos com autismo nos anos iniciais. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSM, 2015. p. 1-18.

LIMA, T. C. S. D., MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, (10), 37-45. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Fundamentos da educação especial e inclusiva**. - 1. ed. - Curitiba [PR]: Iesde, 2020.

SANTOS, Jose Ivanildo F. dos. **Educação Especial: Inclusão escolar da criança**

autista. São Paulo, All Print, 2011.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve Revisão Histórica Sobre a Construção dos Conceitos do Autismo Infantil e da Síndrome de Asperger.

Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008.

CAPÍTULO 15- AS PROPOSTAS DE AJUSTE À REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Maria Célia da Silva Cortês

Professora da Rede Estadual de Educação do RN; Graduada em Letras pela UFRN; Especialista em Matemática e Língua Portuguesa em uma Perspectiva Transdisciplinar pelo IFRN, Mestranda em Ciências da Educação

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar o contexto da implementação da Reforma do Novo Ensino Médio e os motivos que resultaram nas propostas de ajustes à Reforma. As propostas de mudanças mais significativas dizem respeito à reorganização em 2.400 horas da carga horária da Formação Geral Básica do Ensino Médio e a revogação dos itinerários formativos que em substituição serão os Percursos de Aprofundamento de conteúdo da BNCC para todas as disciplinas obrigatórias. A metodologia utilizada para construção desse trabalho deu por pesquisa bibliográfica, principalmente por meio da leitura do Relatório do Projeto de Lei 521/2021 e os demais documentos legais relativos à Reforma do Novo Ensino Médio. Representações educacionais, como Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, são favoráveis ao ajuste e não a revogação da Reforma, haja vista que a situação anterior do Ensino Médio não mais contribuía com o aprendizado dos jovens brasileiros.

Palavras chave: reforma; ensino médio; propostas de ajustes.

Abstract

This work aims to present the context of the implementation of the New High School Reform and the reasons that resulted in proposed adjustments to the Reform. The most significant proposed changes concern the reorganization of the Basic General Training in High School workload by 2,400 hours, the revocation of the training itineraries which will be replaced by the BNCC Content In-depth Courses for all mandatory subjects. The methodology used to construct this work was based on bibliographical research, mainly through reading the Report of Bill 521/2021 and other legal documents related to the Reform of the New High School. Educational representatives, such as the National Council of Education Secretaries – CONSED, are in favor of the adjustment and not the repeal of the Reform, given that the previous situation in high school no longer contributed to the learning of young Brazilians.

Keywords: reform; high school; adjustment proposals.

Introdução

As reformas do Ensino Médio são constantemente movidas por desafios específicos enfrentados no sistema educacional. A intenção é melhorar a qualidade da educação, adequar o currículo às necessidades dos estudantes e prepará-los para enfrentar os problemas de sua época.

Este artigo visa apresentar o contexto da implementação da Reforma do Novo Ensino Médio e os motivos que resultaram nas propostas de ajustes à Reforma.

A reforma do ensino médio teve seu ponto inicial com a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que estabeleceu o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Dias depois, a portaria foi transformada em Medida Provisória

(MP 746/16) o do programa (MP 746/16). Nodesenrolar de onze audiências públicas, realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, marcadas por polêmicas, manifestos de crítica e ocupações de escolas e universidades, a MP 746/16 foi transformada na Lei 13.415/17, no dia 16 de fevereiro de 2017 foi aprovada como Lei e no dia subsequente o textofinal da Reforma do Ensino Médio foi publicado no Diário Oficial da União.

Na Exposição de Motivos argumentos de que: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; a intenção de “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não são adequadasao mundo do trabalho”; e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação profissional estaria “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)”. Além disso, a reforma se articularia “aos quatro pilares do relatório de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (CN, Sumário Executivo da MPV 476. José Edmar de Queiroz Consultor Legislativo, 26 de setembro de 2016).

Nota-se com esse estudo que essa reforma é de currículo, como assim foram as últimas reformas passadas. Mas para que essa Reforma aconteça a contento, é preciso também investimento estrutural e formação profissional paraatender as novas demandas. Verifica-se que representações educacionais, como Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, são favoráveis ao ajuste e não a revogação da Reforma, haja vista que a situaçãoanterior do Ensino Médio não mais contribuía com o aprendizado dos jovensbrasileiros. Mas espera-se que essas representações cobrem nos ajustes à Reforma o efetivo investimento na infraestrutura das escolas e formação de professores, uma vez que, nenhum professor graduou-se com currículos quecontemplassem algo parecido com a nova estrutura curricular do ensino básico. A metodologia utilizada nesse estudo se deu por meio da pesquisa bibliográfica, principalmente a leitura do Relatório do Projeto de Lei 521/2021, além de textos de lei que tratam da Reforma do Novo Ensino Médio.

O Marketing para aprovação da Reforma

A propaganda impulsionou a rápida aprovação da Lei do Novo Ensino Médio. Com intuito de criar um consentimento social sobre a urgente necessidade da reforma, o governo propagandeou maravilhas sobre o Novo Ensino Médio e também buscou por

responsabilizar as escolas e os professores por um “fenômeno social complexo e multicausal” que é o fato dos estudantes do ensino médio não conseguirem uma colocação profissional, nem ingressarem no ensino superior. (CASTILHO, 2017). E também, alardeava o governo que o currículo estava ultrapassado, desatualizado das novas demandas do mercado de trabalho, e avolumado de conteúdos sem utilidade.

Em novembro de 2016, o governo do presidente Michel Temer encomendou uma pesquisa de opinião ao instituto de pesquisas Ibope com diversas perguntas relacionadas ao conteúdo da MP n. 746/2016 e às promessas vinculadas à reforma. As perguntas da pesquisa relacionavam à reforma a três grandes melhorias na última etapa da educação básica: qualificação profissional universal, expansão da jornada escolar para todos e liberdade de escolha dos percursos formativos de interesse.

O resultado desta pesquisa Ibope mostrou que 72% dos participantes aceitariam uma escola pública com conteúdos personalizados e realizadora de liberdades individuais. Seriam, portanto, favoráveis a qualquer reforma associada a esse tipo de promessa.

Entre 2017 e 2018, o Ministério da Educação – MEC encomendou à Fundação Carlos Alberto Vanzolini uma série de briefings de imprensa com o objetivo de formular palavras-chave para divulgar a Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio, que seria base do currículo do Novo Ensino Médio, para construir respostas às críticas públicas à reforma que vinham acontecendo por parte dos especialistas do meio educacional. (CÁSSIO; GOULART, 2022)

Como resultado dessa campanha de marketing, o Novo Ensino Médio- NEM começou sua aplicação em 2022 e previu a implementação gradual até 2024. A Reforma educacional alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e promoveu mudanças na estrutura do ensino médio, que resultou em uma nova organização curricular.

Os documentos legais que tratam do Ensino Médio foram alterados pela nova Lei do Novo Ensino Médio.

Sobre a normatização de uma base nacional comum curricular (BNCC), essa encontra respaldo legal na Lei 13.005/14 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Em 2014 já havia se iniciado no Ministério da Educação a elaboração de documentos com vistas a definir “direitos e objetivos de aprendizagem”, conforme assevera o PNE. Mas, com o advento do governo de Michel Temer esses documentos passaram por uma fase de consulta pública e tomaram uma nova compreensão, voltada

para as premissas da Reforma apresentando um currículo de parte de formação geral básica com base em um ensino por áreas de conhecimento e uma parte diversificada. A BNCC do ensino médio (BNCCEM) promulgada 2018 trouxe um bloco de competências gerais e outro de competências específicas para cada área.

Como já dito, a Lei nº. 13.415/2017 fez alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim, apenas matemática, língua portuguesa e inglês são disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. O currículo é dividido em duas partes. Uma comum a todos os estudantes e outra dividida no que o Artigo 36 da referida lei denominou de itinerários formativos.

Contrariando o que o governo propagou, os itinerários formativos não são necessariamente escolhidos pelo estudante e seu protagonismo. A oferta de itinerários ocorre conforme as condições da realidade de cada sistema e de cada escola, que, também de acordo com as possibilidades, poderão ofertar itinerários formativos integrados. É o que vem se revelando em cada unidade federada.

Portanto, observa-se que somente mudar o currículo não é suficiente, é preciso abordar outros elementos, como infraestrutura escolar, dedicação integral do professor a uma única escola, valorização e formação docente, entre outros fatores. Necessário se faz a discussão para que se promova ajustes e consequente qualidade da aprendizagem nessa etapa de ensino.

Manifestações contrárias à reforma e a proposta de ajuste pelo MECA

A implementação do Novo Ensino Médio enfrenta desafios estruturais e resistência por parte dos estudantes, professores e especialistas. Mediante a avalanche de protestos contra a Reforma que assolou pelo país, o MEC propôs uma consulta pública a toda comunidade educacional, bem como, suspendeu a implementação da portaria 521 de 2021, concernente o cronograma de implementação de políticas decorrentes do Novo Ensino Médio, como a queatinge o Novo Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, a nova avaliação do Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB e políticas de implementação do livro didático. No entanto, prosseguiu a implementação do novo currículo nas escolas.

Diversos Manifestos foram escritos, e uma Carta Aberta pela Revogação da Reforma do Ensino Médio apresentou dez motivos para a revogação imediato do NEM, o

qual foi caracterizado, em suma, de “um projeto de educação avesso à democracia, à equidade e ao combate das desigualdades educacionais.” Assinaram a carta 282 associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino. (CÁSSIO; GOULART, 2022)

No entanto, O CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED entendeu ser necessário ajustes a Reforma e que seria importante uma consulta aberta, mas que a revogação da reforma seria prejudicial a tudo que já foi construído e que implicaria em insegurança educacional.

A UNE - União Nacional dos Estudantes, considerou relevante a suspensão da implementação do NEM, para que a comunidade educacional não incorresse em maiores prejuízos, principalmente alargando as desigualdades educacionais.

A ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO viu ser necessário a suspensão, considerou que o tema exigia uma discussão para que ajustes fossem feitos, mas que a revogação seria desnecessária.

Para os especialistas em educação, os estudantes da rede pública seriam mais prejudicados no ENEM, como a Reforma estabelece uma parte diversificada e outra da formação geral básica, as redes públicas ofertaram mais disciplinas alternativas e reduziram as disciplinas tradicionais. Enquanto que a rede privada de ensino, por ter mais estrutura, oferta ricamente os dois modelos do novo currículo.

Devido as manifestações contrárias ao Novo Ensino Médio, antes da suspensão do cronograma de implementação, o MEC promoveu uma consulta pública, aberta aos professores, estudantes e secretários estaduais, com duração de 90 dias e ao final redigido um relatório com propostas de ajustes à reforma. Meses depois, o órgão federal se posicionou acerca dos resultados da consulta pública. Uma das conclusões extraída da consulta foi que a redução das aulas da formação básica foi um dos pontos mais criticados, devido ao impacto causado no cotidiano dos estudantes.

A fragmentação do Novo Ensino Médio tem superficializado a formação escolar, aumentando desmedida e irresponsavelmente o trabalho docente, dificultando ainda mais o acesso dos jovens ao ensino superior. E por essas questões o MEC sentiu a necessidade real de ajustes à Reforma.

É errôneo o entendimento que alterar a estrutura curricular por si só resolverá os problemas do ensino médio, sem visualizar as questões materiais estruturais, como falta de bibliotecas, laboratórios, quadras de esportes, auditórios, salas refrigeradas, computadores, bem como salário dos professores, formação continuada, não vinculação

desses a uma única escola. Portanto, relevante seria a inclusão dessas questões nos ajustes à Reforma.

Na sequência recente dos acontecimentos, em setembro o MEC enviou à Casa Civil minuta de Projeto de Lei (PL) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996. O projeto final reorganiza em 2.400 horas a carga horária da Formação Geral Básica do ensino médio, mantém os quatro itinerários formativos, porém, mudam os seus nomes e o conteúdo deverá seguir uma diretriz, a qual será futuramente definida e proíbe a oferta desses conteúdos de forma remota ou híbrida. A previsão é de que as alterações passem a valer a partir de 2025. No entanto, o governo enviou o projeto ao Congresso, pediu regime de urgência na votação para devida aprovação dos parlamentares.

Proposta do relator da Câmara

Como o Novo Ensino Médio foi instituído por lei federal específica, os pontos principais da Reforma só poderão ser alterados por uma nova legislação aprovada pelo Congresso.

No cenário atual, O PL (projeto de lei) do Novo Ensino Médio (5.230 de 2023), de autoria da senadora Professora Dorinha Seabra (União-TO), que tramita na Câmara dos Deputados, traz, em suma, recomendação de aumento da carga horária de formação geral básica das atuais 1.800 horas para 2.400 mil horas, financiamento adequado para etapa de ensino, melhoria da infraestrutura escolar e capacitação de profissionais.

O deputado federal Mendonça Filho (União-PE), ex-Ministro da Educação, relator do projeto que propôs os ajustes dos pontos mais criticados no Novo Ensino Médio, apresentou o relatório do projeto de lei 5.230 de 2023, que incluiu pedido de 79 emendas, que foram acatadas total ou parcialmente.

O texto prevê que as disposições previstas no Projeto de Lei ocorram conforme prescrito, que em 2025 iniciarão a implementação dos ajustes propostos, como se lê dos incisos I e II do Art. 5º:

I - até o final de 2024, o Ministério da Educação, com a participação dos sistemas estaduais e distrital de ensino, estabelecerá as diretrizes nacionais de aprofundamento das áreas de conhecimento previstas no art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - no ano letivo de 2025, os sistemas de ensino deverão iniciar a implementação do currículo do ensino médio conforme o disposto nos arts. de 35-A a 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Mendonça Filho propõe aumentar aulas obrigatórias de 1.800 horas para 2.100 horas a carga horária das disciplinas, contudo, não exprime a sugestão do MEC, que

seria uma carga horária maior, 2400 horas. Isto é, na proposta do Relator os estudantes terão 2.100 horas para disciplinas obrigatórias e 900 horas para optativas, assim como, 300 horas da carga horária obrigatória serão destinadas ao aprofundamento em conteúdos da Base Nacional Comum Curricular ligadas à formação técnica profissional.

O projeto viabiliza, ainda, a oferta de cursos técnicos de até 1.200 horas, de modo integrado ao ensino médio regular. No que tange as línguas

estrangeiras, a língua espanhola deve ser priorizada. Em relação às aulas remota, A Formação Geral Básica deve ser ofertada de forma presencial, no entanto, o projeto não impossibilita aulas à distância, mediadas por tecnologia, em situações excepcionais, considerando especificidades das regiões brasileiras, de modo a facilitar o acesso à educação a jovens e adultos indígenas, do campo e quilombolas.

O texto dispõe que serão definidas pelo MEC as situações em que os profissionais com notório saber poderão dar aulas na educação profissional e tecnológica sobre conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Sobre as disciplinas obrigatórias, como atualmente são obrigatórias somente língua portuguesa, matemática, educação física, arte, sociologia e filosofia. O texto propõe tornar-se disciplinas obrigatórias em todo o ciclo do ensino médio: língua espanhola, história, geografia, química, física, biologia, matemática, língua portuguesa e língua inglesa.

Ademais, o projeto propõe aprimorar a questão da parte diversificada, revogando os itinerários formativos e criando Percursos de Aprofundamento de conteúdo da BNCC para todas as disciplinas obrigatórias e Integração de Estudos, que vão combinar, no mínimo, 3 áreas do conhecimento. Cada escolaterá que ofertar, pelo menos, 2 percursos até o início do ano letivo de 2025. E, ainda, a proposta de elaboração de parâmetros nacionais para os percursos para evitar desigualdades e desestímulo aos estudantes.

Nota-se que a proposta do relator reajustou alguns pontos cruciais do projeto original que já havia sido alterado na proposição do MEC, principalmente no que concerne ao currículo. Hoje o total de horas das disciplinas obrigatórias é de 1800 horas, a proposta do MEC seria de 2400 e a proposta do Relator ficou em 2100; Quanto às disciplinas optativas, hoje são 1200 horas, na proposta do MEC seria de 600 horas e na proposta do Relator de 900 horas.

No geral, as entidades educacionais estão uníssonas em ajustar o projeto original, alegando que como estava antes da Reforma não contribuía com o aprendizado dos jovens brasileiros, e que revogar o que já vem sendo trabalhado implicaria em uma insegurança educacional, portando ajustar sim, revogar não.

Por fim, no encerramento desse ano legislativo, conforme o Relator do projeto, em atendimento ao pedido do Ministro da Educação, Camilo Santana, ocorreu o adiamento da votação para o próximo ano.

Considerações Finais

As reformas do Ensino Médio são constantemente movidas por desafios específicos enfrentados no sistema educacional. A intenção é melhorar a qualidade da educação, adequar o currículo às necessidades dos estudantes e prepará-los para enfrentar os problemas de sua época.

Contudo, no segundo ano de implementação do Novo Ensino Médio, foi proposta uma contra reforma, o MEC suspendeu a implantação do NEM, em relação a parte que afeta o ENEM, SAEB, PNLD. Assim, no que tange aos sistemas continuam seu curso. Na sequência uma consulta pública foi feita, o MEC formulou sua proposta de mudança, a presidência pediu regime de urgência na votação, o plenário da Câmara formulou o PL nº 5.230, de 2023.

É sabido que necessário se faz encerrar o ciclo em 2024 com os estudantes que iniciaram esse novo modelo em 2022. No entanto, interessante seria concluir o ano com as votações ao Projeto de Lei, para iniciado o ano seguinte começassem as formações para 2025, e tudo mais que se possa planejar com antecedência, afim de que não ocorra os problemas de imediatismos e imprevistos ocorridos nesses dois anos de implementação do NEM.

Para concluir, decidiu-se pelo adiamento das votações, prorrogadas para o ano vindouro. Logo, ao iniciar mais um ano letivo com a implementação da Lei original, ciente de que mudanças virão, pedagogicamente será um ano letivo de: “é assim, mas vai mudar”. Mais um ano de incertezas e imprevistos no Ensino Médio Brasileiro, o que gera a insegurança educacional que as representações educacionais dizem querer evitar com uma suposta revogação da Reforma.

Referências:

AGENCIABRASIL.EBC.COM.BR. **Ibope-72- aprovam-reforma-do-ensino-medio-e- 59-sao-a-favor-da-pec-do-teto**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC/EM**

2018.BRASIL. Constituição 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CEBnº3 de 26 de junho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**.

BRASIL. Lei Federal n. 13005/2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Congresso Nacional, 2014.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola: Dossiê - A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, ago. 2022. Quadrimestral.

CASTILHO, DE. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geodiálogos: Revista Eletrônica de Diálogo e Divulgação em Geografia*, Brasília, v. 1, n. 4, p. 9-18, 2017.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. **Ensino Médio no Brasil: Consensos e dissensos: um estudo de avaliação de políticas públicas no campo da educação brasileira**. 1ª Ed. Curitiba, PR:CRV, 2013.

PODER360.COM.BR. **Congresso/votacao-do-relatorio-do-novo-ensino-medio-e-adiada-para-2024/**. Disponível em: <https://www.poder360.com.br>. Acesso em: 14 dez.2023.

PODER360.COM.BR. **Educacao/relator-do-novo-ensino-medio-propoe-aumentar- aulas-obrigatorias/**). Disponível em: <https://www.poder360.com.br>. Acesso em: 12 dez. 2023.

Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários

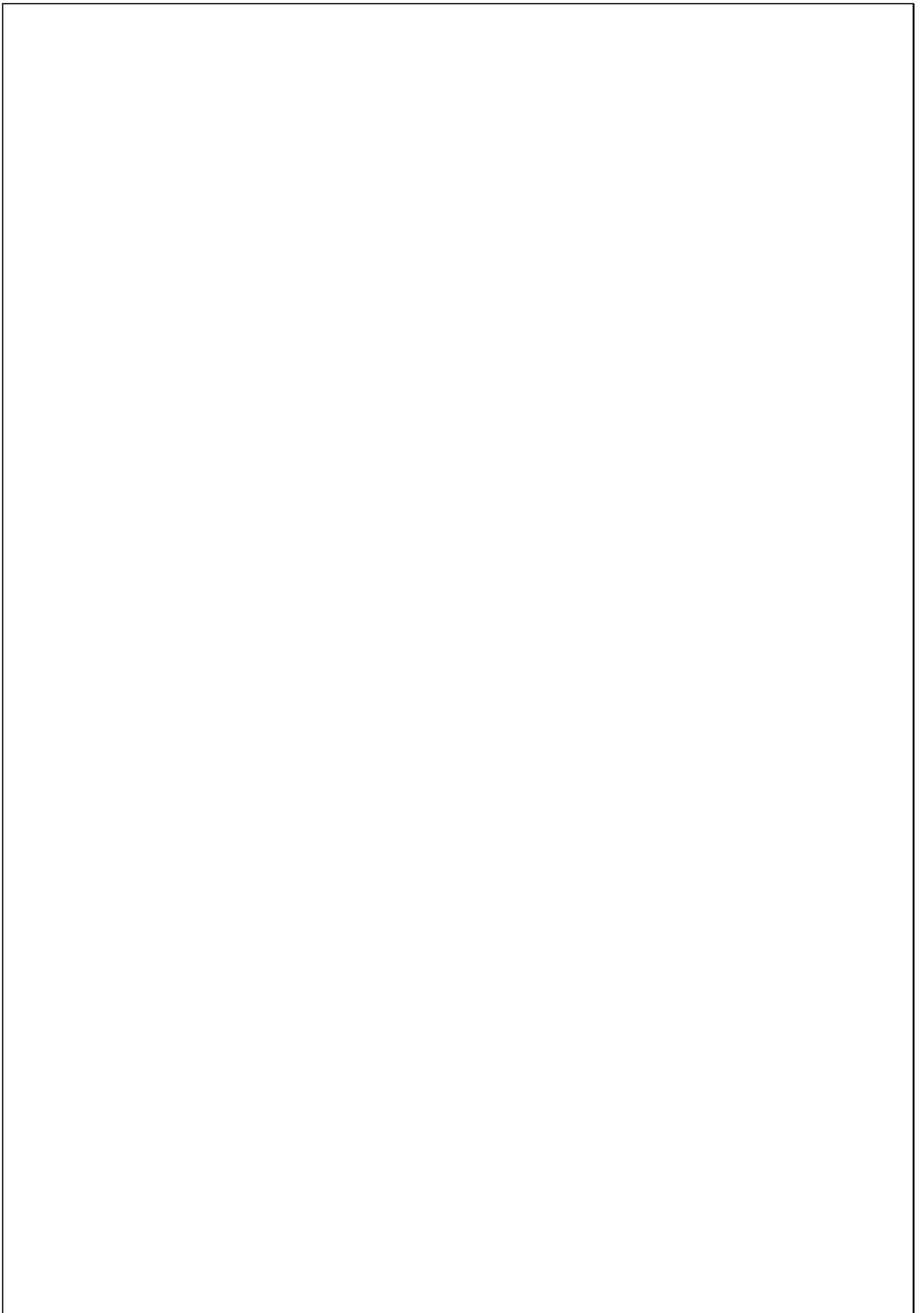
Formativos <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=05/04/2019&jornal=515&pagina=94>

Revista Retratos da Escola, A implementação do Novo Ensino Médio nos estados. Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022. Disponível em:

<<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. 1ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Global, 1999.

Senado.leg.br. **Publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746**. Disponível em: www12.senado.leg.br. Acesso em: 07 dez. 2023.



CAPÍTULO 16- PROMOVENDO A ALFABETIZAÇÃO COM O APOIO DA PSICOPEDAGOGIA

**Aldinês Rodrigues de Medeiros
Correia**

Licenciatura em Pedagogia pela universidade UVA Especialista em alfabetização, pela FACEN/RN. Especialista em Neuropsicopedagogia e psicopedagogia. Mestrando em Ciências da Educação.

Jaqueline Pimenta Castro

Graduada em Pedagogia pela UNINASSAU. Especialista em Neuropsicologia. Mestranda em Ciências da Educação.

Dione Maria Fernandes dos Santos

Professora da Rede Estadual de Educação do RN. Graduada em Pedagogia pela UFRN. Mestranda em Ciências da Educação.

Vanisse Kalyne de Medeiros

Enfermeira Nefrologista. Mestre em Práticas de Saúde e Educação pela UFRN. Doutorando em Ciências da Educação.

Marcos Antonio Galdino

Graduado em Pedagogia pela universidade Estadual Vale do Acaraú - CE. Graduado em Filosofia pela FAMEESP. Pós-Graduado em Neuropsicopedagogia pelo Centro Universitário Italo Brasileiro

Resumo

Este artigo científico tem como objetivo discutir a importância da psicopedagogia no processo de alfabetização. A alfabetização é um momento crucial na vida escolar das crianças, pois é quando elas aprendem a ler e escrever, adquirindo habilidades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social. A psicopedagogia é uma ciência que estuda e intervém nos processos de aprendizagem, auxiliando no diagnóstico e tratamento de dificuldades e transtornos que possam interferir no processo de alfabetização. Por meio de técnicas e estratégias específicas, o psicopedagogo identifica as necessidades de cada criança e age de forma personalizada, buscando estimular seu potencial e superar obstáculos. A utilização da psicopedagogia no ensino da leitura e da escrita tem se mostrado bastante eficaz. Ao compreender as particularidades de cada aluno, o psicopedagogo é capaz de aplicar metodologias adaptadas às suas necessidades, tornando o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso. Portanto este artigo apresenta a importância da psicopedagogia como aliada no processo de alfabetização, destacando seu papel na identificação e intervenção de dificuldades de aprendizagem, bem como na promoção de uma abordagem personalizada e efetiva nos métodos de ensino da leitura e escrita.

Palavras-chaves: Alfabetização. Aprendizagem da leitura; Escrita.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se propôs demonstrar a importância das intervenções psicopedagógicas junto às dificuldades de leitura e escrita, hoje tida como um dos maiores obstáculos enfrentados pelos alunos. Atualmente é crescente o índice de

dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita nas escolas, se fazendo importante salientar que essas habilidades são necessárias para a aprendizagem do ser humano.

A alfabetização desempenha um papel crucial na vida de uma pessoa, pois é por meio dela que se adquire as habilidades fundamentais de leitura e escrita, essenciais para a comunicação e desenvolvimento humano. A psicopedagogia é uma disciplina que se dedica a estudar e intervir nos obstáculos de aprendizagem, visando compreender as dificuldades e potencialidades individuais relacionadas aos processos educacionais.

A Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno (BOSSA, 2007).

Uma vez identificados esses problemas, o especialista trabalha em conjunto com o educador, elaborando estratégias pedagógicas específicas para auxiliar o aluno no processo de alfabetização. Essas estratégias podem incluir o uso de materiais didáticos diferenciados, métodos de ensino alternativos e atividades lúdicas que possam despertar o interesse e a motivação do aluno.

Além disso o psicopedagogo também pode atuar junto aos pais e familiares, orientando-os sobre como podem auxiliar no processo de alfabetização em casa, através de atividades complementares e estímulo ao hábito da leitura.

O trabalho em conjunto entre educadores e psicopedagogos permite que cada aluno seja valorizado em sua individualidade e receba as condições necessárias para alcançar o sucesso no processo de alfabetização. Assim, a psicopedagogia desempenha uma função crucial ao ajudar as crianças a superarem suas dificuldades e desenvolverem suas habilidades de leitura e escrita de forma eficiente. É fundamental que haja parceria entre os profissionais da educação e os psicopedagogos, visando proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

1 METODOLOGIA

A alfabetização é um processo fundamental na formação educacional de um indivíduo, sendo a base para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos. A psicopedagogia, por sua vez, é uma área que busca compreender e intervir nos processos de aprendizagem, considerando aspectos

cognitivos, emocionais e sociais do sujeito.

Foi pensando dessa forma que a nossa pesquisa pode ser definida como qualitativa e exploratória, em formato de estudo de caso, e procurou mostrar a importância das intervenções psicopedagógicas junto às dificuldades de leitura e escrita.

Segundo Gil (2007, p.44): "O design de um produto deve ser funcional, estético e sustentável, devendo considerar também a interação entre o usuário e o produto." Estas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

A alfabetização auxiliada pela psicopedagogia tem como objetivo promover um ensino mais eficiente e individualizado, levando em consideração as dificuldades específicas de cada aluno. Nessa abordagem, o psicopedagogo realiza uma avaliação diagnóstica, identificando as habilidades e dificuldades do estudante, para então planejar estratégias de intervenção adequadas.

Compreensão da psicopedagogia:

A psicopedagogia é uma ciência que engloba diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a pedagogia e a neurociência e busca compreender os processos de aprendizagem humanos. Seu principal propósito é identificar e intervir em possíveis dificuldades ou transtornos que possam prejudicar o desenvolvimento da alfabetização e conseqüentemente do aprendizado.

Assim a psicopedagogia se apresenta como um importante campo de estudo e atuação, contribuindo para o aprimoramento e efetividade dos processos de ensino e aprendizagem, auxiliando alunos, educadores e famílias a superar desafios e alcançar um desenvolvimento integral e equilibrado.

Para mais compreensão e eficácia, fizemos um estudo de caso na turma do segundo ano do turno matutino na Escola Municipal Maria José de Melo- CERU, a turma é composta por 19 alunos, dois deles tem o Transtorno do Espectro Autista.

Diagnóstico psicopedagógico:

Um dos principais instrumentos utilizados pela psicopedagogia é o diagnóstico psicopedagógico, que consiste em uma análise aprofundada das habilidades e dificuldades de um estudante em relação à alfabetização. Esse diagnóstico permite identificar as estratégias mais adequadas para cada indivíduo, considerando suas características e necessidades específicas.

Com o apoio do psicopedagógico na escola a turma tem evoluído significativamente, no primeiro trimestre de 19 alunos 9 foram alfabetizados e 10 estão no nível silábico alfabético.

Emília afirma que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual.

Os níveis de aprendizagem não são condições estáveis e imutáveis, mas sim uma construção individual e social, que está em constante transformação" (Ferreiro, E., 2007, p. 35).

Embora aberta a interação social, na escola ou fora dela. Nesse processo, a criança passa por etapas, com avanços e recuos, até se apossar do código linguístico e dominá-lo.

Assim como fala Tony Attwood no seu livro O Guia Completo Sobre o Autismo:

"O autismo pode ser visto como uma forma diferente de estar no mundo, com suas vantagens e suas dificuldades, e não como um déficit ou uma doença a ser curada." - Tony Attwood

Ao longo do livro, Attwood enfatiza a importância de entender e respeitar a perspectiva única das pessoas com autismo. Ele destaca a necessidade de aceitar e valorizar a neurodiversidade, reconhecendo que cada pessoa tem suas próprias habilidades, interesses e desafios.

Como um especialista reconhecido em autismo, Attwood baseia suas abordagens e sugestões em evidências científicas e em sua extensa experiência clínica. Ele proporciona uma visão abrangente do autismo, tornando este livro uma leitura valiosa tanto para profissionais da área quanto para pais, familiares e pessoas em busca de conhecimento sobre o tema.

Intervenção psicopedagógica:

Com base no diagnóstico, foram elaboradas estratégias de intervenção e

acompanhamento individualizados para os estudantes. Essas intervenções ocorrem tanto no contexto escolar, dependendo das possibilidades de cada situação.

A intervenção psicopedagógica na alfabetização com a turma do 2º ano do ensino fundamental foi uma abordagem especializada que visa apoiar crianças apresentando dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, nesta fase que é crucial do desenvolvimento acadêmico. Aqui estão algumas estratégias que foram desenvolvidas para a realização de uma intervenção psicopedagógica eficaz:

Começamos com a avaliação diagnóstica para identificar as necessidades específicas de cada aluno. Isso ajudou a nos direcionar na intervenção de maneira mais precisa.

Em conclusão, a alfabetização auxiliada pela psicopedagogia se baseia em princípios da psicologia cognitiva, que consideram o aluno como um agente ativo na construção do conhecimento. A psicopedagogia busca identificar as dificuldades específicas do aluno e propõe estratégias de ensino-aprendizagem adequadas às suas necessidades, considerando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

2 DESENVOLVIMENTO

O psicopedagogo tem a oportunidade de ser um grande auxiliar, tanto no diagnóstico quanto no auxílio na vida diária do professor com o aluno disléxico. Para tanto as ações de intervenção pedagógica podem auxiliar e direcionar o professor a trabalhar como um agente inclusivo, com o suporte e orientação do psicopedagogo que oferecerá conhecimentos basilares para sua ação cotidiana.

Quando pensamos no professor como agente Inclusivo se pensa em uma escola pública inclusiva, obrigatoriamente se pensa em um professor aberto a receber qualquer aluno, em qualquer grau de dificuldade de aprendizagem e assegurar que esse profissional saiba separar o que é uma dificuldade de aprendizado de um transtorno ou déficit de aprendizagem, ligado a um distúrbio tratável.

Constituição Federal do Brasil de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, promovendo ao pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Esse artigo é um dos pilares da legislação educacional no Brasil e estabelece

os seguintes princípios essenciais: 1. Educação como Direito: A Constituição confirma a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos brasileiros. Isso significa que o acesso à educação deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem social, econômica ou qualquer outra condição.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo de alfabetização e letramento a Psicopedagogia contribui levando o educador a refletir sobre os seus atos como professor e avaliador da aprendizagem de crianças com dificuldades tanto de aprendizagem quanto de outras habilidades ligadas direta e indiretamente à escola envolvendo a escrita.

Definindo dificuldades de aprendizagem

O termo dificuldade de aprendizagem começou a ser usado na década de 60 e até hoje, na maioria das vezes, é confundido por pais e professores como uma simples desatenção em sala de aula ou crianças desobedientes. Não obstante a dificuldade de aprendizagem refere-se a um distúrbio que pode ser gerado por uma série de problemas cognitivos, emocionais ou neurológicos, que afetam qualquer área do desempenho escolar.

Assim, Polity (2016, p. 87) pontua que as dificuldades enfrentadas atualmente na alfabetização são potencializadas tanto pela herança do analfabetismo e das desigualdades, quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados). Entretanto tem-se ciência que os métodos podem eximir o aluno que não consegue acompanhá-lo, pois não interpreta a necessidade deste, principalmente dos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

A criança que apresenta dificuldades na aprendizagem em sua maioria apresenta sintomas diversos, tais como: tristeza, timidez, agressividade, ansiedade, dificuldade de interação com colegas. De acordo com Fonseca (2015, p. 95)

Atualmente, vive-se um momento em que as necessidades dos alunos com dificuldade de aprendizagem estão cada dia mais presente no dia a dia. Chega-se no momento que a escola não pode ser apenas transmissora de conteúdos e conhecimentos, muito mais que isso, a escola tem a tarefa primordial de “reconstruir” o papel e a figura do aluno, deixando o mesmo de ser apenas um receptor, proporcionando ao aluno que seja o criador e protagonista do seu

conhecimento. É preciso levar o aluno a pensar e buscar informações para o seu desenvolvimento educacional, cultural e pessoal é uma das tarefas primordiais básicas da educação.

Para tanto é primordial que se leve em consideração as dificuldades de aprendizagem, não como fracassos, como também como desafios a serem enfrentados e ao se trabalhar essas dificuldades, encara-se essa, como problemas comuns existentes na vida, ofertando aos portadores de dificuldades a oportunidade de serem independentes e de reconstruir-se enquanto ser humano e indivíduo.

Dessa maneira a escola será inclusiva quando transformar, não apenas a rede física, mas também a postura, as atitudes e a mentalidade dos educadores, e da comunidade escolar em geral, para aprender a lidar com o heterogêneo e conviver naturalmente com as diferenças.

Podemos observar no âmbito escolar, principalmente no ensino básico, crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, elas até conseguem ler um texto, mas não conseguem interpretá-lo. Diante desse contexto também observamos a fragilidade das práticas pedagógicas de educadores para lidarem com esse “problema”.

Segundo Fonseca (2015) diz que a criança com dificuldade da aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente e sim como uma criança normal que aprende de uma forma diferenciada, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Não pertencendo a nenhuma categoria de deficiência, não sendo sequer uma deficiência mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional.

O aspecto cognitivo está relacionado ao funcionamento das estruturas cognitivas. Nesse caso, o problema de aprendizagem residiria nas estruturas do pensamento do sujeito. Para Scoz et al., (2014, p. 104)

O aspecto afetivo diz respeito à afetividade do sujeito e de sua relação como aprender, com o desejo de aprender, pois o indivíduo pode não conseguir estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem.

De tal modo que os professores devem realizar uma reflexão psicopedagógica para analisar o porquê de seu aluno não aprender ou demonstrar dificuldade em aprender o que lhe é proposto no processo de alfabetização.

Neste sentido, Fernandez (2015, p. 86) afirma que as contribuições da Psicopedagogia, vão muito mais além do que saber ler e escrever, a criança devetrazer consigo vivencias de seu espaço social e ao chegar à sala de aula estará se comunicando com outras crianças e outras vivências diferentes das suas, onde haverá interação simultânea e aprendizagem de uma com a outra.

Por isso, é de suma importância haver uma interação entre família e escola, professor conhecendo os pais ou responsáveis e vice-versa. É importante ressaltar que a confiança que os pais devem adquirir na escola e no professor são fundamentais para que os pais se sintam mais seguros e confortáveis em deixar o filho na instituição.

4 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto nesse trabalho de pesquisa através do estudo de caso, considera-se a figura do professor sendo um elemento indispensável na alfabetização com o auxílio da psicopedagogia, uma das preocupações dos professores é justamente o processo de ensino-aprendizagem está centralizado no desenvolvimento cognitivo do aluno nas diversas modalidades de ensino para que adquira as habilidades necessárias para avançar de turma.

A alfabetização sendo auxiliada pela a psicopedagogia vem compreender a existência do sujeito cognoscente, em que suas relações estão vinculadas as instituições a que pertence. Estes elos reciclam uma nova proposta de responsabilidade entre escola, professor, aluno e família, antes esse aluno era apenas um sujeito com dificuldade, hoje já existem outras configurações relacionadas ao ambiente em que o discente está inserido, com uma visão mais detalhada das particularidades existenciais que permitam o desenvolvimento desse ser, de maneira que se pode incluí-lo nos sistemas sociais que eles fazem partes ou desejam fazer.

5 REFERÊNCIAS

Ferreiro, E. (2007). **Alfabetizando em Português ou em outras línguas?**Porto Alegre: ARTMED.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 2011.

BOSSA, Nadia Aparecida. **Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2014.

MOURA, A. A. de; RODRIGUES, F. N. C. M.; SOARES, S. L.; FERREIRA, H. S. A **psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 85–102, 2019. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11493. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11493>. Acesso em: 5 out. 2023.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed. 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.
_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

SOBRE OS ORGANIZADORES

JOSÉ FABIO BEZERRA DA SILVA

Graduado em Geografia pela UEPB, especialista em Educação Ambiental, sendo também mestrando em Ciências da Educação pela WUE.

ALLAN DOUGLAS SANTIAGO

Possui graduação em Pedagogia pela Kurius, especialização em Gestão do Ensino à Distância pela FACEM, sendo também mestre em Ciências da Educação pela Faculdade World University Ecumenica

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pela UNIFIP.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

