João Ananias de Sousa Marques
Juliana Sampaio Nogueira Marques
Kleriston Linhares Teixeira
ORGANIZADORES



Educação Básica: Desafios e Perspectivas na Sociedade Moderna

Editora

Educação Básica: desafios e perspectivas na sociedade moderna

João Ananias de Sousa Marques

Juliana Sampaio Nogueira Marques

Kleriston Linhares Teixeira

(Organizadores)

Editora

Diretora – Barbara Aline F. Assunção
Produção Gráfica – Editora Aluz
Capa – Editora Aluz
Diagramação – Editora Aluz
Revisão Técnica – Karoline Assunção
Apoio Técnico – Fernando Mancini
Jornalista Grupo Editorial Aluz – Barbara Aline F. Assunção, MTB 0091284/SP
Bibliotecária Responsável- Sueli Costa, CRB-8/5213

CARO LEITOR,
Queremos saber sua opinião sobre nossos livros.
Após a leitura, siga-nos no Instagram @revistarcmos e visite-nos no site www.aluzciencia.online
Copyright © 2023 by João Ananias de Sousa Marques; Juliana Sampaio Nogueira Marques; Kleriston Linhares Teixeira (Organizadores)

Todos os direitos desta edição reservados à Editora Aluz
MATRIZ – Tv. Dona Paula, 13. Higienópolis.
01239-050 -São Paulo – SP
FILIAL – Rua Benedito Carlixto, 143, Térreo, Centro
Mongaguá-SP.
Telefone: (11) 97228-7607
www.aluzciencia.online
instagram.com/revistarcmos

Conselho Editorial
Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes. Massachusetts, Estados Unidos.
Dr. José Crisólogo de Sales Silva. São Paulo, Brasil.
Dr. Jorge Adrihan N. Moraes. Rio de Janeiro, Brasil.
Dr. Eduardo Gomes da Silva Filho. Roraima, Brasil.
Dra. Ivanise Nazaré Mendes. Rondônia, Brasil.
Dra. Maria Cristina Sagário Minas Gerais, Brasil
Dr. Ivanildo do Amaral. Assunção, Paraguai.
Dr. Luiz Cláudio Gonçalves Júnior. São Paulo, Brasil.
Dr. Maurício Diascâneo – Espírito Santo, Brasil.
Dr. Geisse Martins. Flórida Estados Unidos.
Dr. Cyro Masci. São Paulo, Brasil.
Dr. André Rosalem Signorelli. Espírito Santo, Brasil.
Me. Carlos Alberto S. Júnior. Ceará, Brasil.
Me. Michel Alves da Cruz. São Paulo – Brasil.
Me. Paulo Maia. Pará, Brasil.
Me. Hugo Silva Ferreira. Minas Gerais, Brasil.
Me. Walmir Fernandes Pereira. São Paulo, Brasil.
Profa. Esp. Solange Barreto Chaves. Bahia, Brasil
REVISORES
Guilherme Bonfim. São Paulo, Brasil.
Felipe Lazari. São Paulo, Brasil.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação Superior: 1. Ed – São Paulo: Editora Científica Aluz, 2023.
112p.
ISBN
DOI: 10.51473/ed.al.ebd

1. Educação 2. Sociedade 3. Aprendizagem I. João Ananias de Sousa Marques; Juliana Sampaio Nogueira Marques; Kleriston Linhares Teixeira (Organizadores)
III. Educação Básica: desafios e perspectivas na sociedade moderna
CDD-378

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação
Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

APRESENTAÇÃO

O eBook Educação Básica: desafios e perspectivas na sociedade moderna", com organização de João Ananias de Sousa Marques, Juliana Sampaio Nogueira Marques, Kleriston Linhares Teixeira e sob a editoria-chefe de Bárbara Aline Ferreira Assunção, é uma publicação da EBPCA - Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, que representa um marco no debate sobre a educação no Brasil e no mundo. Este livro reúne contribuições de diversos especialistas em educação, oferecendo uma análise rica das tendências atuais, desafios e oportunidades no campo da educação básica.

Cada capítulo traz uma perspectiva sobre temas como a integração da tecnologia no ensino, métodos pedagógicos inovadores, políticas educacionais, e a importância da inclusão e diversidade nas salas de aula. Ao longo da obra, os leitores são convidados a refletir sobre como a educação básica pode se adaptar em um cenário globalizado e tecnologicamente avançado, sempre com foco no desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, o eBook aborda a importância da formação contínua dos professores, discute estratégias para lidar com questões socioeconômicas e culturais na educação, e examina o papel das políticas públicas na formação de um sistema educacional acessível. Os organizadores colocam especial ênfase na necessidade de diálogo entre teoria e prática, buscando promover uma abordagem integrada à educação.

Este trabalho é, portanto, essencial para todos os envolvidos no setor educacional - desde professores e gestores escolares até formuladores de políticas e pesquisadores - que buscam moldar o futuro da educação básica. Assim, Educação Básica: desafios e perspectivas na sociedade moderna, é uma leitura obrigatória para aqueles que estão comprometidos em fazer a diferença no mundo da educação.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ——————————————————————————9
Keyna Kellya Firmino Segundo; Katiane De Mendonça Gondim; Maria Moreira De Gois; Francisca Emanuela Forte Oliveira

Capítulo 2——————————————————————————21
Maria Inês Mendes Dos Santos; Flávia Rodrigues De Almeida Sampaio; Tânia Maria Ferreira Farias; Maria Jocelia Xavier De Souza

Capítulo 3——————————————————————————31
Maria Inês Mendes Dos Santos; Flávia Rodrigues De Almeida Sampaio; Paula De Castro E Silva Lopes; Herica Ferreira Bezerra Pereira

Capítulo 4——————————————————————————45
Paula De Castro E Silva Lopes; Maria Jocelia Xavier De Souza; Vanessa Da Silva Oliveira

Capítulo 5——————————————————————————53
Vanessa Da Silva Oliveira; Tânia Maria Ferreira Farias; Sara Maria Tavares Almada

Capítulo 6——————————————————————————69
Ailton Moreira Do Nascimento; Assiana Bastos Tavares Gomes; Diana Azevedo Goes; Joelma Silva Uchoa Brito

Capítulo 7——————————————————————————81
Assiana Bastos Tavares Gomes; Andréa Nogueira De Moura; Ana Maria Mendes Da Silva; Diana Azevedo Goes

Capítulo 8——————————————————————————95
Andréa Nogueira De Moura; Ana Maria Mendes Da Silva; Ailton Moreira Do Nascimento; Joelma Silva Uchoa Brito

Capítulo 9——————————————————————————105
Fabiana De Oliveira Souza; Maria Das Graças Mariano De Paiva; Janeluzia Fernandes Bezerra

Capítulo 10——————————————————————————115
Ellis Batista Paiva Brito; Joseni Pereira Maia; Débora Melo Frederico; Maria Lucilene Santos Rodrigues

Capítulo 11——————————————————————————125
Débora Melo Frederico; Maria Lucilene Santos Rodrigues; Joseni Pereira Maia; Ellis Batista Paiva Brito

Capítulo 12——————————————————————————135
Vanessa Da Silva Oliveira; Sara Maria Tavares Almada; Herica Ferreira Bezerra Pereira

Capítulo 13——————————————————————————151
Ana Paula Dos Santos Almeida De Araújo; Marta Juliana Freitas Moraes; Patriciana Martins Gomes

Capítulo 14——————————————————————————159
Patriciana Martins Gomes; Ana Paula Dos Santos Almeida De Araújo; Marta Juliana Freitas Moraes

Capítulo 15——————————————————————————171
Ana Jeysse De Carvalho Cunha; Francisco Xavier Da Cunha Júnior; Rafaela Da Silva Rocha

CAPÍTULO 1

JOGOS LÚDICOS E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Playful Games And Cognitive Development: Possibilities And Perspectives

DOI: 10.51473/ed.al.ebd1

Keyna Kellya Firmino Segundo
https://lattes.cnpq.br/1735196053270036

Katiane de Mendonça Gondim
http://lattes.cnpq.br/6016647449000869

Maria Moreira de Gois
http://lattes.cnpq.br/7795639672534713

Francisca Emanuela Forte Oliveira
http://lattes.cnpq.br/7614848020299518

INTRODUÇÃO

A utilização de jogos lúdicos como ferramenta para o desenvolvimento cognitivo tem sido um tema de crescente interesse e relevância nos últimos anos. A crescente incorporação da tecnologia e a evolução das abordagens educacionais têm promovido discussões sobre como os jogos podem desempenhar um papel significativo na promoção do desenvolvimento intelectual, especialmente em crianças e jovens. Este tópico abre portas para explorar as possibilidades e perspectivas que os jogos lúdicos oferecem como uma abordagem educacional inovadora.

O problema subjacente a essa discussão reside na constante preocupação com o declínio das habilidades cognitivas e do interesse pelo aprendizado, especialmente entre as gerações mais jovens. O avanço tecnológico e a predominância de dispositivos eletrônicos têm levantado questões sobre o impacto do entretenimento digital na formação intelectual e no desenvolvimento de habilidades críticas, como resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico. Como resultado, há uma necessidade premente de explorar alternativas que possam estimular o crescimento cognitivo, e os jogos lúdicos emergem como uma dessas alternativas promissoras.

A justificativa para abordar esse tema reside na urgência de promover estratégias educacionais mais eficazes e envolventes que possam acompanhar a evolução das necessidades de aprendizado da sociedade contemporânea. Os jogos lúdicos têm demonstrado potencial para aprimorar uma variedade de habilidades cognitivas, incluindo resolução de problemas, tomada de decisões, pensamento crítico e colaboração, enquanto proporcionam uma experiência divertida e motivadora. Neste contexto, é fundamental explorar as possibilidades e perspectivas dos jogos lúdicos como uma ferramenta educacional capaz de enfrentar os desafios atuais do desenvolvimento cognitivo, tanto em crianças quanto em adultos.

Esta pesquisa busca examinar de forma mais aprofundada como os jogos lúdicos podem ser utilizados de maneira eficaz

para estimular o desenvolvimento cognitivo e promover uma educação mais envolvente e significativa. Através de uma análise crítica das práticas educacionais existentes e da revisão da literatura atual sobre o tema, este estudo visa fornecer uma compreensão mais completa das possibilidades e perspectivas que os jogos lúdicos oferecem, contribuindo assim para a melhoria da educação e do desenvolvimento intelectual em um mundo cada vez mais digital e complexo.

DESENVOLVIMENTO

O Jogo e o Desenvolvimento Cognitivo

De acordo com o estudo realizado, percebe-se que os jogos voltados para aprendizagem vêm exercendo grande influência no desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo Antunes (2007), é um erro como educadores pensarmos que utilizar o jogo em nossa sala de aula é perca de tempo, pois além de uma atividade divertida, o jogo deve ser visto pelo professor como uma rica oportunidade de trabalhar assuntos relacionados às disciplinas, e que o mesmo possui implicações importantíssimas em todas as etapas da vida psicológica.

Dentro desta perspectiva, o jogo é uma ferramenta indispensável no processo de aprendizagem das crianças, pois além de facilitar a aquisição de seus novos conhecimentos, proporciona o sentimento de prazer e alegria. Neste sentido, aprendizagem e prazer devem caminhar juntos, no qual contribuirá no processo de desenvolvimento da criança. Antunes (2007) ressalta que: "(...) o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social. Mais ainda, o jogo pedagógico pode ser um instrumento da alegria" (p.14).

É possível dar uma boa educação às crianças sem que elas sequer trabalhem com jogos na escola. Mas acreditamos que os jogos são particularmente bons para o seu desenvolvimento intelectual. Ao brincar a "dança das cadeiras", por volta dos quatro anos de idade, por exemplo, as crianças se desenvolvem

intelectualmente, na medida em que tentam conjuntamente decidir se deve brincar com o número de cadeiras equivalente ao número de crianças, ou com uma cadeira a menos. Este diálogo que acontece entre elas antes de chegarem ao acordo é bom para o desenvolvimento intelectual.

Kishimoto (2002) afirma que:

> A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos" (p.37-38).

Desta forma, percebe-se que os jogos não podem ser vistos como únicas estratégias didáticas que garantam a construção do conhecimento. Mas, apesar de não serem únicos, pode tornar-se um auxílio importante para incentivar a criança no seu desenvolvimento cognitivo. Além disso, trazer o jogo para escola é refletir a educação numa perspectiva criativa, transformadora e consciente, ajudar a criança a se aproximar da realidade, e compreender o mundo que a cerca, o que caracteriza uma rica possibilidade de desenvolvimento.

De acordo com Kishimoto (2002), Froebel considera que o jogo infantil representa a realidade e as atitudes humanas, possibilitando a ação no mundo de forma imaginária, favorecendo o estabelecimento de relações e processos de significações. Para ele, os jogos infantis agrupam motivos e interesses da própria criança, sujeito ás regras, sejam elas explícitas ou implícitas e apresentando um alto grau de espontaneidade na ação.

Os jogos educativos podem contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, da expressão oral e escrita, fazendo crescer a capacidade de aprender a aprender, e dando ênfase ao aprendizado da criança em um ambiente acolhedor e prazeroso.

Então para que isto ocorra, é importante que o professor estimule as crianças a raciocinar, pois o conhecimento lógico-matemático se desenvolve quando a criança raciocina do seu

jeito. Entretanto, é importante que o professor respeite o nível de desenvolvimento que a criança se encontra, escolhendo jogos apropriados para a sua idade, possibilitando assim, à criança aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades.

É importante salientar que os jogos dependem de como eles são usados. A maioria dos docentes de hoje decidem tudo pelas crianças, tornando-se mais uma atividade no qual a participação das mesmas acontece de forma passiva, prejudicando o desenvolvimento da sua autonomia.

Seguindo esta linha de abordagem, Friedmann (1996), ressalta que nem sempre o jogo infantil é imitação do adulto. Através da brincadeira, as crianças ultrapassam a realidade, transformando-as através da imaginação. Os jogos das crianças não são apenas recordações do que vêem os adultos fazerem e sim uma transformação criadora para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e afeições da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade.

O mesmo autor diz ainda que o jogo é uma atividade séria em que a criança aprende a organizar-se para realizar uma tarefa, funcionando como uma ponte entre a infância e a idade adulta, com o objetivo de favorecer na criança a sua autonomia, personalidade, criatividade.

Friedmann (1996), afirma que: “Para a criança (...), o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da sua vida. É a única atmosfera no qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir”. (p.13). O jogo para a criança apesar de ser uma brincadeira, é também uma atividade séria, no qual ao fazer essas atividades, ela vive experiências num mundo onde tem poder, uma tendência forte em mandar e criar. Portanto, ao brincar, reproduzem-se as atividades dos pais, a criança faz de contas que é grande e realiza seu desejo de ser grande, seu anseio de domínio.

Desta forma, é importante que a escola proporcione atividades prazerosas, de forma de lazer e de trabalho para as crianças, e que os educadores sejam motivados, reconhecendo a importância do jogo na educação.

Friedmann (1996), enfatiza que, caso a sua aplicação

na escola seja reduzida a um simples divertimento, rebaixa-se a educação e a criança, porque "despreza-se essa parte de orgulho e de grandeza que dá seu caráter próprio do jogo humano." (p.124). É importante mencionar que, o jogo além de proporcionar pontos positivos no desenvolvimento cognitivo de uma criança, no qual vimos neste estudo, ele também contribui nos aspectos da afetividade e da moralidade, cujo vejamos no próximo subcapítulo.

Os jogos e a construção da afetividade e da moralidade

A afetividade é um termo amplo que se desenvolve no indivíduo a partir do momento que o mesmo interage com o outro. Segundo Almeida (1999), para Wallon a afetividade vem antes da inteligência e exerce um papel importantíssimo no desenvolvimento de uma criança, principalmente na formação da sua personalidade, no qual se manifesta no comportamento, nos gestos expressivos da criança. Wallon ainda diz que a afetividade e inteligência caminham juntas, com finalidades definidas, nos quais ajudam as crianças a evoluírem cada vez mais.

Infelizmente, muitas escolas se preocupam apenas em obter resultados através dos seus alunos, em depositar inúmeros conteúdos, tratando-os apenas como registro de números. Com isso, apesar das crianças passarem a maior parte do seu tempo na escola, acaba por perderem a oportunidade de trabalhar a afetividade entre eles, transformando assim a escola um espaço de desprazer.

Neste momento, por que não se trabalhar nas escolas, o processo de desenvolvimento e aprendizagem através dos jogos em sua dimensão afetiva? Pois, além de proporcionar prazer para a criança, desenvolver o seu aspecto cognitivo, o jogo também possibilitará a criança a desenvolver relações cada vez maiores com os coleguinhas da escola.

De acordo com Tezani (2001), é importante que os educadores planejem suas atividades com carinho, respeitando a individualidade de cada criança e seu nível de desenvolvimento, elaborando atividades que sejam significativas para elas,

incentivando-as o gosto de aprender, evitando assim a falta de estímulo de frequentar a escola. Entretanto para ela, o jogo proporcionaria isso facilmente. A autora ainda diz que: "Investigar, pesquisar, propor e mediar situações de jogos em sala de aula ocasionaria momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem formal mais significativa e prazerosa".

Segundo ela, utilizar o jogo na sala de aula é proporcionar espaço em que as crianças expressem seus sentimentos, desejos, ou seja, sua afetividade, no qual tornaria a aprendizagem ainda mais significativa. Então, o jogo seria a junção entre o desejo, a afetividade, a inteligência e o processo de aprendizagem.

Desta forma, quando proporcionamos algo significativo e importante para a criança, estaremos contribuindo no seu desenvolvimento e consequentemente no sucesso escolar. Então, apoiando a linha de concepção *walloniana* ao ressaltar que a inteligência e a afetividade andam juntas, notamos que é importante que o educador acredite que ao estabelecer laços de afetividade, troca de ideias e experiências com seus alunos, construirá um clima harmônico, no qual ajudará e facilitará as crianças a adquirirem conhecimentos.

Segundo Miranda (2002), quando a escola apenas impõe obrigações para as crianças, produzirá afeições desagradáveis, entre eles, no qual poderá acarretar altos danos ao seu crescimento psicossocial, principalmente com crianças carentes que desenvolvem pouco este aspecto fora do ambiente escolar, devido a vida sofrida que levam. Então, é fundamental que os educadores trabalhem o aspecto afetivo com as suas crianças e o jogo é um recurso indispensável para desenvolver este aspecto. Miranda (2001, p.1) afirma que:

> O aspecto afetivo é um importante critério para a elaboração ou seleção de jogos a serem usados em salas das séries iniciais. Tal aspecto está ligado ao processo de socialização. Assim, se o professor empregar o jogo com preocupação socializadora, investindo no caráter afetivo do lúdico, poderá obter ganhos em sua prática pedagógica cotidiana.

De acordo com o estudo realizado, percebemos que os jogos constituem um excelente recurso para o desenvolvimento e aprendizagem de determinados conteúdos. Entretanto, se considerarmos que a moralidade, a construção de valores e atitudes são conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, por que não utilizar, as situações lúdicas também a serviço de seu desenvolvimento?

Partindo da concepção de que os jogos ensinam mais do que conteúdos, umas das principais condições para que esta aprendizagem ocorra é garantir que eles ocupam, de fato, um lugar de destaque na rotina escolar. Outro aspecto a ser considerado é o planejamento destas situações. É imprescindível que os jogos se tornem uma proposta com sentido, e não simples passatempo ou recompensa por bom comportamento. Então, como em qualquer aprendizagem, é fundamental que exista, por parte dos educadores, uma intencionalidade educativa e um objeto a ser conquistado, somente assim a construção de valores poderá ser oportunizada e potencializada.

Segundo Ferreira (2007), Piaget ressalta que as atividades lúdicas, jogo e brincadeira constituem um caráter educativo também na formação da personalidade da criança, no qual valores morais como respeito com outro e com o social, honestidade, perseverança, dentre outros, são adquiridos. Entretanto, para ele Piaget considera que o jogo de regras é ideal para que ocorra este processo, pois ele proporciona a criança o contato com o outro, internalizando assim conceitos básicos de convivência. Ferreira (2007, p. 1), ainda afirma que:

> Para Vygotski (1989), há dois elementos importantes na atividade lúdica das crianças no que se refere aos jogos com regras: o jogo com regra explícita e o jogo com regras implícitas. O primeiro destes fatores são as regras pré-estabelecidas pelas crianças e que a sua não realização é considerada uma falta grave, por exemplo, em um jogo de pega-pega quem for tocado pelo pegador passa a ser o perseguidor, isto direciona a criança a seguir regras sociais já estabelecidas pelo mundo dos adultos. O outro segmento são regras que não

> estão propriamente ditadas, mas entende-se que são necessárias para o seguimento do jogo, no exemplo citado acima, não se coloca que as crianças não podem sair do local da brincadeira (como exemplo, uma quadra), portanto as regras implícitas oferecem a criança uma noção de entendimento às regras ocultas, mas necessárias.

Observa-se então, que os jogos permitem interações e construções que pouquíssimas atividades oferecem. Além disso, muitas vezes geram discussões acerca de temas como honestidade, solidariedade, respeito, justiça, ética e disciplina. Desta forma, criar condições concretas, reais para que as crianças aprendam a respeitar limites, a adquirir as relações interpessoais, a lidar com perdas, contrariedade e frustrações, sem contar que melhoram aspectos relacionados à autoestima, à autonomia e assim, certamente, contribuem com a formação destas crianças.

Nos momentos que as crianças são colocadas a discutirem determinada regra, falar sobre suas escolhas e posturas durante a partida, oferecerem soluções para problemas que aparecem, elas estão desenvolvendo muito mais do que simples metodologias de estudantes, elas estão colocando em prática aspectos inerentes ao exercício da cidadania, indispensáveis às normas de convivência e, desta forma, construindo valores humanos.

Para Ritzmann (2007), o jogo pode estar ligado ao caráter social, no qual permite as crianças a realizarem algo que talvez não conseguisse realizar sozinhas, compartilhando, trocando ideias e conhecimentos, dividindo tarefas e exercendo funções.

Desta forma, percebemos no decorrer deste subcapítulo, que também é de fundamental importância trabalhar o aspecto afetivo e moral na escola, pois acreditamos que estes aspectos podem se desenvolver juntamente com o cognitivo, facilitando assim o processo de ensino e aprendizagem da criança, no qual o jogo pode ser a ferramenta que abrangerá e proporcionará estes três aspectos.

CONCLUSÃO

Em suma, fica evidente que os jogos desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo de indivíduos de todas as idades. A pesquisa e a prática demonstraram que os jogos lúdicos não apenas estimulam habilidades cognitivas essenciais, como resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade, mas também promovem um ambiente de aprendizado positivo e motivador. Essa abordagem educacional inovadora tem o potencial de moldar o futuro da educação, tornando-a mais envolvente e eficaz.

No entanto, é importante destacar que a integração de jogos no contexto educacional deve ser feita com cuidado e consideração. Os jogos devem ser escolhidos e projetados com objetivos educacionais claros em mente, garantindo que contribuam para o desenvolvimento cognitivo de maneira construtiva. Além disso, é necessário manter um equilíbrio saudável entre o uso de jogos e outras abordagens pedagógicas, para garantir que os alunos desenvolvam uma gama completa de habilidades.

A influência dos jogos na construção da afetividade e da moralidade é um tópico que merece atenção especial. Evidencia-se que os jogos podem moldar valores, atitudes e emoções, tornando-se um meio poderoso para promover a empatia, a cooperação e o desenvolvimento de um senso ético.

No entanto, essa influência não é unidimensional e, muitas vezes, depende da natureza dos jogos em questão. Enquanto alguns jogos podem promover valores positivos, outros podem reforçar estereótipos prejudiciais e comportamentos negativos. Portanto, é fundamental que os desenvolvedores, educadores e pais estejam atentos ao conteúdo dos jogos e ao contexto em que são utilizados.

Em última análise, os jogos podem ser uma ferramenta valiosa para promover a afetividade e a moralidade, desde que sejam selecionados e monitorados com sensibilidade e responsabilidade. A educação sobre o uso ético e crítico dos jogos também desempenha um papel importante na garantia

de que os benefícios potenciais sejam maximizados, enquanto os riscos são minimizados. Portanto, ao explorar o mundo dos jogos, é imperativo reconhecer o seu poder na formação da afetividade e da moralidade e utilizá-lo de maneira consciente e orientada para o bem-estar pessoal e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. Fascículo 15. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERREIRA, H. S. **A formação da consciência moral na criança através de jogos e brincadeiras**. Buenos Aires, ano 11, n. 104, jan. 2007.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar:** crescer e aprender – O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Bruner e a Brincadeira.** In: O Brincar e suas Teorias, KISHIMOTO, Tizuko M. (ORG.) São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

MACHADO, L. T.; RISCADO, T. N.; SILVA, S. S.; RIBEIRO, F. F. Jogos matemáticos: a resolução de situações-problema através do lúdico. **Humanas Sociais & Aplicadas**, v. 5, n. 14, 15 dez. 2015.

MIRANDA, S. de. No Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Linhas Críticas**, *[S. l.]*, v. 8, n. 14, p. 21–34, 2002. DOI: 10.26512/lc.v8i14.2989. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2989>. Acesso em: 24 set. 2023.

RITZMANN, C. D. S. **O jogo como atividade principal em**

crianças de 5-6 anos: um estudo sobre desenvolvimento da moralidade. São Paulo, 2007. Disponível em: < http://cursa.ihmc.us/r id= 1181595098468_1560584945_7134/Anex8_PrjRitzmann_050607.pf> Acesso em: 17 set. 2023.

TEZANI, T. C. R. **O jogo e os processos de Aprendizagem e Desenvolvimento:** aspectos cognitivos e afetivos. 2001. Disponível em: <http://www.profala.com/artpsico38.htm>. Acesso em: 24 set. 2023.

CAPÍTULO 2

AVALIAÇÃO DO IMPACTO DO APRENDIZADO PERSONALIZADO NA MELHORIA DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ALUNOS

Evaluation Of The Impact Of Personalized Learning On Improving Students' Academic Performance

DOI: 10.51473/ed.al.ebd2

Maria Inês Mendes dos Santos
http://lattes.cnpq.br/8316471511391972

Flávia Rodrigues de Almeida Sampaio
http://lattes.cnpq.br/5605375778032916

Tânia Maria Ferreira Farias
http://lattes.cnpq.br/3539661279612615

Maria Jocelia Xavier de Souza
https://lattes.cnpq.br/4035979322743015

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea está passando por uma profunda transformação, impulsionada pelo reconhecimento de que cada aluno é único, com necessidades, estilos de aprendizado e interesses individuais. Nesse contexto, o aprendizado personalizado emerge como uma abordagem educacional que visa adaptar o processo de ensino e aprendizagem para atender às características específicas de cada estudante. Este trabalho tem como objetivo explorar o conceito de aprendizado personalizado e seus impactos na educação da sociedade moderna.

O objetivo deste trabalho é investigar e analisar criticamente a abordagem do aprendizado personalizado na educação contemporânea, examinando como essa metodologia tem sido implementada, suas estratégias eficazes de aplicação e o impacto que ela demonstra ter sobre o desempenho acadêmico dos alunos e seu envolvimento no processo de aprendizagem.

A hipótese aqui desenvolvida é que o aprendizado personalizado, quando devidamente implementado com estratégias eficazes, pode ter um impacto positivo na melhoria do desempenho acadêmico dos alunos, ao mesmo tempo em que os envolve de maneira mais significativa em sua própria educação.

Este estudo é relevante no contexto da educação contemporânea, à medida que as escolas e instituições de ensino buscam abordagens mais eficazes e inclusivas para atender às diversas necessidades dos alunos. Compreender o impacto do aprendizado personalizado pode fornecer informações valiosas para educadores, formuladores de políticas educacionais e pesquisadores interessados em melhorar a qualidade da educação.

A metodologia adotada para este trabalho envolverá uma revisão abrangente da literatura acadêmica existente sobre o aprendizado personalizado na educação contemporânea. Serão consultadas bases de dados acadêmicas, artigos científicos, livros e documentos relevantes. A análise dos estudos selecionados será realizada com foco na identificação de tendências, estratégias de implementação eficazes e evidências do impacto do aprendizado personalizado no desempenho acadêmico dos

alunos e em seu envolvimento na aprendizagem.

Este estudo visa contribuir para uma compreensão mais profunda do aprendizado personalizado como uma abordagem promissora na educação contemporânea, fornecendo insights valiosos para educadores e pesquisadores comprometidos em melhorar a experiência educacional dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Conceituação de aprendizagem personalizada

O aprendizado personalizado é para Bonacina *et al.* (2014), uma abordagem educacional fundamental que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Nesse modelo, reconhece-se que cada aluno é único, com características individuais que influenciam a forma como aprendem, absorvem informações e desenvolvem habilidades. Em contraste com os métodos de ensino tradicionais, que frequentemente adotam uma abordagem uniforme, o aprendizado personalizado busca se adaptar às necessidades específicas, preferências e ritmos de aprendizado de cada estudante.

> Uma das principais características do aprendizado personalizado é a adaptação ao aluno. Isso implica que os educadores atuam como facilitadores, projetando o currículo, o conteúdo e as estratégias de ensino de acordo com as características individuais de seus alunos. Essa personalização pode envolver a avaliação do conhecimento prévio do aluno, a identificação de seus estilos de aprendizado preferidos e a compreensão de seus objetivos acadêmicos e profissionais. Com base nessa compreensão, os educadores podem criar experiências de aprendizado sob medida, selecionando recursos, atividades e abordagens que melhor atendam às necessidades de cada estudante (Escobar, 2006, p.14).

Além disso, o aprendizado personalizado promove a flexibilidade no ritmo de aprendizado. Em um ambiente de

aprendizado personalizado, os alunos têm a liberdade de progredir em seu próprio ritmo. Isso significa que podem avançar mais rapidamente em áreas em que se sentem confortáveis e dedicar mais tempo a conceitos ou tópicos que acham desafiadores. Para Mizerska e Wiśniowski (2016), essa flexibilidade permite que os alunos se apropriem do seu processo de aprendizado, tornando-se mais autodirigidos e responsáveis por seu próprio progresso.

A escolha e a autonomia também são elementos-chave do aprendizado personalizado lembrados por Mizerska e Wiśniowski (2016). Os alunos frequentemente têm a oportunidade de fazer escolhas sobre o que, como e quando aprender. Isso pode incluir a escolha de projetos de pesquisa, tarefas específicas, materiais de estudo e até mesmo a oportunidade de explorar áreas de interesse pessoal dentro do currículo. Essa participação ativa no processo de aprendizado não apenas torna o estudo mais envolvente, mas também ajuda a desenvolver habilidades de tomada de decisão e autodisciplina.

Uma mudança significativa no paradigma de avaliação também está associada ao aprendizado personalizado. Segundo Mota (2006), em vez de depender principalmente de avaliações finais, o aprendizado personalizado enfatiza a avaliação formativa. Os professores monitoram o progresso dos alunos de perto ao longo do tempo e fornecem feedback contínuo para ajudá-los a melhorar. Isso cria um ciclo de aprendizado constante, onde os alunos têm a oportunidade de refletir sobre seu próprio desempenho, ajustar suas estratégias de aprendizado e progredir de maneira mais eficaz.

Mota (2006), também nos lembra que a tecnologia educacional desempenha um papel fundamental no apoio ao aprendizado personalizado. Ela fornece recursos digitais, ferramentas de análise de dados e plataformas de aprendizado online que podem se adaptar às necessidades individuais dos alunos. Por exemplo, sistemas de aprendizado adaptativo podem modificar automaticamente o conteúdo com base no desempenho do aluno, oferecendo desafios adicionais quando necessário ou fornecendo revisão quando o aluno demonstra

dificuldade em uma determinada área. Mas para que tudo isso dê certo, cabe aos professores traçarem estratégias eficazes de implementação, o que discutiremos a seguir.

Estratégias Eficazes de Implementação do Aprendizado Personalizado

A implementação eficaz do aprendizado personalizado requer segundo Silva (2014), a adoção de estratégias cuidadosamente planejadas e adaptadas às necessidades específicas de cada ambiente educacional. Essas estratégias visam criar um ambiente de aprendizado onde os alunos possam verdadeiramente se beneficiar da personalização do ensino. Vai-se nesse tópico explorar algumas das estratégias eficazes de implementação do aprendizado personalizado.

Em primeiro lugar, Silva (2014), afirma que é fundamental estabelecer um ambiente favorável à aprendizagem personalizada. Isso envolve a criação de salas de aula flexíveis e dinâmicas, onde os alunos tenham a liberdade de escolher como e onde desejam aprender. Os espaços físicos e virtuais devem ser adaptáveis e equipados com recursos tecnológicos que permitam aos alunos acessar informações, colaborar e criar conteúdo de maneira eficaz.

> Outra estratégia importante é a formação contínua dos educadores. Os professores desempenham um papel fundamental na implementação do aprendizado personalizado, pois são responsáveis por projetar experiências de aprendizado sob medida e apoiar os alunos em sua jornada. Portanto, a capacitação dos educadores em métodos de ensino personalizado, o uso de tecnologia educacional e a avaliação formativa são essenciais. Além disso, eles devem estar abertos a adaptações constantes à medida que respondem às necessidades dos alunos (Silva, 2014, p.55).

Para Lima Júnior e Silva (2021), a avaliação é um componente crítico do aprendizado personalizado. Os

educadores devem adotar abordagens de avaliação que se alinhem com os objetivos de aprendizado individuais dos alunos. Isso pode incluir a criação de rubricas personalizadas, a realização de avaliações baseadas em projetos e a coleta de feedback contínuo dos alunos. A análise de dados desempenha um papel vital na avaliação, ajudando os educadores a identificar áreas onde os alunos podem precisar de apoio adicional e onde podem avançar mais rapidamente.

Para os autores a tecnologia educacional é um recurso valioso na implementação do aprendizado personalizado. Plataformas de ensino online, software de aprendizado adaptativo e ferramentas de análise de dados podem ajudar os educadores a rastrear o progresso dos alunos, personalizar o conteúdo e oferecer suporte individualizado. No entanto, é importante garantir que a tecnologia seja usada de maneira eficaz, com considerações cuidadosas sobre como ela se integra ao ambiente de aprendizado e como apoia os objetivos educacionais.

Além disso, Escobar (2006), afirma que a colaboração entre educadores e alunos desempenha um papel crucial na implementação bem-sucedida do aprendizado personalizado. Os professores podem trabalhar em parceria com os alunos para definir metas de aprendizado, escolher projetos e tarefas, e monitorar o progresso. Os alunos também podem ser incentivados a se envolverem ativamente em seu próprio processo de aprendizado, assumindo responsabilidade por suas escolhas e metas.

Por fim, é essencial que as escolas e instituições de ensino estabeleçam uma cultura que valorize o aprendizado personalizado. Isso envolve o apoio da liderança escolar, a comunicação eficaz com os pais e a criação de políticas que incentivem a inovação educacional. Quando toda a comunidade escolar compartilha uma visão de aprendizado personalizado e trabalha em conjunto para alcançá-la, as chances de sucesso são significativamente maiores. Trazendo grandes impactos para o processo de aprendizagem, que será abordado no próximo tópico desse trabalho.

Impacto do Aprendizado Personalizado no Desempenho Acadêmico dos Alunos

O impacto do aprendizado personalizado no desempenho acadêmico dos alunos é um tópico de grande relevância na educação contemporânea. Essa abordagem educacional visa adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, o que naturalmente levanta questões sobre como essa personalização afeta o sucesso acadêmico.

Um dos principais pontos de interesse ao avaliar o impacto do aprendizado personalizado para Brito e Pontes (2022), é verificar como essa abordagem pode melhorar o desempenho dos alunos em termos de notas e realizações acadêmicas. Muitos estudos e pesquisas têm apontado que o aprendizado personalizado pode ter um impacto positivo nesse aspecto. Ao permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo e concentrem-se em áreas onde têm mais dificuldade, eles têm a oportunidade de dominar o material de maneira mais completa. Isso pode resultar em notas mais altas e em uma compreensão mais profunda dos tópicos abordados.

> Além das notas, o aprendizado personalizado também pode ter impacto na motivação dos alunos para aprender. Quando os estudantes têm mais controle sobre o que e como aprendem, eles tendem a se sentir mais envolvidos no processo educacional. A capacidade de escolher tópicos de interesse pessoal ou de trabalhar em projetos que têm significado para eles pode aumentar a motivação intrínseca, o que, por sua vez, pode contribuir para um melhor desempenho acadêmico (Brito; Pontes, 2022, p.2).

Outro aspecto importante a considerar segundo esses autores é como o aprendizado personalizado pode afetar a retenção do conhecimento. Quando os alunos estão envolvidos em seu processo de aprendizado e têm a oportunidade de praticar e aplicar o que aprenderam de maneira significativa, é mais provável que retenham o conhecimento a longo prazo.

Isso é crucial não apenas para o desempenho acadêmico atual, mas também para o sucesso futuro, já que a capacidade de aplicar conceitos aprendidos em contextos do mundo real é uma habilidade valiosa.

No entanto, é importante notar que os resultados podem variar dependendo da implementação do aprendizado personalizado e das características individuais dos alunos. Nem todos os alunos respondem da mesma maneira a essa abordagem, e algumas adaptações podem ser necessárias para atender às necessidades de diferentes estudantes. Além disso, avaliar o impacto do aprendizado personalizado pode ser complexo, envolvendo a consideração de múltiplas variáveis, como o ambiente escolar, as estratégias de ensino e as condições socioeconômicas dos alunos.

CONCLUSÃO

Em conclusão, os três tópicos abordados neste trabalho sobre o aprendizado personalizado na educação contemporânea fornecem uma visão abrangente desta abordagem educacional inovadora. O aprendizado personalizado é uma estratégia que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a individualidade de cada estudante e adaptando o ensino às suas necessidades e interesses.

No primeiro tópico, discutimos o conceito fundamental do aprendizado personalizado, destacando sua ênfase na adaptação ao aluno e na flexibilidade no ritmo de aprendizado. Isso cria um ambiente educacional mais inclusivo, onde cada aluno pode prosperar de acordo com suas características individuais.

No segundo tópico, exploramos as estratégias eficazes de implementação do aprendizado personalizado. A criação de ambientes de aprendizado flexíveis, a formação contínua de educadores, a avaliação formativa e o uso adequado da tecnologia educacional foram identificados como componentes-chave para o sucesso da implementação do aprendizado personalizado.

No terceiro tópico, analisamos o impacto do aprendizado personalizado no desempenho acadêmico dos alunos. Evidên-

cias sugerem que essa abordagem pode levar a melhorias nas notas, na motivação para aprender e na retenção do conhecimento, contribuindo para um ambiente educacional mais eficaz e significativo.

Em conjunto, esses tópicos enfatizam que o aprendizado personalizado é uma abordagem educacional promissora que pode atender às necessidades individuais dos alunos, melhorar o desempenho acadêmico e promover a motivação para aprender. No entanto, é importante reconhecer que a implementação bem-sucedida do aprendizado personalizado requer um esforço contínuo, incluindo a formação de educadores, o apoio da liderança escolar e a adaptação constante às necessidades dos alunos.

O aprendizado personalizado representa um caminho para uma educação mais adaptada e eficaz, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo em constante evolução. Portanto, é uma abordagem que merece consideração e investimento contínuos na busca por uma educação de alta qualidade e personalizada.

REFERÊNCIAS

BONACINA, Gustavo Yamamoto; BARVINSKI, Carla Adriana; ODAKURA, Valguima. Personalização da aprendizagem: tendências. In: **Nuevas Ideas En Informática Educativa Tise**. s.l, Resumo. s.l: s.e, 2014. p. 546-549.

BRITO, Rafael Sammy Sadala; PONTES, Altem Nascimento Pontes. A educação personalizada no ensino de Geografia: a importância da formação integral dos alunos. **Society and Development**, v.11, n.10, 2022.

ESCOBAR, Alvaro Vélez. O que é a educação personalizada? In: ESCOBAR, Alvaro Vélez. **Prática da educação personalizada**. São Paulo: Loyola, 2006.

MIZERSKA, Monika; WIŚNIOWSKI, Wojciech. A educação

moderna é multimodal. In: **Educação no Século 21**: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Moderna, 2016.

MOTA, Ana Victoria Cabrera. Metodología personalizada**. Innovación Experiencias Educativas**, Granada, n. 16, p. 1-14, mar. 2009.

SILVA, Renato V. **Estudo dos conceitos-chave para a compreensão da Educação Personalizada (EP) proposta por Víctor García Hoz**. Artigo científico apresentado para obtenção de grau de licenciatura em Pedagogia. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2014.

LIMA JÚNIOR, Afonso Barbosa de; SILVA, Lebiam Tamar Gomes. O que é educação personalizada, afinal? **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021.

CAPÍTULO 3

A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO (TEA) NA EDUCAÇÃO: UTILIZAÇÃO DAS SALAS DE AEE COMO VETOR DESSE PROCESSO

The Inclusion Of Students With Autism Spectrum Disorder (Asd) In Education: Use Of Esa Rooms As A Vector Of This Process

DOI: 10.51473/ed.al.ebd3

Maria Inês Mendes dos Santos
http://lattes.cnpq.br/8316471511391972

Flávia Rodrigues de Almeida Sampaio
http://lattes.cnpq.br/5605375778032916

Paula de Castro e Silva Lopes
http://lattes.cnpq.br/6448767477855820

Herica Ferreira Bezerra Pereira
https://lattes.cnpq.br/6719761907982303

INTRODUÇÃO

Na perspectiva da educação atual, considera-se que a educação inclusiva passa a ser entendida como uma forma de equidade educacional, nesse processo educativo, as metodologias, didáticas e estratégias pedagógicas reconhecem e trabalham as diferenças dos alunos e alunas numa busca para promover uma participação e o progresso educacional desses, principalmente adotando novas práticas de mudanças que vão além da escola e da sala de aula.

Sabe-se que os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, têm o direito de ter acompanhamento especializado na escola. O atendimento deve ser realizado por profissionais capacitados para desenvolver junto as crianças e as famílias, estratégias de ensino e aprendizagens para o desenvolvimento educacional. De acordo com as políticas de educação especial, os atendimentos na sala de referências devem ser realizados numa sala da própria escola, ou seja, junto com as demais crianças na escola regular com a participação ativa da coordenação pedagógica e da gestão escolar.

Esse Atendimento Educacional Especializado (AEE), é garantido pela lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que assim está redigida:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
> I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu

> pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Numa perspectiva educacional, essa legislação apresenta mais que determinações, pressiona por mudanças e transformações nos espaços educacionais. Por isso, o motivo da escolha desse tema parte da necessidade profissional diante de uma escola em transformação, no sentido de que as salas de aula que tem crianças com Transtornos de Espectro Autismo (TEA), podem apresentar algumas dificuldades diante das interações educacionais e com diversidade escolar cada vez mais ativa, compreende-se que uma criança é diferente da outra, assim, as características e necessidades são pessoais, por isso, deve-se tratá-las de formas diferentes respeitando suas particularidades. Esse estudo, tem como foco de direcionamento a necessidade de conhecimentos sobre as formas de atender essas crianças, e também apresenta questões envolvendo as políticas públicas.

Nesse caso, o presente trabalho tem como objetivo debater sobre a inclusão de alunos e alunas com Transtorno do Espectro Autista na educação como um todo. Dessa forma, segue o questionamento: de que maneira a escola pode incluir os alunos com transtorno autista no ensino regular. Desse modo, o presente trabalho tem como proposta de pesquisa bibliográfica, que será realizada com a contribuição de autores e autoras como Vianna, et al (2011), Ropoli (2010), Campos e Macedo (2011) e através da legislação vigente como lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, entre outras leis, normativas e diretrizes institucionais.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos com TEA tem direito assegurado por lei a terem uma educação inclusiva, e isso deve ocorrer desde as primeiras etapas de escolarização, tanto através de professores capacitados que efetivem a inclusão, como também, com a complementação dos atendimentos em salas especializadas.

Nesse processo, como pode-se perceber, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser assegurado através da

oferta nas instituições de ensino, para que seja possível desenvolver nas crianças o aprendizado, com adequações e propostas diferenciadas do currículo escolar tradicional, nesse sentido, se faz necessário romper as barreiras impostas pelas ideias e práticas tradicionais de ensino.

Nas salas Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem ser atendidos alunos e alunas da escola que estudam ou alunos e alunas das escolas vizinhas, que não tem espaço ou estrutura adequada para organização de uma sala para o atendimento, para que esses não sejam prejudicados por essa ausência de espaços em suas escolas.

Além disso, os professores e professoras do AEE, devem fazer um acompanhamento individual, através do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). E, também, precisam ter um acompanhamento nas salas de aula regulares, para orientar, auxiliar, ajudar os professores, professoras, alunos e alunas para que possam aprender maneiras de manusear os recursos destinados aos alunos e alunas com deficiência. A partir do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), são elaboradas metas, ações e planejamentos pedagógicos para ensinar as crianças com Transtornos de Espectro Autismo (TEA).

Nesse direcionamos, destaca-se que:

> Tal proposta vem sendo apresentada no Brasil como uma importante estratégia para elaborar, implementar e avaliar adaptações curriculares que favoreçam a inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares de ensino, norteando as ações pedagógicas dos professores (Vianna *et al*. 2011, p. 2.827).

Essa ferramenta metodológica e científica, precisa estar implementada para favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e alunas com TEA Assim, considera-se que mesmo tendo uma baixa demanda, o ambiente do atendimento especializado deve estar apropriado, adequado para qualquer necessidade educacional.

Conforme Ropoli (2010, p. 21):

> O Decreto Nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB ao AEE de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, admitindo o cômputo duplo da matrícula desses alunos em classes comuns de ensino regular público e no AEE, concomitantemente, conforme registro no Censo Escolar

Se pode ver que o Fundo de Educação Básica (FUNDEB), destina recursos para a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para que nelas possam ser realizadas as atividades com as diversas deficiências, transtornos e síndromes que são atendidas em cada escola, através da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Deve-se considerar que existe cada vez mais uma possibilidade de mudanças e de avanços na educação inclusiva, quando esses espaços funcionam de forma adequada.

Outro fator importante, são as ações pedagógicas que envolvem as atividades educacionais. Ações essas que estão sendo conduzidas na prática pedagógica no dia a dia, do educando. Precisa-se entender que algumas dessas atividades podem tanto facilitar, quanto dificultar a participação dos alunos e alunas autista, por isso a importância de serem bem planejadas e executadas. Esse aspecto deve trabalhar os processos pedagógicos, com base no desenvolvimento sociointeracionista das escolas e as vivências realizadas em sala de aula e fora delas.

Assim, a maneira que as atividades estão organizadas na escola, devem ser o principal alvo de transformação para garantir uma participação mais ativa dos alunos e alunas com Transtornos de Espectro Autismo (TEA). Diante desses entendimentos, considera-se que as escolas, são os espaços educacionais metodológicos e didáticos que tem probabilidades para uma construção da cidadania dos alunos, nelas devem acontecer as transformações e aprendizados das mais diversas formas.

A lei nª 13.146, de 6 de julho de 2015, orienta que:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de

> forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Pode-se perceber que a legislação ainda não é efetuada de forma prática nos ambientes educacionais, uma vez que temos algumas problemáticas que persistem nas escolas, envolvendo a falta de recursos humanos, os incentivos profissionais, como a valorização da categoria e mais acesso a uma formação continuada para os professores. Os profissionais de educação precisam cada vez mais ter uma qualificação adequada e para ensinar a partir das necessidades e dificuldades no desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Por isso, compreende-se que as pessoas com deficiência, além do direito à educação, também têm direitos a acessibilidade, seguridade social, proteção do Estado etc. Alguns dos problemas nas escolas envolvem questões estruturantes como a construção de rampas, corrimões, pisos táteis, banheiros e espaços educacionais adequados as necessidades das crianças, algo que precisa vir da ação dos profissionais de arquitetura, engenharia entre outros, que precisam ir além das determinações legais, ou seja, pensar e entender a necessidade do outro.

Além disso, é fundamental implementar diferentes estratégias metodológicas, sociais, culturais e estruturantes para que seja possível avançar numa prática educacional que inclua as famílias e/ou responsáveis legais, para que se possa participar, interagir e acompanhar como parceira desses atores esses projetos.

Além disso, na mesma legislação, lei nª 13.146, de 6 de julho de 2015, tem-se:

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar,

> acompanhar e avaliar:
> I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

Nesse sentido, considera-se que as escolas devem priorizar o que determina a legislação, através dos poderes públicos e sociais, os quais devem pôr em prática as políticas públicas educacionais e desenvolver os projetos assistenciais existentes, inserir dignidade no dia a dia das pessoas com deficiência, ensinado e orientado que elas podem ter acesso e condições para viver em sociedade. Algo que deve ser garantindo, a partir do aprendizado, da autonomia e da capacidade cognitiva. Ao invés dos discursos contrários a inclusão, que reforçam estigmas, precisa-se de atitudes e práticas pedagógicas que reforçam a inclusão de modo sistemático.

Assim, compreende-se que a legislação tem seus aspectos positivos, uma vez que contribui para as mudanças de atitudes e perspectivas que buscam mais autonomia e preservação da capacidade da pessoa com deficiência, no sentido de que garante o respeito a dignidade e a liberdade. Na escola pública municipal o acesso não é negado. Porém, existem complexidades em relação a permanência e o atendimento das crianças com deficiência, que requer investimentos e interesse dos poderes públicos.

Nesse processo, deve-se ressaltar a importância dos recursos didáticos-pedagógicos que são utilizados e trabalhados a partir da metodologia de ensino, ou seja, as salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para atender as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A sala de recursos é um ambiente que tem uma verba específica para aquisição de materiais que desenvolvem as habilidades e aptidões dos alunos e alunas com deficiências. Esses

materiais devem ser acessíveis para que sejam utilizados durante as aulas e atendimentos. Ou seja, os livros, desenhos, mapas, gráficos, jogos táteis, em libras, em braile, em caráter ampliado, com contraste visual e digitais, computador, notebook, tablet, com acessibilidade são alguns exemplos para os alunos e alunas com deficiência poderem usar e aprender, atendendo as suas especificidades.

Dentre outros recursos tem-se as tecnologias assistivas para uma educação inclusiva, que tem como propósito uma ação de interdisciplinaridade, que desenvolve e trabalha com programas de computador, recursos concretos, metodologias de ensino, estratégicas pedagógicas e educacionais, práticas e atividades educativas que promovem a funcionalidade relacionada ao ato de aprender e a participação dos alunos e alunas com deficiência, incapacidade ou mobilidade comprometida, com foco na autonomia e inclusão escolar.

Nesse caso, considera-se as colocações de Lopes e Marquezine (2012, p. 493), quando afirmam que:

> Além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidas no contexto da classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, a fim de complementar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta a classe regular.

Com essa perspectiva, os alunos e alunas estão inseridos nas atividades que envolvem as rotinas escolares, pode-se considerar que esses recursos didáticos-pedagógicos fornecem mais condições e possibilidades para uma aprendizagem, através de auxílio específicos que atende as necessidades educativas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Compreende-se que durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de cada aluno e/ou aluna, serão usados diversos materiais, destinados as suas necessidades, os professores, professoras que atuam no atendimento, que deve iniciar com a anamnese para que se tenha mais informações e

seja possível planejar as etapas de acompanhamento, de modo que seja flexível e contempla o propósito primordial, que é o ato de aprender.

Assim, utilizando os materiais didáticos que a sala oferece, mas caso esses recursos não contemple a necessidade do aluno ou aluna, é possível confeccionar com material reciclável ou outros materiais disponíveis e seguros, para que o atendimento não seja comprometido e o aluno possa ser estimulado.

É preciso refletir sobre a atuação profissional dos professores e professoras, da coordenação pedagógica e gestão escolar, a partir das práticas pedagógicas realizadas nos espaços da sala de aula e fora dela, no sentido de que os profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), farão junto com os alunos ou alunas, a identificação das barreiras que são encontradas no ambiente escolar, as quais dificuldades podem impedir ou limitar as participações de modo significativa na própria aprendizagem.

Para Campos e Macedo (2011, p. 216):

> Valoriza -se o conceito de mediação aplicado ao contexto de ensino-aprendizagem porque ele expressa uma forma de relação em que o professor orienta processos de construção de conhecimento do aluno, empregando, de modo flexível, os meios necessários para mobilizar o interesse e a ação do aprendiz, adaptando-os as suas necessidades, bem como à especificidade do objeto a ser dominado.

Nesse sentido, os profissionais da educação devem compreender as habilidades, as potencialidades e capacidades de desenvolvimento dos alunos e alunas atendidos, com o propósito de trabalhar os recursos pedagógicos e as metodologias de ensino, que podem ser apropriadas para cada dificuldade, essa ação permite uma ampliação da participação nas atividades, nas relações, na comunicação e nos espaços da escola, principalmente em relação a sala de recursos multifuncionais, espaço que é apropriado para o desenvolvimento das tecnologias assertivas, no sentido de que o aluno e a aluna, aprendam a utilizar as ferramentas e isso gere autonomia para sua apropriação. Por isso:

> Se a escola tem por missão preparar melhor os futuros cidadãos para os desafios do terceiro milênio, ela tem a obrigação de favorecer a associação entre TIC e a pedagogia. Seria, pois do seu dever aproveitar o gosto suscitado pelas novas tecnologias da informação e da comunicação. Também deve aproveitar as possibilidades novas, convidativas, promissoras e diversificadas que as TIC representam para a formação dos jovens e ir bem além do ensino tradicional (Karsenti, 2010, p. 339).

Nesse processo, a atualização das tecnologias assistivas na educação deve ser utilizada no ambiente escolar com foco na aprendizagem, assim, após a apropriação e segurança do aluno e alunas, auxiliando na sua escolarização, com um trabalho na sala de aluna que se destina a avaliar alternativas de desenvolver estratégias pedagógicas e materiais didáticos, para que os saberes e, os conhecimentos sejam encaminhados para os demais ambientes escolares, que são frequentados pelos alunos e alunas no dia a dia.

Mas, para isso, é preciso que se tenha uma organização e administração destes ambientes, nesse direcionamento, considera-se é de responsabilidade da gestão escolar e da coordenação pedagógica, desenvolver um planejamento e uma política educação para que seja possível atuar nos processos educacionais, sem barreiras ou dificuldades para o aprendizado.

O atendimento especializado para obter êxito, também necessita das parcerias com outros professores e professoras da sala de aula regular, para que os alunos e alunas possam desenvolver suas habilidades com os materiais da sala de recursos multifuncionais, através do planejamento pedagógico semanal com o apoio da coordenação pedagógica, implementando ações para desenvolver a participação efetiva desses alunos e alunas com autismo.

Compreende-se que os alunos e alunas que convivem com colegas que estão no espectro autista e ambos estão na sala de aula regular, precisam conhecer os recursos, materiais e didáticas do Atendimento Educacional Especializada (AEE), para

ajudar os colegas e professores, a coordenação pedagógica e a gestão escolar para colocarem em prática a inclusão, assim haverá uma inclusão escolar de fato e de direito, e o aprendizado, ao invés de estar presente apenas no Projeto Político Pedagógico (PPP), deve conter ações para realização desse movimento.

Considera-se que as escolas atuais têm desenvolvido uma proposta de atuação inclusiva, através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com profissionais qualificados e especializados para colocar em prática os processos de ensino e aprendizagem, de modo que as crianças sejam acolhidas, respeitadas e aceitas por professores, professoras, colegas, núcleo gestor, colaboradores, para assim desenvolver suas habilidades. Muitas vezes as famílias dessas crianças não compreendem a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e também não aceitam que o(s) filho(s) ou filha(s) tenha(m) alguma deficiência e nesse mesmo atendimento das crianças, as famílias devem ser orientadas, acolhidas e informadas.

Sabe-se que as rotinas das famílias são complexas, mas a escola precisa delas para incentivar e levar as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), para o atendimento especializado. Assim, as famílias precisam estar envolvidas no processo de educação, de desenvolvimento e de reabilitação das crianças, muitos sentimentos são gerados nesse aprendizado de conviver com o transtorno, mas precisa-se compreender que os familiares ou responsáveis legais, precisam receber apoio, auxílio constante do mundo a sua volta.

Desse modo, diante da realidade familiar necessita-se ter mais atenção com os alunos e alunas, em relação a esse atendimento, principalmente quando é algo novo e envolve o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que são necessárias diferentes intervenções e terapias educacionais, além da participação de outras áreas do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, concluí-se que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), precisam ser vistas como crianças que

precisam de orientação e de apoio, sem nenhum rotulo ou estigma, mas uma atuação pedagógica e educacional, com atividades indicadas, com olhar voltado para seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio afetivo, possibilitando o aluno a socialização dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, o autismo é uma forma de vida permanente, na qual tem vários aspectos e direcionamentos, cabe aos profissionais da educação, educar e reeducar os demais alunos e alunas para entender, compreender e assimilar a inclusão diante das crianças autistas, isso sem preconceito e sem discriminação, buscando uma inclusão diferenciada e com mais respeito, afeto e cidadania.

Nesse contexto, os profissionais da educação, sejam eles professores, professoras, coordenação pedagógica e gestão escolar, tem o papel fundamental sobre a responsabilidade e o compromisso social com a educação inclusiva, sabe-se que as crianças autistas precisam de orientações pedagógicas, de estratégias metodológicas, de cuidados afetivos e que é preciso criar vínculos entre a família e a escola, para que esta venha se desenvolver e ser respeitada. Uma vez que o respeito é um direito da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. **lei nª 13.146**, de 6 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. acesso em: 25 jul. 2023.

CAMPOS, M. C. R. M.; MACEDO, L. DE .. Desenvolvimento da função mediadora do professor em oficinas de jogos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 2, p. 211–220, dez. 2011.

KARSENTI, Thierry. As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: GAUTHIER, C.; TARDIFF, M. (Orgs.). **A Pedagogia:** Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 327 -350.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C.. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, n. 3, p. 487–506, jul. 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 de ago. de 2023.

VIANNA, Márcia Marin; SILVA, Suzanli Etef; SIQUEIRA; Carla Fernanda de Oliveira. Plano Educacional Individualizado- que ferramenta é esta? In: **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial.** Londrina de 08 a 10 de novembro de 2011, p. 2824- 2835.

CAPÍTULO 4

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

The Performance Of The Psychopedagogist In The School Institution: Between Theory And Practice

DOI: 10.51473/ed.al.ebd4

Paula de Castro e Silva Lopes
http://lattes.cnpq.br/6448767477855820

Maria Jocelia Xavier de Souza
https://lattes.cnpq.br/4035979322743015

Vanessa da Silva Oliveira
http://lattes.cnpq.br/1633566914143978

INTRODUÇÃO

Este artigo busca agregar pontos importantes sobre o que é a Psicopedagogia institucional e sua atuação. Buscou-se na literatura, as diretrizes que antecedem os passos parauma intervenção Psicopedagógica nas instituições.

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento que atua em diferentes áreas, perpassando pela Psicologia, Psicanálise, Filosofia, Neurologia e Pedagogia, com objetivo de ampliar a compreensão acerca do processo de aprendizagem do ser humano. Esta área de conhecimento se preocupa em entender os processos cognitivos, psicomotores e afetivos que estão entrelaçados junto à aprendizagem.

Essa profissão nasce através de uma proposta de interdisciplinaridade, Santos (2010) explica que as atividades e os treinamentos para indivíduos com problemas de aprendizagem ecomportamentos baseados em teorias comportamentais como sugerem a Psicopedagogia Educacional, articulando todos os processos educacionais. Nessa perspetiva, Pantano e Zorzi discorrem que (2009, p.71):

> Tal área constitui-se de profissionais de várias áreas do conhecimento (fonoaudiólogo, psicólogo e pedagogo). Embora cada uma dessas profissões tenham várias abordagens de atuação, o profissional Psicopedagogo procura agregar os conhecimentos de diversas áreas e atuar de forma específica na aprendizagem.

Diante do baixo desempenho acadêmico, as escolas estão cada vez mais preocupadas com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, não sabem mais o que fazer com as crianças que não aprendem de acordo com o processo considerado normal e não possuem umapolítica de intervenção capaz de contribuir para a superação dos problemas de aprendizagem.

Neste contexto, o psicopedagogo institucional, como um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais

da instituição escolar para melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas de aprendizagem. Por meio de técnicas e métodos próprios, o psicopedagogo possibilita uma intervenção psicopedagógica visando à solução de problemas de aprendizagem em espaços institucionais. Juntamente com toda a equipe escolar, está mobilizado na construção de um espaço adequado às condições de aprendizagem de forma a evitar comprometimentos.

Elege a metodologia e/ou a forma de intervenção com o objetivo de facilitar e/ou desobstruir tal processo. Os desafios que surgem para o psicopedagogo dentro da instituição escolar relacionam-se de modo significativo. A sua formação pessoal e profissional implicam a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar.

A psicopedagogia é uma área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e com os problemas dele decorrentes. Acreditamos que, se existissem nas escolas psicopedagogos trabalhando com essas dificuldades, o número de crianças com problemas seria bem menor. Ao psicopedagogo cabe avaliar o aluno e identificar os problemas de aprendizagem, buscando conhecê-lo em seus potenciais construtivos e em suas dificuldades, encaminhando-o, por meio de um relatório, quando necessário, para outros profissionais - psicólogo, fonoaudiólogo, neurologista, et - que realizam diagnóstico especializado e exames complementares com o intuito de favorecer o desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber.

> Cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais,

> fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (Bossa, 1994, p.23).

DESENVOLVIMENTO

No processo diagnóstico, os profissionais devem, de acordo com Pain, (1985, p.35): "obter todos os dados necessários para compreender o significado, a causação e a modalidade da perturbação que em cada motivo a demanda assistencial".

Desta forma, ao se pensar em um plano de intervenção, destacam-se algumas modalidades:

1) Recuperação dos conteúdos escolares que estão deficitários (examinar novamente os conteúdos e os hábitos de aprendizagem);
2) Orientação de estudos- (organização, disciplina e etc);
3) Brincadeiras, jogos de regras, dramatizações- (objetivo de promover afeto epersonalidade);
4) Encaminhamento pela escola ao profissional que irá atender clinicamente;
5) Busca de instrumentos que possam auxiliar o processo de aprendizagem edesenvolvimento, no que se refere à inteligência e afetividade.

Porém, Bossa (1994) destaca outros recursos para mediação, como provas de inteligência (Wisc); testes projetivos; avaliação perceptomotora (teste de Bender); provas de nível de pensamento (Piaget); avaliação do nível pedagógico (nível de escolaridade); desenho da família; desenho da figura humana; H.T.P- casa, árvore e pessoa; testes psicomotores: lateralidade e estruturas rítmicas.

Muitas alternativas para uso do psicopedagogo estão sendo colocados no mercado. Os recursos por autores de materiais publicados pela Editora Vetor, que além de oferecer material, também promove cursos para orientar a utilização dos mesmos,

vem beneficiando a avaliação e intervenção psicopedagógica, sendo elas:

1. Lendo e escrevendo (1 e 2): Este material pode ser aplicado para detectar se o estudante possui os requisitos básicos para o processo de Alfabetização. Pode ser usado em alunos da educação infantil e séries iniciais. Autora: Geraldini P. Wintter e Melany S. Copit.
2. Teste de Prontidão Horizontes: pode ser usado para detectar maturidade/prontidão para alfabetização na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. Autora: Neda Lian Branco Martins.
3. Metropolitano de Prontidão - fator R: pode ser usado para detectar prontidão alfabetização na pré-escola e séries iniciais do Ensino fundamental. Autor: G.H.Heldreth, Ph.D.Griffiths. Adaptação e Padronização: Ana Maria Poppovic.
4. Becasse R1 (F e M): Este teste pode auxiliar no diagnóstico da maturidade escola. Ele traz atividades envolvendo: estruturação de estórias; títulos; conteúdos; redação omissão ourecusa; dinâmica de aplicação; escolha da lâmina. Autora: Bettina Katzenstein Schoenfeldt.
5. Papel de Carta: este material pode ser utilizado para auxiliar na avaliação das dificuldades de aprendizagem. Apresenta como conteúdos de atividades envolvendocomunicação e vinculação. Autora: Leila Sara José Chamat.
6. Prontidão para Alfabetização: trata-se de um programa para o desnvolvimento de funções específicas destinadas a alfabetização. Apresenta conteúdos teórico e prático. Autoras:Ana Maria Poppovic e Genny Golubi de Moraes. Além dos recursos apresentados pela editoraVetor, as provas piagetianas e os níveis de alfabetização são igualmente importantes, podendo ser confeccionados pelo próprio profissional.
7. As provas Piagetianas: podem ser usadas para detectar o estágio do raciocínio lógicomatemático da criança. O conteúdo pode ser montado com o número de provas que se achar necessário. Ernesto Rosa Neto apresenta uma sequência compostas por tarefas que envolvem aclassificação, seria-

ção, classe-inclusão, conservação de quantidades contínuas e quantidades descontínuas.

No contexto educacional, o Psicopedagogo tem a função de analisar e dar o suporte aosgestores, alunos e pais na orientação de procedimentos e metodologias de ensino desenvolvendo uma abordagem reflexiva e crítica junto a equipe pedagógica, com objetivo de contribuir para a redução do fracasso escolar.

Observa-se que as instituições comprometidas com a qualidade de ensino estão voltadas não só para as questões de ensino aprendizagem, mas priorizam a participação junto a equipe de outros profissionais que dão subsídios para um olhar diferenciado em cada discente, observando dessa forma o processo evolutivo de cada um.

A postura do Psicopedagogo favorece os processos mentais nos aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais, além de redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando toadas as dimensões implícitas no saber nem definir métodos, técnicas e estratégicas de ensinocomo propõe a Pedagogia, mas cabe nos ocupar um lugar que está na inter-relação do ensino e aprendizagem.

O Psicopedagogo tem a função de identificar problemas no processo de aprendizagem,assim como trabalhar para a superação das dificuldades apresentadas. É necessário para isso instrumentos, técnicas e metodologias específicas, articulando nas diversas áreas de conhecimento. Portanto, é uma visão multidisciplinar.

Na clínica, atua como terapeuta, juntamente com outras áreas (psicologia, neurologia e pediatria). Na instituição, esse profissional atua desenvolvendo ações pedagógicas que subsidiam o professor e os pais. Segundo Porto (2006, p.107): “cabe a Psicopedagogia o objetivo de resgatar uma visão mais globalizantedo processo de aprendizagem e dos problemas desses processos”. Partindo desse pressuposto, observa-se que a Psicopedagogia institucional se articula junto à gestão para nortear os procedimentos adotados pela escola na melhoria do desempenhode todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

A atuação do psicopedagogo é bastante abrangente, ele é o intermediador entre o educando, educador, pais e gestores, auxiliando no desenvolvimento das habilidades e no manejo didático, bem como contribuir para que os alunos sejam capazes de olhar o mundo quevivem, interpretá-lo e de nele ter condições de inferir com segurança e competência.

Para salientar a função psicopedagógica é imprescindível o estudo contínuo, utilizando-se de métodos de ensino mais recentes concepções a respeito de todo processo educacional. Dessa forma o resultado será mais consciente e preciso.

As rotinas do Psicopedagogo institucional são: analisar os fatores que são positivos assim como os que estão sendo prejudiciais a aprendizagem; desenvolver projetos que buscammudanças na melhoria conjunta, tanto da gestão como dos professores e impulsionar a escola em geral numa perspectiva qualitativa.

Sendo assim, é importante ressaltar que o trabalho psicopedagógico se diferencia do clínico, pois o olhar institucional é amplo e coletivo. É claro que casos que necessitam de atenção individualizada serão prontamente atendidos e encaminhados para os especialistas dasdiversas áreas, que em conjunto encontraram soluções e caminhos para uma tomada de decisãona vida dos educandos.

REFERÊNCIAS

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

PAIN0, Sara. **Diagnóstico e Tratamento e os Problemas de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia institucional**: teoria, prática e

assessoramento psicopedagógico. Editora Wak, 2006.

SANTOS, Marinalva Batista dos. **Quem é o psicopedagogo institucional numa instituição de nível superior?**. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com/psicopedagogia-institucional.>Acesso em: 23 Jun. 2023.

ZORZI, J. L.; CAPELLINI, S. Dislexia e outros distúrbios de leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem. **São José dos Campos**: Pulso, 2009.

CAPÍTULO 5

O OLHAR DO NÚCLEO GESTOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

The Management Center's View On The Inclusion Process

DOI: 10.51473/ed.al.ebd5

Vanessa da Silva Oliveira
http://lattes.cnpq.br/1633566914143978

Tânia Maria Ferreira Farias
http://lattes.cnpq.br/3539661279612615

Sara Maria Tavares Almada
http://lattes.cnpq.br/3270208365586896

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea está cada vez mais trabalhando a temática da inclusão nos mais diversos espaços. E o ambiente escolar também é um deles, onde os alunos com necessidades educativas especiais vem ganhando cada vez mais espaço, saindo de escolas onde eram matriculados somente alunos que apresentassem alguma deficiência para com o advento da LDB serem matriculados preferencialmente em escolas regulares, estimulando assim a vivencia tanto destes alunos quanto com os demais colegas.

Por tanto a escola passa a exercer papel primordial neste processo de inclusão, como nos fala Carneiro (2013, p. 50). "o critério da inclusão, como consagração do princípio da igualdade, pressupõe uma escola comum, espaço aberto para a introdução de todos os alunos no mundo social, cultural e científico. Se o mundo é de todos, a escola não pode ser para alguns". Tendo que conseguir se adequar aos vários públicos ali presentes.

É exatamente desta constatação que este trabalho se justifica, buscando elucidar qual é o papel do núcleo gestor frente a inclusão dentro da escola, visto que estes profissionais tem em suas atribuições a necessidade de interação entre os diversos públicos presentes dentro da escola, buscando sempre integra-los. Foi escolhido o trabalho de pesquisa bibliografia, por permitir a comparação e discussão entre os vários autores que discorrem sobre a temática aqui trabalhada, sendo um tema bastante debatido no meio acadêmico. Dos mais variados autores selecionou-se alguns trabalhos que apresentavam uma paridade maior com o tratado aqui, como Gauthier (2007), Veiga (20014), Machado (1999), Pacheco (2007), Mantoan (2005) e Colombo (2004), bem como a pesquisa em documentos oficiais como a Constituição Federal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a declaração de Salamanca da Unesco.

Este trabalho inicia-se delimitando o tema de inclusão, apresentando o conceito desenvolvidos por alguns autores, para em seguida fazer um breve histórico deste processo ao longo da história em nosso país, onde se teve que lutar muito para que

os direitos desses cidadãos fossem respeitados e que a sua educação fosse ofertada na rede regular de ensino, onde poderiam preparar-se melhor para o convívio social em suas vidas adultas.

O segundo tópico destina-se a debater as dificuldades de implementar de maneira plena a inclusão dentro da escola, pois diversos fatores podem dificultar tal empreitada, como a falta de espaços adequados para receber estes alunos, a formação deficitária e fragmentada dos professores e profissionais para conseguir explorar as potencialidades destes indivíduos e a omissão das autoridades. O último capítulo abordaremos como o núcleo gestor pode ajudar para que a inclusão de fato ocorra.

Ao final do trabalho podemos perceber que o conjunto de profissionais que forma o núcleo gestor das escolas possui uma grade potencialidade de fazer acontecer a inclusão dentro do ambiente escolar, e eu tal situação deve ser estimulada, pois é este grupo d profissionais que tem contato direto com todos os profissionais, alunos, família e comunidade que a escola influencia, sendo eles a mola motriz deste processo.

CONCEITO E HISTÓRICO DA INCLUSÃO NO BRASIL

Quando discutimos acerca do tema inclusão presente no contexto escolar é fácil percebermos que é um assunto que ainda precisa ser muito debatido por todas as pessoas que estão envolvidas no processo educacional, e que possui diversas definições, que variam bastante de autor para autor, como Veiga que em seu trabalho de 2014, conceitua o nosso objeto de estudo com sendo uma:

> proposta a filosofia que aceita e reconhece as diferenças existentes nas escolas, garantindo o acesso de todos à educação escolar, independente das diferenças individuais. A ideia de inclusão está alicerçada no princípio da igualdade e diversidade, em consonância com as propostas de uma sociedade democrática e justa. Fundamenta-se na concepção de educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças e atendendo às suas necessidades educativas (Veiga, 2014, p.48).

Já Mantoan (2005, p.32) nos diz que inclusão "é a capacidade de entender e de reconhecer o outro, convivendo e compartilhando com suas diferenças", fazendo assim um verdadeiro acolhimento de todos, o que perfaz também os alunos que possuam algum tipo de deficiência, ou seja, incluir é estimular que os alunos estejam verdadeiramente participando e interagindo com o outro que não possui deficiência. Seria conforme Mantoan (2005, p.137) "Convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperado para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar novos sistemas que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades como companheiros e como membros".

É perceptível que a literatura atual acerca da definição de inclusão é bastante ampla, que por si só já seria um tema para ser tratado em separado e discutido de forma mais profunda em um outro artigo, no entanto, como o nosso foco é outro fecharemos as citações acerca da definição com a apresentada por Stainback e Stainback (1999, p.21), que assim a conceituam:

> A educação inclusiva pode ser definida como "a prática da inclusão de todos" independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas, realizando a integração destes alunos com os demais alunos presentes na sala de aula.

Como podemos perceber ao analisarmos as colocações dos autores supracitados, a inclusão dentro da escola parte do pressuposto da igualdade e da diversidade, pois vivemos em uma país marcado por esta diversidade, tanto cultural quanto principalmente racial e física. Em um país de proporções continentais devemos sempre estar buscando uma sociedade mais inclusiva, sendo que a escola deve ser o primeiro local a estimular esta educação inclusiva.

Para que a escola vire este local de educação inclusiva esta instituição deve ser um espaço que esteja aberto a todos os públicos que ela atende, ofertando assim possibilidades iguais para

todos os alunos ingressantes possam permanecer, trabalhando assim a equidade, ou seja, dando uma maior atenção aos alunos que precisam mais desta. Somente assim conseguirá fazer com que estes indivíduos participem de forma efetiva do processo de aprendizagem ali desenvolvido.

Vivemos em uma sociedade democrática que deve buscar sempre oportunizar a todos os alunos a igualdade de condições de acesso e permanência dentro da escola, tal condição está colocada na lei maior da educação nacional a LDB e na Constituição Federal, devendo assim ser respeitada. Esta inclusão deve buscar o rompimento com as situações segregadoras que ocorriam dentro da escola, como o aluno ser atendido no horário de aula, ou em salas separadas dos seus colegas de mesma idade, gerando um certo desconforto destes alunos. Ao quebrar tais atitudes a escola acaba fazendo com que o aluno que necessite de cuidados especiais seja atendido de maneira ampla, mas que, no entanto, possa se sentir parte integrante deste processo.

Esta integração dos alunos ditos "normais" com os alunos que possuem necessidades educativas especiais é importantíssima para conseguirmos formar cidadãos mais conscientes, que sabem respeitar a diferença e as limitações de cada indivíduo, e deve começar o mais cedo possível como nos diz Mantoan (2005, p. 67) "todos ganham com a experiência que se vive com a diferença, pois se não experimentam esta forma de viver, seja na infância ou na vida adulta, terão dificuldades em vencer os preconceitos".

No entanto a escola nem sempre foi um lugar de estímulo a inclusão muito pelo contrário, ela era na verdade um dos maiores espaços de exclusão destes alunos, tal situação se dava em virtude da visão que a sociedade tinha destes indivíduos, por séculos perdurou uma explicação de suas condições pautadas no misticismo e nos ocultismos, onde era explicada como uma forma de castigo divino aos pais. Ocorrendo ou o sacrifício destes ou eles eram obrigados a viver a margem da sociedade.

Com o desenvolvimento da medicina foi possível uma ressignificação das explicações simplistas ora utilizadas, começando-se um processo de explicação cientifica que delimitava a

origem de cada deficiência, bem como começa-se a buscar formas de tratamento para que a vida destas pessoas pudesse ser melhorada, aumentando assim sua expectativa de vida e começando a quebrar a visão da sociedade de que eram apenas um fardo a ser carregado.

Se estes não eram aceitos nem mesmo no convívio social, é de se esperar que quando falamos acerca dos processos educativos, tal direito fosse totalmente suplantado. Por muitos séculos os alunos que apresentavam algum tipo de deficiência, seja ela motora, sensorial ou cognitiva tiveram seus direitos negados e foram proibidos de frequentar as escolas juntos aos alunos ditos normais, fato que não despertava grande revolta na população da época, visto que a educação existente era um privilégio de uma pequena minoria, formada pelas elites, logo como a educação não era direito da grande maioria da população nacional, que em sua maioria era analfabeta, negar o direito a uma minoria não causava grandes problemas para a administração pública.

Nem mesmo as igrejas e templos religiosos, que possuíam em seu cerne principal o assistencialismo, davam grandes ajudas as pessoas com necessidades educativas especiais, somente quando esta prática era cada vez mais presente na Europa no século XIX é que inicia-se de maneira tímida o atendimento a este público em escolas especializadas, onde reunia-se por salas estes alunos, usando como critério não o grau de conhecimento apresentado ou a idade cronológica, mas o tipo de deficiência.

Esta prática levou a criação dos institutos educacionais especializados, para cegos, surdos, deficientes físicos e outros. No entanto estes alunos passavam toda a sua vida escolar convivendo com outras pessoas com deficiência, em muitos casos com pessoas que tinham o mesmo tipo de deficiência, apesar de existir o processo educacional, e estes alunos saírem sabendo ler e escrever, quando os mesmos saiam da escola e buscavam a colocação no mercado de trabalho não conseguiam se adaptar a uma sociedade que não estava preparada para acolhê-los e entendê-los como ocorria dentro da escola.

> Por muito tempo as pessoas que estavam a frente da educação nacional não conseguiam entender o motivo que levava a baixa inserção

> das pessoas com deficiência não só no mercado de trabalho, mas na vida em sociedade de maneira efetiva. Somente depois de um certo tempo houve uma percepção que estes alunos tinham tal dificuldades pois nem eles eram motivados a conviver em sociedade e nem muito mesmo a sociedade era preparada para conviver com eles, e que esta integração necessitava ser iniciada o mais cedo possível, já na escola, matriculando estes alunos não mais em escolas especializadas, mas em instituições regulares, que teriam que adaptar-se para recebê-los (Colombo; Welter, 2004, p.44).

Com a evolução e amadurecimento dos movimentos sociais, a luta por escolas inclusivas foi aumentando gradativamente, conseguindo colocar nos documentos oficiais dispositivos de amparo e inclusão das pessoas com deficiência, que os asseguravam direitos fundamentais perante a sociedade brasileira, podemos visualizar tais dispositivos na Constituição Federal de 1988 que em seu artigo quinto nos diz que todos têm direito à igualdade.

Já quando observamos a LDB a mesma possui diversas menções e dispositivos que foram sendo atualizados com o passar dos anos e que buscam oportunizar o acesso e permanência de todos em iguais condições de igualdade, para que não só estes alunos consigam a vaga mas que possam ser estimulados a permanecer e concluir esta etapa de ensino. Dentro da LDB também existe a Educação para pessoas com deficiência ou superdotação que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para que eles possam iniciar o processo de integração com os demais alunos da mesma faixa etária.

A dificuldades enfrentadas para a inclusão na escola

Como podemos ver no capítulo anterior a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especializadas dentro do ambiente escolar é uma situação relativamente nova em nosso

país, o que gera uma necessidade de lutar pela sua legitimação. E como foi possível percebermos também a legislação atual preza pela colocação destes alunos na rede regular de ensino, o que acarretou a necessidade de adequações nas escolas.

Dois grandes fatores dificultaram e vem dificultando até hoje a efetiva inclusão dos alunos com deficiência dentro da escola, o primeiro seria a inadequação das escolas para receber estes alunos e a falta de preparo dos professores e profissionais para lidar com as dificuldades e potencialidades deste público.

O processo inicial de inserção destes alunos foi bem complicado, pois as escolas não possuíam estruturas físicas mínimas para recebê-los, o que limitava a sua locomoção e até mesmo o pleno direito de estudar, pois algumas escolas por não contar com espaços adequados acabavam negando a vaga destes alunos, mandando-o buscar vaga em outra escola, que na maioria das vezes eram distantes de suas casas o que gerava a evasão destes alunos.

O processo de investimento em acessibilidade nas escolas públicas é bem demorado, sendo fácil percebermos que as escolas só são reformadas em último caso e quando tem alunos necessitando se locomover, não existe um investimento em acessibilidade buscando adequar o espaço para a possível chegada de um aluno com deficiência, mas sim obras emergenciais que buscam resolver problemas imediatistas como a construção de uma rampa ou colocação de um piso tátil (Machado, 1999).

Mas a acessibilidade é muito mais do que isso, podemos ratificar tal afirmação com a definição de acessibilidade realizada pelas Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR – 9050/2004), que nos diz: “acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos”. Como podemos perceber fazer a acessibilidade dentro do ambiente escolar é oportunizar que os alunos independentemente de suas limitações tenham condições de utilizar-se dos espaços da escola de maneira autônoma.

Quando nos referimos a acessibilidade não estamos

falamos somente da eliminação de barreiras arquitetônicas que possam vir a impedir ou machucar estes indivíduos, mas da adequação dos mobiliários, como a compra de carteiras adequadas para dar um maior conforto aos alunos, bem como a utilização de materiais adequados e que possam agir como auxílio para o processo de integração e aprendizagem deste aluno.

O outro fator preponderante frente ao processo de inclusão se dá em virtude da necessidade de reciclagem dos professores e profissionais que trabalham na escola para com o trato com estes alunos, pois para incluir um aluno com deficiência exige-se investir não somente na parte arquitetônica, mas principalmente no capital humano, que será na verdade o grande diferencial que ditará se esse processo será de fato efetivo.

A formação histórica dentro das faculdades é de fato deficitária, as disciplinas ali ofertadas que possuem relação a como trabalhar com os alunos levando em consideração o tipo de deficiência e seus respectivos graus de exigência para cada um é um fator bem dificultoso para os professores que estão em sala de aula, sendo que tais disciplinas nem de longe conseguem preparar os docentes para o desafio de incluir. Quanto a isso Gauthier (2007, p.14) nos diz que:

> Para atuar cotidianamente em sala de aula, com educandos que tem algum tipo de deficiência, requer-se do professor a capacitação para mediar as relações, mobilizar os conceitos e organizar os conteúdos estrategicamente, para que estes alunos se apropriem de determinados conhecimentos sistematizados e disponibilizados pela escola.

Logo, houve um grande erro por parte do MEC quanto ao processo de inclusão, na medida em que obriga a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especializadas de preferencia em escolas da rede regular de ensino, necessitaria deste órgão o investimento e incentivo para a atualização tanto do professores que já estão ministrando aulas nas escolas, quanto na formação dos novos professores, remodelando o

currículo dos cursos de licenciatura.

Porém na pratica o que ocorreu foi a inclusão de fachada destes alunos, que foram colocados em escolas que não possuíam o mínimo, tanto de infraestrutura quanto de pessoal capacitado, tal junção destes dois fatos conseguem nos explicar o porque de ainda termos tantas dificuldades em fazer com que este público não só frequente mas também conclua seu processo educacional.

Sabemos que o processo educacional quando se trata deste público em especial se torna ainda mais complexo, e que carece de uma reorganização de toda a rede de ensino, sendo que o papel do núcleo gestor das escolas frente a este processo adquire contornos importantes, que ultrapassam e muito a mera atividade burocrática que o cargo solicita. Se todo o núcleo gestor trabalhar em parceria a inclusão de fato tende a ocorrer.

Pois se a secretaria da escola possui o trato correto para com os alunos e responsáveis dos alunos, e o coordenador pedagógico estimula os professores a ele confiado a buscarem novos conhecimentos, separando para o mesmo materiais de apoio que conseguem atender as necessidades de cada aluno com deficiência que este professor possui, sendo o grande incentivador de metodologias inovadoras, os professores sempre procurarão estar em buscar de integrar este aluno, trabalhando em cima de suas dificuldades e potencialidades. Já o diretor da escola deve junto aos dois atores anteriores reforçar e respaldar as condutas feitas por eles, bem como adequar o Projeto Político Pedagógico da escola, buscando torna-la ainda mais inclusiva, estimulando também a participação de toda a comunidade escolar neste processo, bem como da comunidade onde a escola está inserida, para que assim todos possam trabalhar juntos para tornar a escola um espaço de crescimento integral de todos os alunos.

O núcleo gestor e seu auxílio para a inclusão dentro da escola

Como podemos ver até aqui incluir é um processo complexo e demanda dos envolvidos um grande esforço para

que não fique somente no papel, dando o que é de direito para os alunos com alguma deficiência que é a oportunidade de concluir a Educação Básica, estimulando-o a prosseguir nos estudos em outras etapas educacionais. Nos discursos e nas leis tudo está nos conformes, funcionando, mas necessitamos que isso ocorra também no dia a dia das escolas, e que esta instituição estimule que todos saibam aceitar e conviver com as dificuldades e diferenças de todos os alunos (Pacheco, 2007*).*

E dentro do ambiente escolar nenhum outro profissional tem o poder maior de estimular tal situação do que o núcleo gestor da escola, cada uma é claro dentro de suas especialidades e limitações que o cargo lhe imputa. Pois é o núcleo gestor que recepciona os pais dos alunos com necessidades educacionais especializadas, desde o período de matrícula até o final do processo de ensino. *É* este conjunto de profissionais que também tem o poder de combater situações de preconceito para com os alunos, criando mecanismos para tentar diminuir o máximo possível o bullying presente na escola. Como nos diz a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994):

> Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que possam fazê-lo. (...) Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

*É o núcleo gestor principalmente na figura do coordenador pedagógico que deve fazer um acompanhamento mais próximo dos professores, ser o pila*r principal de incentivo a adoção de novas práticas pedagógicas, auxiliando os professores que por venturam tenham algum tipo de dificuldade de integrar o aluno em suas aulas, fazendo com que eles tenham o desempenho o mais próximo possível dos demais colegas. Pois como os dizem

Mantoan e Pietro (2006, p. 60) "os conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns "especialistas", e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos". Quanto mais professores entenderem e buscarem ensinar para estas pessoas mais fáceis será a aprendizagem dos mesmos.

Outro papel que pode ser desempenhado por estes profissionais é a adequação do PPP da escola, para que a escola possa realmente ser inclusiva, para tanto este documento deve ser feito em parceria com todos os atores que fazem parte do processo educacional e não somente pelo núcleo gestor, prática que ainda é corriqueira dentro das escolas. Pelo grau de importância que este documento possui ele deve ser feito e atualizado pela comunidade escolar, que é composta pelos alunos, familiares, comunidade em escola está inserida, professores, funcionários e núcleo gestor. Quanto a isso Mantoan e Pietro (2006, p. 60) dizem que:

> A escola deve considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como a condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características. [...] Escola é espaço de aprendizagem para todos.

Outra forma que o núcleo gestor pode estar contribuindo para o processo de inclusão se dá através da buscar por investimentos e adequações dentro da escola, visando a eliminação ou diminuição de barreiras arquitetônicas que possam limitar o livre deslocamento dos alunos dentro do ambiente, pois a escola é um espaço que deve estimular para os alunos com deficiência a sua autonomia perante a sua vida ao mesmo tempo que buscar a formação cidadã e para o mundo do trabalho, sempre mostrando-os que eles são capazes de alçar voos maiores e que suas deficiências não devem impedi-los de buscar.

Outro trabalho importante efetivado por este público é o

de conscientização dos pais acerca dos direitos e deveres para com os filhos, pois muitos pais não entendem direito nem o tipo de deficiência que seus filhos tem, nem muito menos os direitos que o mesmo possui por conta de sua condição, sendo de extrema importância que o núcleo gestor repasse para eles estas informações, no entanto para isso, estes profissionais também necessitam estudar e conhecer a fundo as leis para assim repassa-las.

Muitas escolas possuem salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado) que são espaços destinados a trabalhar em parceria com os professores de sala em busca da melhoria do nível de aprendizagem do aluno, cabe ao núcleo gestor quando a escola não possui tal espaço lutar por sua instalação, e quando ela possui servir de elo deste professor especializado com os demais professores.

Como podemos perceber o núcleo gestor possui diversas possibilidades de incentivar a efetiva inclusão, lutando para que todas as leis e diretrizes presentes na legislação atual sejam cumpridas da melhor forma possível. Por conta do cargo de hierarquia exercido por estes profissionais eles acabam servindo de espelhos para os demais profissionais que tendem a espelhar-se nas ações adotadas por eles no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho ficou nítido que quando discutimos acera da inclusão dentro da escola ainda temos muito a se fazer, e que este processo é uma responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional, dos pais a comunidade, dos professores ao núcleo gestor, se todos trabalharem juntos a verdadeira inclusão acontece e o direito fundamental destes cidadãos é respeitado.

Sendo o núcleo gestor um vetor importante neste processo, pois a condição de perpassar por todos os indivíduos tanto dentro da escola quanto fora dela coloca estes profissionais em um patamar de interferência que nenhum outro cargo escolar possui. Possibilitando uma intervenção mais robusta e ações

diferenciadas para cada público.

Inúmeras são as formas que o núcleo gestor dispõe de fazer com que as leis e diretrizes saiam do papel e se efetivem, seja pelo exemplo de suas condutas, ou pela busca de reformas estruturais para facilitar a locomoção destes alunos pelos espaços da escola, ou incentivando a reciclagem e a utilização de novas metodologias educacionais pelos professores para possibilitar que todas as pessoas presentes na sala realizem as atividades propostas, ou até mesmo conscientizando a família sobre a deficiência de seus filhos e combatendo de maneira firme as condutas desrespeitosas com estes alunos.

Quando falamos acerca da inclusão estamos cientes dos benefícios que tal ato pode trazer para a vida da pessoa com necessidades educacionais especializadas, pois além de possibilitar o estímulo a sua autonomia mostra-lhe que ele é capaz de galgar sonhos e possibilidades bem maiores, e que os desafios e dificuldades podem tornar-se possibilidades. Claro que estamos cientes que para que a inclusão ocorra é necessário o trabalho em parceria de todos os atores citados ao longo deste trabalho, mais se o núcleo gestor for sensível a esta causa a luta tende a ser facilitada.

REFERÊNCIAS

ABNT NBR 9050. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos** – NORMA BRASILEIRA Segunda edição 31.05.2004, Válida a partir de 30.06.2004.

AMARAL, Marciliana Baptista. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista**

BRASIL. Constituição (1988). Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2001.

CARNEIRO, M A. **LDB Fácil**: Leitura critico-compreensiva artigo a artigo. Ed 21º. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COLOMBO, I. WELTER. E. **Perguntas e respostas sobre a legislação e a atividade docente.** Curitiba: Reproset Editora Gráfica, 2004.

GAUTHIER, Clermont, et al. Por uma teoria da Pedagogia. Ijuí: Unijuí, 1998. In:ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281- 295, maio/ago. 2007.

MACHADO F. **As dificuldades do aluno portador de deficiência física no processo de adaptação social em escola regular no município de Porto Alegre**. 1996.Apud: (Monografia). Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 1999, 79p.

MANTOAN, M. T. E. e Colaboradores. **A Integração de Pessoas com Deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema Ed. Memnon. Edições Científicas Ltda.: Ed. SENAC, São Paulo, 2005.

MANTOAN, M. T. E; PRIETO, R. G. Org. V. A. A. **Inclusão Escolar:** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PACHECO, J. **Caminhos para a inclusão:** Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

STAINBACK, S; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Ministério da Educação e Ciência de Espanha: Salamanca, Espanha, 1994.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos. da. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, 2014.

CAPÍTULO 6

SOCIOINTERACIONISMO DE WALLON: REVERBERAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Sociointeracionismo De Wallon: Reverberações No Processo De Ensino E Aprendizagem Dos Alunos

DOI: 10.51473/ed.al.ebd6

Ailton Moreira do Nascimento
http://lattes.cnpq.br/2501736076640458

Assiana Bastos Tavares Gomes
https://lattes.cnpq.br/1067365814765074

Diana Azevedo Goes
http://lattes.cnpq.br/7426742800136703

Joelma Silva Uchoa Brito
http://lattes.cnpq.br/2356490520063539

INTRODUÇÃO

Diversas teorias permearam a educação ao longo dos tempos. Todas ajudando a compreender como os processos de aprendizagem ocorrem para a criança. Mas a teoria aqui discutida centra-se em uma variante importantíssima, mas que era renegada ao longo dos debates acadêmicos, a afetividade. Wallon traz para o debate a importância que as emoções possuem para a aquisição do conhecimento, e será sobre as contribuições do autor que nos debruçaremos nesse artigo.

O trabalho trata-se de uma revisão de literatura embasada nos seguintes autores: Almeida (1999), Andrade e Trugillo (2013), Araújo e Oliveira (2021), Bastos (1995), Carvalho Neto (2003), Cavalcante (2005), Dantas (1990 e 1992), Galvão (2000). Noal Gal e Naujorks (2016), Mahoney (2003), Ostermann e Cavalcanti (2011), Piletti e Rossato (2012), Rodrigues et. al (2021) e Wallon (1971 e 1995), esses autores foram utilizados por possuírem relevante contribuição na área de interesse desse livro.

O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as reverberações no processo de ensino e aprendizagem oportunizadas pela teoria sociointeracionista de Wallon. Como objetivos específicos temos: explanar sobre as bases históricas da teoria sociointeracionista; apresentar os estágios de desenvolvimento da teoria, e discutir os impactos da teoria no cotidiano escolar.

A justificativa do trabalho é encontrada na necessidade de discutirmos essa teoria que muito contribuiu para que nós educadores, cada vez mais coloquemos a afetividade e a construção de vínculos com os alunos em primeiro plano. Em uma sociedade em que cada vez mais as famílias estão desintegradas, a sala de aula precisa se tornar um ambiente acolhedor e de estímulo ao desenvolvimento da criança.

E como comprovaremos ao longo do trabalho, o caminho para a construção de uma escola, e em conseguinte, de uma sociedade futura balizada no respeito e na aceitação, perpassa pela construção do conhecimento atrelado a afetividade, não só dos alunos, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem escolar.

DESENVOLVIMENTO

Bases históricas da teoria sociointeracionista

Damos início a esse trabalho fazendo um breve resgate histórico da teoria que serve de base para as discussões aqui impetradas, ou seja, a teoria sociointeracionista preconizada por Henri Wallon. Esse grande pensador era médico e educador francês, que viveu entre os anos de 1879 e 1962. Sendo responsável por deixar uma gigantesca contribuição para a área da educação (Bastos, 2015).

Ele traz pela primeira vez para o debate a importância que as emoções possuem para a construção da aprendizagem. Apesar de se ter uma noção de que as emoções fazem parte do processo de aprendizagem, a sua relevância era deixada em segundo plano, focando-se somente a época, em como a criança aprendia, renegando assim a influência que as emoções exerciam nesse processo. Wallon:

> Atribui à emoção um papel fundamental no processo de desenvolvimento humano. Para o autor, ela é expressa através dos sentimentos e desejos, tornando-se uma manifestação da vida afetiva. O autor passou a entender a emoção como fonte do conhecimento. Sua teoria psicogenética contém uma descrição das etapas do desenvolvimento psicomotor, a partir de estágios em que se observa a questão emocional. Estes estágios podem ser divididos em: estágios impulsivos, emocionais, sensóriomotor e projetivo (Noal Gai; Naujorks, 2016, p.89).

Como bem pontua Almeida (1999), a emoção trata-se de um fenômeno de natureza fisiológica, possuindo uma base orgânica, que por sua vez é interligada ao nosso sistema nervoso. Mas ao mesmo tempo que possui esse caráter fisiológico, as emoções também têm caráter social, principalmente quando nos referimos a aprendizagem das crianças, uma vez que essas precisam do auxílio de adultos para suprirem suas necessidades.

Wallon argumenta que os impulsos afetivos de origem orgânica passam por transformações ao longo do desenvolvimento infantil, resultantes de interações sociais necessárias. Esses impulsos se diversificam e se complexificam por meio da influência do outro, da linguagem e da cultura. Em cada fase do desenvolvimento, os aspectos orgânicos se adaptam de acordo com as trocas estabelecidas com outras pessoas.

Dantas (1992) comenta que, inicialmente, as expressões afetivas são somáticas e puramente emocionais, onde a afetividade é considerada um instrumento de sobrevivência que tem sua origem na função tônico-postural. Segundo a teoria de Wallon, o processo mental está intrinsecamente ligado ao movimento e se desenvolve a partir dele.

O aprimoramento da motricidade começa com a interação do indivíduo com o ambiente social e físico, levando-nos a concluir que o contato social e afetivo contribui para o desenvolvimento psicomotor e, por sua vez, para a construção cognitiva. Ao explicarem a teoria de Henri Wallon, Vasconcellos e Valsiner (1995), afirmam que existe uma profunda conexão entre afetividade e o movimento, que serve como base para todas as formas de interação da criança pequena, tanto com o mundo físico quanto com o social, o que acaba causando verdadeiras revoluções no desenvolvimento das crianças.

> Essas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são, sem dúvida, indispensáveis para que elas se manifestem e, quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são a imagem da linguagem, que, para cada um, é a do meio (Wallon, 1995, p. 210).

Segundo a teoria walloniana, a infância é compreendida funcionalmente como uma fase distinta na vida humana, com

necessidades e características próprias. Sua principal função é preparar o indivíduo para a vida adulta. Com base nessa premissa, Wallon, em sua teoria psicogenética, sustenta de forma interacionista que todos os elementos sociais, culturais e genéticos têm influência na formação do ser humano como um organismo único e ativo, capaz de modificar a natureza. No próximo subtópico nos aprofundaremos mais acerca dos estágios de desenvolvimento que permeiam a teoria analisada no artigo.

Estágios de desenvolvimento da teoria walloniana

A teoria de Wallon representou uma revolução no ensino e nos processos de aprendizagem da época, na primeira metade do século XX, já que este defendia que a escola deveria promover uma formação integral do aluno, ou seja, uma formação afetiva, intelectual e social (Piletti; Possato, 2012).

Portanto é possível observar que as teorias de Wallon destacaram-se por enfatizarem a importância das emoções no trabalho, e da afetividade no meio educativo. A premissa de Wallon, ao que tange o desenvolvimento da inteligência, é desenvolvida como crítica a de Piaget, pois a inteligência, para ele, surge depois da afetividade, de dentro dela e conflitando com ela, pensamento que talvez nos explique por que os alunos aprendem mais quando gostam do professor. Por isso, nutrir a inteligência incorre em primeiro alimentar a afetividade, não aceitando a possibilidade de haver um ponto terminal para a inteligência, haja vista que os processos mentais superiores são indeterminados (Dantas, 1990).

Desse modo, as características afetivas e cognitivas não se separam, mas constituem-se mutuamente, se encontram presentes nas atividades desenvolvidas pelo professor, seja por intermédio da leitura de um livro de histórias de fadas, ou contos, o fato é que pode-se ampliar o conhecimento na medida em que a criança se identifica com os personagens e fatos, transpondo sua afetividade.

Wallon também classifica cinco estágios de desenvolvimento. O primeiro se denomina estágio de impulsivo emocional,

que ocorre conforme suas teorias de 0 a 1 ano, portanto nessa fase os bebês inicialmente até mais ou menos 3 meses de idade, realizam movimentos reflexos, involuntários, impulsivos, e gradativamente passam a responder com afetividade as pessoas (pais) e estas por uma inabilidade da criança, intermediam as suas relações com a realidade exterior (Dantas, 1992).

A partir dessa mediação entre crianças e seus pais é que essa passa a manifestar sua afetividade através dos gestos que dirige as pessoas. Galvão (2000), ressalta que o segundo estágio denominado de sensório motor, e projetivo classificado por Wallon, ocorre até os 3 anos, esse estágio caracteriza-se pela exploração dos objetos e dos espaços físicos, e a criança ganha maior ampliação e autonomia com a aquisição da compreensão e da marcha.

A partir desse momento a afetividade da criança passa a ser fortalecida por meio do contato físico. O aparecimento da linguagem rompe com o motor, e representa um salto qualitativo no desenvolvimento, pois interioriza as condutas sensório-motoras e desorganiza-as, em verdade a vida mental, para Wallon nutre da inibição da vida sensório motora, e não da sua estimulação (Dantas, 1992).

O terceiro estágio denomina-se como estágio do personalismo, ocorrendo de 3 a 6 anos, onde a criança, depara-se com os conflitos que envolvem o anseio por autonomia, e por outro lado, o vínculo é fortalecido com a sua família, a tarefa principal é o processo de formação da personalidade, constitui para isso a consciência de si nas suas relações com o outro, e para tanto nega o adulto, o pensamento está voltado quase que exclusivamente para si mesma (Wallon, 1971).

Com a entrada da criança na escola, há certo desprendimento da vinculação familiar, e ao mesmo tempo, existe um caminhar em sua autonomia, já que neste ambiente gradativamente surge a necessidade de que ela, por si só, realize as escolhas de atividades, de jogos, de livros, de amigos, de brincadeiras, concordando, discordando, enfim, tem ou deveria ter, a oportunidade diferenciada de vivenciar uma gama de situações sociais que a impelem para o conflito. Ao mesmo tempo em que

caminha para autonomia, também imita com frequência o outro, como uma forma de inserção social, a criança imita os que a rodeia, quem lhe desperta sua admiração como pais, irmãos, professores etc.

O quarto estágio é o categorial dos 7 a 12 ou 14 anos, dá-se através de sua diferenciação simbólica da personalidade, a inteligência avança no seu desenvolvimento e a criança a utiliza cada vez mais com a manifestação de interesse na exploração, no conhecimento e nas suas relações com os objetos e com o meio.

O último estágio descrito por Wallon é o da adolescência, onde para este, há um processo de quebra no equilíbrio afetivo, com a busca do adolescente por uma nova definição da personalidade, que é influenciada por modificações corporais advindas das ações hormonais.

No desenvolvimento desses estágios, com os conflitos que os constituem e na superação dos mesmos pela criança e pelo adolescente, a escola, os educadores, podem contribuir significativamente, com condutas que viabilizem os limites e apoios necessários para enfrentá-los, ao contrário de acirrá-los. Conforme Mahoney (2003), compreender e avaliar o comportamento e o aprendizado no cotidiano escolar remete-nos a analisar a relação professor aluno em sua totalidade.

O papel da escola não deve ser limitado apenas a instrução, mas deve haver o envolvimento para o desenvolvimento da personalidade como um todo, o que exige que se questione até que ponto as atividades propostas por ela colaboram para esse desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Tudo o que foi discutido até aqui possui grandes reverberações dentro da área educacional, situação que discutiremos a seguir.

Impactos da teoria no cotidiano escolar

Para Araújo e Oliveira (2021), a teoria de Wallon tem um impacto considerável no processo de ensino e aprendizagem, e além de colocar a afetividade como centro do processo, também nos faz perceber que para que essas aprendizagens ocorram de forma significativa para a criança, as suas emoções precisam ser

levadas em consideração, uma vez que foi comprovado através dessa teoria que as aprendizagens e a afetividade são variantes indissociáveis.

Sabe-se que a aprendizagem ocorre em todos os locais de interação humana, mas é na escola que esse processo é melhor sistematizado e organizado, o que faz que o ambiente escolar seja um local propicio para podermos observar os impactos que a teoria de Wallon possui.

Ostermann e Cavalcanti (2011), ressaltam a importância do contexto escolar como um ambiente propício para a ocorrência de diversas interações sociais. Nesse sentido, os autores afirmam que o professor desempenha um papel fundamental, sendo considerado uma referência e um elemento-chave nas relações estabelecidas com os estudantes.

> O conceito de afetividade nos faz remeter às nossas relações afetuosas, adquiridas primeiramente por meio do contato com nossos pais, irmãos, responsáveis e a família. Na escola, a criança também cria vínculos a partir das relações estabelecidas com os colegas, professores e com a comunidade escolar, nos quais torna-se possível reconhecer e perceber a presença da afetividade. Os laços afetivos são construídos através dos estados emocionais e dos sentimentos, os quais são potentes no estabelecimento das relações humanas (Rodrigues, 2021, p.65).

O professor desponta nesse contexto como um dos profissionais mais importantes para reconhecer e desenvolver esse ambiente afetuoso dentro da sala de aula, e assim aplicar os conceitos preconizados por Wallon. Para isso necessita-se que o docente primeiramente se aproprie desses conceitos e entenda a importância de selecionar as atividades a serem desenvolvidas levando em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Tornar também a sua sala de aula em um ambiente acolhedor, onde as diferenças sejam respeitadas, e a afetividade desponte, também ajuda a facilitar a construção de laços tanto

entre o professor e seus alunos, quanto também, entre os colegas de sala.

Cavalcante (2005, p.54) afirma que "O modo como os professores enxergam a criança é essencial para o sucesso da aprendizagem. Quando não julgam e procuram se aproximar do aluno, acreditam nele, observam seu comportamento e incentivam suas capacidades, ele tem tudo para crescer". E a criação desses vínculos de afeto facilitam a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, que passam a enxergar o docente não como um adulto que dita regras, mas como uma pessoa que está ali na escola para ajudá-la a desenvolver todas as suas capacidades.

De acordo com Andrade e Trugillo (2013), é fundamental que a relação entre professor e aluno seja harmoniosa no ambiente escolar, pois a forma como o professor se relaciona com o educando pode influenciar o processo de aquisição do conhecimento. Os autores ressaltam que o uso de estratégias de ensino flexíveis e criativas por parte do docente desempenha um papel significativo nos aspectos afetivos e motivacionais da aprendizagem.

> A afetividade é um dos principais instrumentos didáticos que o professor possui para o encaminhamento de seu trabalho. Sem ela, mesmo provido de recursos tecnológicos ou de estratégias bem elaboradas, será impossível atingir o objeto a que se destinam suas ações, o aluno (Carvalho Neto, 2003, p.59)

Assim, podemos ver que o professor precisa lançar mão dessa arma tão poderosa, que é a afetividade, para assim poder criar vínculos de afeto para com os seus alunos, ajudando-os a aprender e a desenvolver todas as suas capacidades cognitivas e sociais, e também transformar a sua sala de aula em um espaço que seja desenvolvedor desses processos.

CONCLUSÃO

Chega-se ao fim do trabalho conseguindo atingir todos os objetivos propostos inicialmente. Assim, pode-se afirmar que

se comprovou que a teoria sociointeracionista preconizada por Wallon possui um impacto considerável para a área da educação, que a incorporou na práxis docente dos professores, e até os dias de hoje essa importante teoria ajuda a transformar a sala de aula em um local mais acolhedor para os alunos.

Ao explanarmos sobre as bases históricas da teoria podemos perceber como foram as evoluções, e como Wallon trouxe para o debate nos bancos acadêmicos e nas escolas, a importância que a afetividade possui para o pleno desenvolvimento dos educandos, comprovando que a aprendizagem e a afetividade são variantes interconectadas, que precisam ser vistas como tal pelos professores.

Apresentar os estágios de desenvolvimento que a teoria criou, faz com que nós docentes entendamos um princípio fundamental para a nossa práxis docente, apesar de que cada criança possui o seu próprio ritmo de aprendizagem, o professor precisa ser um profundo conhecedor de cada um dos estágios de desenvolvimento, para que possa selecionar as atividades a serem realizadas, adequando-as ao grau de desenvolvimento dos educandos.

Por fim, pode-se perceber que mesmo após muitas décadas, a teoria de Wallon, ainda se faz presente no cotidiano escolar. Na verdade, ao longo das discussões, podemos perceber que mais do que nunca a escola e principalmente, os professores, precisam levar em consideração as afetividades dos seus alunos, suas emoções, visões de mundo e como eles convivem com seus colegas, para fazer com que a sala de aula se torne um ambiente acolhedor e propício para a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRADE, Luciane da Silva; TRUGILLO, Edneuza Alves. A afetividade no processo educacional, o olhar do professor. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v.4, n.1, p.109-117, mar./jul.2013.

ARAÚJO, Ana Clara Souza; OLIVEIRA, Francélio Ângelo de. Pressupostos pedagógicos da teoria walloniana: interfaces com a proposta pedagógica de um centro de Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 35, 21 de setembro de 2021.

BASTOS, A. B. B. **Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon.** 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CARVALHO NETO, João da Silva. Afetividade, um instrumento Didático. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 20, n.61, p.56-60, 2003.

CAVALCANTE, Meire. Como criar uma escola acolhedora. **Nova Escola**, São Paulo, n.180, p. 51-57, mar.2005.

DANTAS, H. **A infância da razão**: uma introdução á Psicologia da inteligência de Henry Wallon. São Paulo: Manole Dois, 1990.

DANTAS, H. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, V; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MAHONEY, A.A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In PLACCO, V.M.N.S. (0rg) **Psicologia e educação**: revendo contribuições. São Paulo: Educs, 2003.

NOAL GAI, Daniele; NAUJORKS, Maria Inês. Inclusão: contribuições da teoria sócio-interacionista à inclusão escolar de pessoas com deficiência. **Revista do Centro de Educação**, vol. 39, núm. 2, julio-diciembre, 2016.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Claudio José de Holanda**.** **Teorias de aprendizagem**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2011.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo. Contexto, 2012.

RODRIGUES, Machado de Miranda, G. M; BLASZKO, C. E., & UJIIE, N. T. A afetividade na relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. **Colloquium Humanarum**. *ISSN: 1809-8207*, *18*(1), 2021.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa. Edições, 1971.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

CAPÍTULO 7

DEBATES SOBRE A EDUCAÇÃO E SUAS PERSPECTIVAS: DISCUTIDOS POR AUTORES

Debates On Education And Its Perspectives: Authors of Discussed

DOI: 10.51473/ed.al.ebd7

Assiana Bastos Tavares Gomes
https://lattes.cnpq.br/1067365814765074

Andréa Nogueira de Moura
https://lattes.cnpq.br/7602919378273057

Ana Maria Mendes da Silva
http://lattes.cnpq.br/6090710103430332

Diana Azevedo Goes
http://lattes.cnpq.br/7426742800136703

INTRODUÇÃO

Nesse trabalho realizaremos uma análise de dois artigos, no primeiro discutiremos acerca da sustentabilidade da reforma educacional, apresentando as posições dos organismos internacionais. O artigo nasce da necessidade de se discutir de maneira mais aprofundada sobre as reformas educacionais desenvolvidas na década de 1990, nos países como Brasil, Chile, Argentina e México.

O primeiro ponto que se destaca ao iniciarmos este trabalho é que ele já nasce de uma situação dualista, pois ao mesmo tempo em que existe um número reduzido de pesquisas que apresentem a realidade de cada país nos âmbitos de suas reformas educacionais, há também muitas produções de organismo internacionais que avaliam de forma bem aprofundada estas reformas.

Serão assim usados como parâmetros as analises realizadas por organismos internacionais, que tanto possuem uma grande credibilidade na área estudada, quanto também realizam a publicação dos dados aferidos, tornando os seus estudos de domínio público. Assim os organismos internacionais que farão parte do trabalho são o Banco Mundial, a CEPAL, o PREAL, o BID, o IIPE/ UNESCO e a OREALC/UNESCO. O recorte de tempo será o composto pelos anos de 1990 até 2000.

Ao longo do texto apresentaremos as três dimensões que são apontadas no estudo como sendo os pilares basilares que conseguem fazer com que a sustentabilidade destas reformas educacionais aconteça, sendo assim, alvo de atenção e preocupação dos organismos internacionais que acompanham esses processos. São elas as dimensões política, financeira e técnica.

Não nos alongaremos nesse momento introdutório sobre cada uma delas, haja vista que serão debatidas a fundo e em separado a seguir, mas deixamos claro que são dimensões imprescindíveis para que o processo efetivo das reformas educacionais ocorra. Por conta disso são tão observadas e acompanhadas externamente, pois uma influencia a outra, e para que tudo ocorra a contento, todas devem convergir de maneira positiva para que

a reforma educacional proposta possa se desenvolver.

Pode-se perceber também, que infelizmente a educação acabou perdendo espaço nas preocupações dos organismos internacionais, que a deixaram um pouco de lado como ferramenta de mudança de uma sociedade, para focar nos demais gargalos sociais, como a crise financeira e o desemprego que é gerado e ampliador das desigualdades sociais.

No segundo artigo discutiremos sobre dois acontecimentos que ocorreram no México em setembro de 2014, acontecimentos esses que tiveram bastante repercussão na imprensa local. O primeiro que mobilizou todo o país também chamou a tenção da imprensa internacional, onde envolvia o desparecimento de quarenta e três estudantes da Escola Normal Rural Raúl Isidro Burgos, o segundo envolvia estudantes de uma das mais conceituadas instituições de ensino superior e tecnológico do México, o Instituto Politécnico Nacional (IPN).

No primeiro acontecimento, os desaparecidos eram estudantes das classes populares, filhos de camponeses que queriam se tornar professores normalistas e estudavam em regime de internato em uma das escolas que ainda resistiam no meio rural mexicano. Foi justamente por sua luta, por décadas de falta de investimentos do Estado nas escolas do meio rural e por sua oposição ao poder político local e nacional que esses quarenta e três estudantes foram presos na noite do dia 26 de setembro e entregues pela polícia a narcotraficantes para serem brutalmente assassinados.

Nesse mesmo dia uma grande marcha de estudantes do IPN mobilizou o centro da Cidade do México. Eram milhares de estudantes de diversas carreiras que haviam saído às ruas para lutar contra a falta de democracia e a mudança nos planos e programas de estudo de sua instituição. Os dois casos relatados admitem diversas reflexões, mostrando as disputas políticas e educativas contemporâneas em um país que tem sua história marcada por lutas e resistências.

O trabalho em questão observa a implantação do ensino por competências no México, mostrando o importante papel nesse processo por organismos internacionais como Banco

Mundial, OIT, UNESCO e OCDE. Tendo como foco o CONALEP, instituição que está atualmente entre as que possuem o maior número de educandos no ensino técnico no México e que foi a pioneira na adoção e implantação da pedagogia das competências nesse país.

O Brasil por sua vez, faz parte da rede internacional que busca conhecer a experiência ocorrida no México, pois é de grande importância compreender o processo internacional do capital, que tem como base a exploração dos trabalhadores. Nesses termos, identificar no México a atualidade das reformas que aqui no Brasil se processaram de forma explícita e intensa. O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais globalmente estruturadas para a educação, pautada na hegemonia do pensamento empresarial que, direta ou indiretamente, ocupam o Estado e convencem a sociedade civil, dando orientações concretas às políticas educacionais de hoje.

DESENVOLVIMENTO

A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais

Realizando um balanço analítico das pesquisas sobre as reformas educacionais na década de 1990 no Brasil, Argentina, Chile e México, foi possível observar que existem poucas pesquisas sobre a realidade educacional dos países a partir das reformas, mas, ao mesmo tempo, existe uma produção bastante divulgada, entre os organismos internacionais, de avaliação das ações, estratégias e programas nacionais para a implementação das reformas educacionais. Analisando os enfoques teórico-metodológicos das avaliações internacionais da reforma educacional na América Latina. Mas isso não foi possível porque, ao trabalhar com os documentos, foi observado que, salvo raríssimas exceções, e/ou balanços anunciados são na realidade registros dos objetivos, estratégias e metodologias de ações ou programas de caráter nacional ou local, implementados nos diferentes países, os quais, na qualidade de “casos” de uma reforma regional,

referendam as recomendações dos organismos internacionais.

Em momento algum foi encontrado, nas publicações consultadas, questionamento das políticas adotadas, principalmente em conjunto com o Banco Mundial, para alcançar os objetivos de qualidade, equidade e eficiência e implementadas ao longo destes dez anos na região. No entanto, há consenso entre elas que os sistemas educacionais vigentes não estão respondendo – na maioria dos países – às demandas produzidas pela reorganização das democracias e pela abertura das economias. Falam de problemas oriundos de erros de interpretação, de obstáculos, de situações sociais adversas, dentre outros, que põem em risco o êxito das reformas, e dão orientações para resolvê-los. Nestas condições, façamos uma reflexão:

> Mesmo que algumas das diretrizes emanadas pelos Organismos Internacionais se transformem em legislação, "na prática poucas são assumidas por todos os estados e municípios do país, servindo muito mais para colocar na vitrine as medidas que o governo estaria tomando" (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 714).

Diante disso, é imprescindível que a sociedade conheça os organismos que incentivam políticas com vistas as ações integradas mundiais no campo educacional. Assim considerando a natureza do organismo internacional, o conteúdo e os discursos presentes nos documentos, que são orientadores das políticas nacionais a serem seguidas pelos seus participantes.

Para análise nas dimensões da sustentabilidade das reformas, segundo o exame dos organismos internacionais, foi pesquisado nas publicações do Banco Mundial, da CEPAL, do PREAL, do BID, do IIPE/ UNESCO e da OREALC/UNESCO desde 1998 até 2001. Pelo menos três dimensões de sustentabilidade das reformas preocupam os organismos internacionais: a dimensão política, a dimensão financeira e a dimensão técnica.

Dimensão política - A sustentabilidade política tem o termo *concertación* (pacto) como palavra de ordem, referindo-se à necessidade de construir alianças que possam dar sustentabilidade às reformas educacionais. No entanto, o destaque está nas

políticas e nas leis que regulamentam a participação empresarial e das fundações privadas, estabelecendo-se assim mecanismos de aproximação entre o setor público e o setor privado no âmbito educacional.

A aplicação da lógica de custo/benefício na política educacional tem prejudicado bastante a imagem dos docentes. Sob essa lógica, a política salarial é considerada um dos principais problemas da gestão orçamentária. Campo de tensões que está sendo gerado, principalmente, pela ausência de melhorias das condições de trabalho e de salário do professor. Os governos não conseguem administrar os conflitos, mesmo apelando para a cidadania responsável, e os organismos internacionais.

Dimensão técnica - A mudança no âmbito educacional empreendida com mais sucesso, conforme indicado pelos organismos internacionais, foi a implantação de um novo modelo de organização e gestão do sistema educacional e da escola, por meio da descentralização e da autonomia escolar. Com isso se visava reduzir os gastos do governo central com educação, transferência de responsabilidades e atribuições aos estados, províncias e/ou municípios, segundo os países, independentemente de sua organização política e administrativa federativa ou unitária.

Citam como casos exemplares do potencial de transformação desta política o Chile, o estado brasileiro de Minas Gerais, vários estados dos EEUU e também outras alternativas, tais como aquelas implantadas na Guatemala e em El Salvador, dentre outros. formas de autogestão com participação comunitária, tais como as escolas charter no Chile e nos EEUU; além do Programa com Participação da Comunidade – EDUCO – em El Salvador; o Programa Nacional de Autogestão para o Desenvolvimento Educativo – PRONADE –, na Guatemala; e o Programa Dinheiro Direto na Escola, no Brasil.

Começa-se a buscar relações entre a maior liberdade das escolas não só com o seu desempenho administrativo e financeiro, mas também com o seu desempenho pedagógico. Os motivos para descentralizar a educação na América Latina costumem ser de natureza política ou fiscal, a partir de uma perspectiva educacional existem expectativas de que a descentralização

melhorará os resultados da escolaridade. O consenso crescente de que a diversificação de funções e as novas tarefas de gestão impõem um novo perfil profissional aos dirigentes da educação, em especial ao diretor e à equipe coordenadora da escola, mas também às equipes municipais ou locais.

Dimensão financeira - A sustentabilidade financeira continua sendo um dos temas que mais ocupam a atenção dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da CEPAL. Os analistas internacionais consideram imprescindível redefinir os critérios do orçamento público e fortalecer as estratégias de financiamento e gestão compartilhados, para que as reformas educacionais venham a ser sustentáveis. A CEPAL organizou no ano de 2000, um seminário para a avaliação da gestão do gasto público em educação. O debate centra-se em duas questões: como aperfeiçoar a eficiência dos recursos e como maximizar o rendimento escolar e em torno da má utilização desses recursos e da necessidade de sua otimização visando potencializar o rendimento educativo.

Considerando insuficiente a informação disponível sobre os fatores que afetam o rendimento escolar para definir as prioridades orçamentarias no âmbito educativo, novos estudos foram encomendados pelos organismos internacionais. Um estudo realizado pelo Banco Mundial em 25 países, para medir os fatores determinantes da aprendizagem dos alunos na escola fundamental, indica a importância da biblioteca, das horas de estudo na escola e fora da escola, em detrimento do salário do professor e do número de alunos por sala.

No Brasil, existem mecanismos de premiação das escolas do MEC, dos estados, de organismos internacionais e de fundações privados: por exemplo o prêmio Itaú/UNICEF. Políticas de distribuição de recursos para as escolas que tenham em sua base de cálculo a subvenção por aluno, tais como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Os analistas internacionais insistem na necessidade de formular políticas de financiamento ancoradas na demanda para poder cumprir a meta da equidade, começa a ser relativizada a

equidade como meta do financiamento público e a eficácia da política educacional para gerar a igualdade de oportunidades educativas. Os fatos socioeconômicos e culturais, os "ambientes adversos" (crises econômicas, aumento do desemprego etc.) e o capital cultural da criança e de sua família são retomados como variáveis da permanência/evasão e do sucesso/fracasso escolar. Outro ponto possível de questionamento é que a democratização vai colaborar com o processo para o ensino e aprendizagem.

O Banco Mundial e outros organismos internacionais, tais como a UNESCO, começam a colocar também que o problema da equidade demanda uma ação intersetorial que enfrente a pobreza e a desigualdade no acesso à educação. Em 2001, chega-se à conclusão de que existem causas externas negativas do processo de desenvolvimento. Cito aqui o pensamento de Nora Krawczyk (2001, p. 59) "Enquanto isso, nunca o modelo de desenvolvimento em questão aprisionou, tanto quanto hoje, as possibilidades de transformação da educação em prol de uma sociedade mais igualitária".

O ensino por competências no México e o papel dos organismos internacionais

Criado em dezembro de 1978, o CONALEP é atualmente uma instituição consolidada, com uma proposta educativa em todo o território nacional mexicano. A criação do CONALEP foi imensamente influenciada pela conjuntura mexicana e mundial da década de 1970, principalmente pela crise mundial do petróleo de 1973 e pelas expectativas econômicas criadas no México com as descobertas de petróleo no Golfo do México no final dessa mesma década.

> É necessário tomar medidas especiais em relação aos jovens desempregados que não frequentam a escola e aos filhos de trabalhadores emigrantes que tenham apenas o mínimo do ensino primário ou que não o tenham, bem como aos que não ingressam em programas de educação ou formação depois de terminarem a escolaridade obrigatória,

> para que possam adquirir conhecimentos práticos que os ajudem a conseguir um emprego(UNESCO, 1975, p.167)

A perspectiva das competências foi vivenciada, adaptada e introduzida ao sistema de ensino mexicano a partir de 1992 pelo CONALEP, fortalecendo-se a partir de 1995, com o Conselho Nacional de Normalização e Certificação de Competências Laborais (CONOCER), e posteriormente, desde 2008, alcançando-se a outros bacharelados de ensino médio, com a RIEMS, chegando aos dias atuais também aos demais níveis e modalidades de ensino. Em 2014, estava presente em projetos, planos e programas da educação infantil até a pós-graduação, em instituições públicas e privadas.

Para obter êxito na realidade mexicana, essa nova perspectiva contou com investimentos financeiros nacionais e internacionais, por meio de um empréstimo concedido pelo Banco Mundial ao governo do México em 1994.

No momento atual em todo o mundo, a definição de tropicalização faz parte das declarações e estratégias de inúmeras empresas multinacionais, as quais buscam adequar seus produtos às realidades de cada país.

Nesse contexto, com a educação por competências o colégio uniu ainda mais suas relações com o setor empresarial, adequando seus planos e programas de estudo às demandas do mercado e aos novos padrões produtivos internacionais, conforme previa o receituário do Banco Mundial.

Desde a década de 1990, outra estrutura que teve grande influência para a disseminação das competências no México foi a OCDE, que foi pouco a pouco preenchendo o espaço de organizações como a UNESCO, melhorando os mecanismos e instrumentos de convencimento de líderes governamentais e intelectuais mexicanos e de outros países.

> Para conseguir registrar a transmissão da OCDE para o México, é necessário que um grupo nacional de atores de reflexão seja "apropriado" das recomendações e das adaptações. O resultado é essencial que todos

> os atores participem como sócios legítimos e responsáveis na implementação destas recomendações (OCDE, 2010, p. 7).

A entrada do México na OCDE ocorreu em 1994 e atendeu a interesses estratégicos, geopolíticos e de mercado dos países mais desenvolvidos. No México encontra-se o Centro Regional da OCDE para a América Latina, onde seu objetivo principal é expandir a visibilidade da organização na região e promover seu trabalho e suas atividades, determinando contato com idealizadores de políticas, especialistas, líderes empresariais, universidades e representantes da sociedade civil.

> Para refletir e propor estratégias de implementação, o comitê deveria ser composto pelos responsáveis por gerar políticas educativas, por membros da academia altamente respeitados, por professores, assim como por personalidades do setor público e da sociedade civil (OCDE, 2010, p. 8).

Refere-se, entretanto, de um processo colaborativo, consentido e politicamente muito bem organizado. Um processo feito, por vezes, "em doses homeopáticas", como garantiu uma das professoras entrevistadas, em gabinetes, ouvindo principalmente os empresários e os "especialistas" nacionais e internacionais selecionados para esse fim. Foi com base nesse raciocínio que se produziram as reformas educativas e a implantação das competências no México a partir dos anos de 1990 e que se intensificaram as reformas na ultimamente nesse país. Foi esse mesmo raciocínio que contribuiu para construir os novos projetos e planos de curso do CONALEP e de outras instituições de ensino médio e que se quis impor, em 2014, também ao IPN.

CONCLUSÃO

Chegamos ao fim deste trabalho com algumas constatações relevantes, e que foram capazes de nos apresentar

um panorama ampliado das reformas educacionais vividas, mas principalmente, dos pontos sensíveis e dos principais gargalos que se fizeram e se fazem presentes, quando se tenta realizar uma reforma estruturante dentro da educação de um país inteiro.

Gostaríamos de iniciar expondo que apesar de os dados aferidos através de pesquisa nos documentos de organismo internacionais, possuidores de uma grande relevância no tocante ao acompanhamento das políticas públicas a nível mundial, não se conseguiu identificar em nenhum momento, questionamentos por parte destes das políticas públicas implementas pelos países que fizeram parte do recorte estudado.

Mesmo sendo visto nestes documentos um acentuado consenso de que as políticas adotadas não conseguiam sanar os gargalos educacionais vividos por cada país. O máximo de intervenção destes mecanismos internacionais foi realizar um levantamento destas dificuldades, tentando apontar possíveis saídas. Mas acredita-se que poder-se-ia tirar muito mais proveito destes órgãos se os mesmos agissem de maneira mais efetiva na tentativa da resolução de situações que os mesmos apontam como equivocadas.

Percebeu-se também que as dimensões que se apresentam como sustentáculos das reformas educacionais são de extrema importância, e cada uma delas apresenta as suas dificuldades e peculiaridades, que devem ser levadas em consideração pelos governos para a construção de suas políticas educacionais.

A dimensão política se refere a construção de pactos entre os envolvidos no processo educacional, dando enfoque nas relações entre o público e o privado. Dentro desta lógica os docentes acabam sendo os mais prejudicados, uma vez que estes não possuem remunerações adequadas e não há politicas efetivas de valorização da classe, o que em conseguinte gera tensões entre as partes, acabando não sendo benéfico para o processo como um todo.

Na dimensão técnica pode-se observar um processo de descentralização, que na pratica apenas visava diminuir as responsabilidades financeiras do governo central, nas que acabaram acarretando um processo de autonomia e protagonismo das

unidades escolares, fazendo com que estas pudessem se adequar efetivamente as realidades e peculiaridades da região e do público no qual está inserida.

Na dimensão financeira, que é uma preocupação maior dos órgãos externos, pois esses acreditam que se necessita criar e aprimorar os mecanismos de controle e aplicação dos recursos disponíveis, evitando assim, desperdícios de recursos. Como também, se necessita adotar fontes de recursos mais robustas para a manutenção dos sistemas educacionais e com uma definição mais assertiva das origens destes, para que a educação possa efetivamente evoluir.

Nesse trabalho examinou o processo de implantação do ensino por competências no México e a real importância de instituições como o CONALEP. Os aspectos analisados constituem um complexo sistema, que é constituído por uma série de outras vinculações e do qual fazem parte outros organismos internacionais, instituições de ensino e centros de pesquisas.

O debate entre CONALEP e o papel da UNESCO, Banco Mundial, OIT e OCDE, foi um privilégio, pois assim podem-se enfatizar alguns dos documentos elaborados por esses organismos internacionais a cerca da educação profissional e do ensino por competências no México. Entretanto, existe inúmeros outros documentos, desses e de outros organismos internacionais que poderiam ser analisados. Da mesma forma, existem outras reformas educativas que não foram mencionadas ou que foram pouco exploradas, mas que também compõem esse complexo sistema que visa colocar a educação a serviço da lógica de mercado.

Mesmo com suas verdades, finalidades e projetos específicos, esses diferentes organismos internacionais são parte de um sistema global que organiza de maneira teórica e prática uma proposta educativa que busca produzir um modelo único, fundamentado em padrões internacionais de organização, certificação e avaliação baseados em competências, e que busca nos governos, nas instituições e em intelectuais locais a resposta necessária para sua adaptação e implantação nos diferentes contextos educativos.

Para os que protegem essa teoria de educação diferencia-

da da que se tenta fazer hegemônica em todo o mundo, além de reconhecer como se estruturam e se expandem esses modelos educativos propostos pelos organismos internacionais, perdura o desafio de uma maior articulação política e a busca de construção de novas formas de luta e resistência em nível local, nacional e global.

REFERÊNCIAS

KRAWCZYK, Nora. **A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRj9H4VbYsNkNW4L97Hf4Rh/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Organismos internacionais e as perspectivas para a forma**ção de professores no marco da Agenda E**2030.** SCIELO, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzsMc/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

SILVA, Adriano Larentes da. **O ensino por competências no méxico e o papel dos organismos internacionais.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xLGFgg9FHZFJFvQppQxWKZJ/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2022.

OCDE — **Organización de cooperación y desarrollo económico.** *La OCDE en México*. OCDE, s.d. Disponível em: <https://www.oecd.org/acerca/>. Acesso em: 20 set. 2023.

UNESCO — **Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.** *Actas de la Conferencia General* — 18ª reunión. v. 1. Paris: UNESCO, 1975.

CAPÍTULO 8

PROCESSOS DE AVALIAÇÕES DE APRENDIZAGEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA ESSES PROCESSOS DENTRO E FORA DA ESCOLA

Learning Assessment Processes: Challenges And Perspectives For These Processes In And Out Of School

DOI: 10.51473/ed.al.ebd8

Andréa Nogueira de Moura
https://lattes.cnpq.br/7602919378273057

Ana Maria Mendes da Silva
http://lattes.cnpq.br/6090710103430332

Ailton Moreira do Nascimento
http://lattes.cnpq.br/2501736076640458

Joelma Silva Uchoa Brito
http://lattes.cnpq.br/2356490520063539

INTRODUÇÃO

Será discutido nesse livro as avaliações de aprendizagem, tanto as de nível interno, quanto as externas, avaliações essas que ajudam a dar um panorama de como está a educação dentro da sala de aula e da rede de ensino avaliada. O presente trabalho trata-se de uma revisão de literatura, que será amparada em diversos materiais que possuam validade cientifica e consigam dar continuidade ao debate aqui desenvolvido.

O objetivo geral do trabalho é o de discutir os processos de avaliação da aprendizagem, apontado os seus desafios e perspectivas. Como objetivo específico temos: apresentar o conceito de avaliações de aprendizagem; enumerar os principais desafios enfrentados pelas avaliações de aprendizagem; e apresentar as perspectivas que essas avaliações proporcionam para o desenvolvimento da educação.

O problema central desse trabalho é quais são os principais desafios e perspectivas que a área da avaliação da aprendizagem possui na atualidade? O trabalho se justifica pela necessidade de debatermos mais acerca dos processos de avaliação da aprendizagem desenvolvidos tanto no ambiente interno da escola, quanto também, as avaliações da aprendizagem desenvolvidos externamente.

Visando facilitar a leitura do trabalho, o mesmo foi dividido em três subtópicos diferentes, sendo o primeiro destinado a conceituar o objeto de estudo, falando tanto na perspectiva de avaliação da aprendizagem interna, quanto externa, visto que, mesmo ambas buscando objetivos semelhantes, que é aferir o grau de aprendizagem do aluno, os atores que constroem e executam essas avaliações são totalmente diferentes, e enfrentam desafios também diferentes.

O segundo subtópico discute acerca dos principais desafios que a área da avaliação da aprendizagem vivencia tanto para executar suas avaliações, quanto também, para melhorar os índices encontrados. Finalizando com o subtópico que se debruça sobre as perspectivas que essa área vivencia e o que ela pode contribuir para o desenvolvimento da educação básica.

DESENVOLVIMENTO

Conceito de avaliações de aprendizagem

Vamos iniciar esse trabalho conceituando os processos de avaliação da aprendizagem. Mas não no deteremos em somente apresentar as avaliações da aprendizagem desenvolvidas no ambiente interno das escolas, iremos também conceituar as avaliações externas, pois a proposta central desse trabalho é o de discutir os processos de avaliação da aprendizagem de maneira ampliada.

> A avaliação não é nenhuma novidade em educação. Desde que as escolas foram criadas como instituições destinadas à transmissão do conhecimento elaborado pela sociedade que se faz avaliação, assim entendida a forma de averiguar até que ponto os educandos aprenderam determinado conhecimento. A forma como isso é feito, no entanto e as funções a que se destina produzirão ao longo dos anos grandes e intermináveis polêmicas (Campos, 2005 p.8).

Avaliar é uma necessidade para a educação, pois é através desse processo que se pode averiguar se o aluno está aprendendo e se os processos e metodologias adotadas pelo professor estão sendo absorvidas pelo aluno, possibilitando também o entendimento se o mesmo está em um nível de aprendizagem condizente com a sua idade e série. Segundo Libânio (2004, p105) "avaliar é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem".

Assim, avaliar é uma ação inerente ao processo educacional, não podendo assim ser dissociado do mesmo. Mas o conceito principal que se deve ter em mente é que o processo de avaliação não deve ser encarado como uma forma nem de punir, nem de premiar o estudante, mas sim avaliar o processo de aprendizado realizado.

> A avaliação é um meio que permite ao professor verificar até que pontos os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual ou em pequenos grupos e reformulando seu trabalho com a adoção de estratégias que possibilitem: prevenir às aprendizagens desenvolvidas e as outras que dela depender, sanar as deficiências (Lima, 1996, p. 14).

A análise pelo professor se os objetivos traçados estão sendo alcançados é um dos pontos cruciais para justificar a utilização dos processos avaliativos. Mesmo possuindo muitas discussões acerca da sua utilização ou não como ferramenta de ensino, o que infelizmente por conta do tamanho do nosso trabalho não poderemos nos aprofundar mais.

> A avaliação é um processo e não uma simples atividade isolada. Ela é contínua e constante e envolve o levantamento de hipóteses. A avaliação é mais que um teste é mais que uma medida. Ela deve se tornar o fator essencial em torno do qual o trabalho do planejamento do currículo se realiza (Fleming, 1994, p. 18).

Assim, aplicar o processo avaliativo é complexo, e não isolado, pois se o professor assim o fizer, o resultado aferido pode não ser o real. Por conta disso, se defende que o processo de avaliação seja contínuo, ou seja, que venha sendo realizado não somente ao final do processo, mas ao longo de todo ele, como também seja somativo, ou seja, que não leve em consideração somente a nota final conseguida, e sim os avanços percebidos ao longo do processo.

Temos a título de análise esse trabalho dois tipos de avaliação a discutirmos, as avaliações internas feitas pelos próprios professores, e que utilizam como parâmetro as metodologias dos professores, suas formas de dar aula e nota, e também às adequações feitas por ele as especificidades dos alunos. E as avaliações externas, que são realizadas por órgãos externos as escolas e avaliam as redes de ensino.

> A avaliação externa à escola recebe essa denominação porque é concebida, planejada, elaborada, corrigida e tem seus resultados analisados fora da escola. Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. Diferentemente da avaliação interna (diagnóstica ou formativa) em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula, procura identificar o que os alunos aprenderam, a avaliação externa visa aferir habilidades e competências que, espera-se, tenham sido ensinadas em certo momento da escolarização. A avaliação externa se distingue, portanto, da interna, porque focaliza o ensino e não a aprendizagem (Klein; Fontanive, 2015, p.5).

E sempre fazendo o paralelo sobre esses dois tipos de avaliação que não são antagônicas nem muito menos concorrentes, mas que estão presentes dentro do ambiente escolar, visando melhorá-lo é que desenvolveremos os próximos momentos desse trabalho. Vamos apresentar já no próximo subtópico do nosso trabalho, os principais desafios encontrados para se avaliar.

Principais desafios para a implementação das avaliações de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem é uma prática essencial na educação, que busca medir o nível de conhecimento dos alunos. Tanto as avaliações internas quanto as externas são importantes, mas a implementação dessas avaliações apresenta desafios significativos.

> As avaliações de aprendizagem têm como objetivo principal verificar se os objetivos educacionais foram alcançados, tanto em termos de conhecimentos como em termos de habilidades e competências. Para isso, é necessário que as avaliações sejam elaboradas de forma clara e objetiva, para que os alunos saibam o

> que se espera deles. Além disso, é importante que as avaliações sejam aplicadas de forma justa e imparcial, para evitar distorções nos resultados (Souza, 2018, p. 28).

Essa preocupação com a clareza e objetividade das avaliações é um dos principais desafios para sua implementação, mas também é fundamental para garantir uma avaliação de qualidade e uma educação de excelência, uma vez que a busca da educação básica e pública é por esse objetivo.

Um dos principais desafios é a falta de recursos e infraestrutura adequados para a realização das avaliações. Segundo Santos (2019, p.239), "a falta de investimento em infraestrutura, equipamentos e recursos humanos é um dos grandes obstáculos à implementação de avaliações de aprendizagem de qualidade". Isso afeta tanto as avaliações internas, que são realizadas pela própria instituição de ensino, quanto as avaliações externas, que são conduzidas por órgãos governamentais.

Outro desafio importante é a resistência dos alunos e professores às avaliações. Segundo Carvalho (2020, p.244), "os alunos muitas vezes veem as avaliações como um processo punitivo, enquanto os professores podem se sentir pressionados a apresentar resultados positivos". Isso pode levar a uma falta de motivação e engajamento por parte dos envolvidos no processo.

Além disso, a falta de clareza nos critérios de avaliação pode levar a interpretações equivocadas dos resultados. De acordo com Souza (2018, p.28), "os critérios de avaliação devem ser objetivos, de modo a evitar interpretações subjetivas". Isso é importante nas avaliações externas, que são usadas para avaliar a qualidade da educação em nível nacional ou regional.

Por fim, a necessidade de atualização constante dos conteúdos e metodologias de avaliação também é um desafio importante. Conforme apontado por Lopes (2021, p.2), "a dinâmica do mundo atual exige uma constante atualização dos métodos de avaliação, para que estes reflitam as habilidades e competências necessárias para o mercado de trabalho". Isso requer uma mudança de paradigma na forma como as avaliações são concebidas e aplicadas.

Em resumo, a implementação das avaliações de aprendizagem internas e externas apresentam desafios, que envolvem a falta de recursos e infraestrutura adequados, a resistência dos alunos e professores, a falta de clareza nos critérios de avaliação e a necessidade de atualização constante dos métodos de avaliação. É fundamental enfrentar esses desafios para garantir uma avaliação de qualidade e uma educação de excelência.

Dentro desses contextos, tem-se que pensar em processos de avaliação que consigam enfrentar e resolver esses desafios. E desses desafios surgem diversas perspectivas, as quais iremos debater de forma rápida e sucinta, em nosso último subtópico desse trabalho, tentando apontar como essas perspectivas podem convergir na busca pela educação de qualidade.

Perspectivas das avaliações de aprendizagem

A avaliação de aprendizagem é uma prática importante na educação e está em constante evolução. As perspectivas das avaliações de aprendizagem internas e externas têm sido um tema de discussão entre pesquisadores e profissionais da área da educação, em função do seu ganho de importância e da sua capacidade de traçar panoramas de como estão os processos de aprendizagem.

> A avaliação interna permite que o professor conheça seus alunos e adapte sua prática pedagógica às necessidades de cada um, enquanto a avaliação externa possibilita uma avaliação mais ampla do sistema educacional. Ambas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino, mas não podem ser utilizadas isoladamente. É preciso que as avaliações sejam complementares e que levem em consideração a diversidade e as diferenças individuais dos alunos (Luckesi, 2011, p. 23).

De acordo com Hoffmann (2008), a avaliação interna é aquela realizada pelo professor em sala de aula, e tem como objetivo acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, identificando suas dificuldades e avanços. Já a avaliação externa

é realizada por instituições independentes, como o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de avaliar o desempenho das escolas e dos alunos em relação aos padrões estabelecidos.

As avaliações internas e externas são complementares, e ambas são importantes para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo Luckesi (2011), "a avaliação interna permite que o professor conheça seus alunos e adapte sua prática pedagógica às necessidades de cada um, enquanto a avaliação externa possibilita uma avaliação mais ampla do sistema educacional".

No entanto, é importante lembrar que as avaliações externas não devem ser usadas como único critério para a avaliação da qualidade do ensino. Conforme destacado por Veiga (2009), "as avaliações externas são importantes, mas não devem ser utilizadas como única fonte de informação para a tomada de decisões sobre a educação. É preciso considerar também outras formas de avaliação, como a autoavaliação e a avaliação formativa".

Além disso, é importante que as avaliações de aprendizagem sejam realizadas de forma justa e equitativa, levando em consideração as diferenças culturais, socioeconômicas e individuais dos alunos. Segundo Perrenoud (1999, p.45), "a avaliação deve ser entendida como uma prática democrática que respeita as diferenças e valoriza a diversidade".

Em suma, as perspectivas das avaliações de aprendizagem internas e externas são complementares e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino. É importante que as avaliações sejam realizadas de forma justa e equitativa, levando em consideração as diferenças culturais, socioeconômicas e individuais dos alunos, e que não sejam usadas como único critério para a avaliação da qualidade do ensino. A avaliação deve ser entendida como uma prática democrática que respeita as diferenças e valoriza a diversidade.

CONCLUSÃO

Finalizamos esse trabalho com todos os objetivos propostos alcançados. Pode-se entender mais sobre os processos de avaliações, e como esses, influenciam no desenvolvimento da

educação e na aferição de como estão os níveis de aprendizagem dos alunos. Percebeu-se que os dois tipos de avaliação, as internas e externas, se complementam e buscam coisas similares, tendo também desafios e perspectivas próximas.

Percebeu-se que os desafios para a implementação das avalições são inúmeros, e perpassam pela falta de infraestrutura e organização para a aplicação das provas, uma resistência dos atores envolvidos, onde os alunos resistem as avaliações internas e os professores as avaliações externas, e que existe uma ausência de clareza dos objetivos dessas avaliações, o que distancia ainda mais os atores envolvidos e reforça a visão de cobrança e de punição que erroneamente as avaliações são taxadas.

Mas por outro lado, essas avaliações se realizadas de forma correta, podem trazer perspectivas positivas para os sistemas de ensino, e para os professores, que munidos dos resultados, podem estar tentando ou melhorar as metodologias adotadas, ou continuando o que está dando certo.

O mais importante é se tentar quebrar a visão negativa que os processo de avaliação da aprendizagem, tanto interno quanto externo possuem. Mostrando para os alunos e professores, que o objetivo dessas avaliações não é punir, mas sim, apresentar um panorama para que se possa investir em ações e metodologias, que visam sanar as dificuldades, para que se continue na busca pela qualidade total da educação pública.

REFERÊNCIA

CAMPOS, Rita Mascarenha. **Avaliação do ensino e da aprendizagem**: conceitos, concepções e contextualização histórica. 51f. Monografia (especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. 2005.

CARVALHO, M. S. Desafios da avaliação educacional. **Revista Educação**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 244-257, 2020.

FLEMING, Roberto F. **Currículo moderno**: um planejamento dinâmico das mais avançadas técnicas de ensino. 3 ed. São Paulo: Librador, 1994.

HOFFMANN, Jussara**. Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mídia, 2008.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em Larga Escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, v.15, n.66, p.29-34, jun.2015.

LIBÂNEO, José Carlos**. Didática**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, A.F.S. **Avaliação escolar**. Julgamento x construção. São Paulo: Vozes, 1996.

LOPES, F. M. Avaliação de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260065, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo, 2011.

PERRENOUD, Filipe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, A. B. Desafios da avaliação de aprendizagem no contexto brasileiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2019, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Florianópolis: UFSC, 2019.

SOUZA, A. B. Avaliação de aprendizagem: uma análise crítica. **Revista Educação em Debate**, Salvador, v. 40, n. 25, p. 20-31, 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papanicolau, 2009.

CAPÍTULO 9

BEHAVIORISMO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DE WATSON E PAVLOV

Methodological Behaviorism: Contributions Of Watson And Pavlov

DOI: 10.51473/ed.al.ebd9

Fabiana de Oliveira Souza
http://lattes.cnpq.br/0854066201804352

Maria das Graças Mariano de Paiva
http://lattes.cnpq.br/5485557982169673

Janeluzia Fernandes Bezerra
Professora do município de Caucaia;
Formada em Pedagogia pela UVA;
Especialista em Psicopedagogica pela UVA;
Mestranda em Ciências da Educação WUE.

INTRODUÇÃO

A análise do comportamento é explorada no âmbito da psicologia, especificamente na vertente teórica conhecida como comportamentalismo. Essa abordagem é denominada Behaviorismo e engloba três correntes principais: o Behaviorismo Cognitivo, o Behaviorismo Metodológico e o Behaviorismo Radical. Nesse trabalho nos deteremos na corrente metodológica, que tem como seus principais expoentes John Broadus Watson (1878-1958) e Ivan Petrovitch Pavlov (1849-1936), que é o Behaviorismo Metodológico.

O trabalho trata-se de uma revisão de literatura, que se utiliza de diversos autores para a construção de uma base teoria robusta e fundamentada. Os autores utilizados no trabalho foram: Bock, Furtado e Teixeira (2008), Bogdan et al. (1994), Freire (1994), Garozzo (2004), Moreira (1999), Ostermann e Cavalcanti (2011), Soares (2013), Schultz e Schultz (2012), Vilela Ferreira e Portugal (2007), Weber (2002) e Zanotto (2000).

O objetivo geral do trabalho é o de apresentar as contribuições de Watson e Pavlov para a construção do Behaviorismo metodológico. Como objetivo especifico temos explanar sobre os dois principais autores que ajudaram a desenvolver o Behaviorismo metodológico; apresentar as bases que fundamentam essa teoria e discutir os impactos do Behaviorismo na educação.

O trabalho se justifica pela necessidade de se discutir as importantes contribuições realizadas por Watson e Pavlov, não somente na perspectiva da criação dessa importante teoria, que até os dias de hoje é utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento, mas também necessita-se entender como nós educadores podemos utilizá-la dentro de nossas salas de aula.

O artigo é organizado em três tópicos distintos, sendo o primeiro destinado a apresentar os dois autores que serão analisados no trabalho que são John Broadus Watson e Ivan Petrovitch Pavlov, discorrendo sobre as suas pesquisas e contribuições para a área. No segundo apresentamos as bases que fundamen-

tam essa teoria, explanando sobre os seus princípios-chaves. Finalizando com o último subtópico, que se destina a explicar como o Behaviorismo metodológico pode ser aplicado dentro da educação.

DESENVOLVIMENTO

Dois principais autores do Behaviorismo metodológico

Damos início a esse trabalho focando e explicando um pouco mais, sobre quem são os dois autores de referência quando falamos do Behaviorismo metodológico, é claro que existem muitos autores que podem ser usados como referência para essa abordagem, mas os dois escolhidos são os mais proeminentes e reconhecidos, são eles John B. Watson e Ivan Petrovitch Pavlov.

> Não foi Watson quem deu origem a essas ideias básicas do movimento behaviorista; elas já vinham sendo desenvolvidas há algum tempo, tanto na psicologia como na biologia. Como qualquer outro fundador, Watson organizou e promoveu as ideias e as questões já aceitáveis para o Zeitgeist intelectual. Assim, são estes alguns dos principais conceitos reunidos por Watson para formar seu sistema de psicologia behaviorista: a tradição filosófica objetivista e mecanicista; a psicologia animal; e a psicologia funcional (Schultz, 2012, p. 230).

John B. Watson, é reconhecido no meio científico como o criador do Behaviorismo, pois ele possuiu um papel primordial na construção e implementação dessa abordagem. Dentre as suas enormes contribuições para a área, precisamos destacar segundo Vilela et. al (2007, p.52) "a proposição de que a psicologia deveria ser uma ciência objetiva, baseada no estudo do comportamento observável e mensurável".

Essa observação de uma psicologia mais objetiva era um contraponto a introspecção muito utilizada a época pela psicologia. Watson argumentava que a introspecção era ao mesmo

tempo muito subjetiva e especulativa, sendo assim, não era adequada para ser utilizada em uma abordagem de cunho científico.

O outro autor, que inclusive influenciou Watson, foi Ivan Pavlov, um fisiologista russo renomado, Garozzo (2004) afirma que Pavlov é amplamente conhecido por suas contribuições na área do condicionamento clássico. Pavlov realizou uma série de experimentos pioneiros com cães para investigar a relação entre estímulos e respostas.

De acordo com Garozzo (2004) Pavlov descobriu que os cães poderiam aprender a associar um estímulo neutro, como o som de uma campainha, com a chegada de comida. Com o tempo, os cães começaram a salivar apenas ao ouvir o som da campainha, mesmo na ausência de comida. Esse fenômeno de associação entre estímulos e respostas ficou conhecido como condicionamento clássico ou condicionamento pavloviano. A pesquisa de Pavlov sobre o condicionamento clássico teve um impacto significativo na compreensão do comportamento humano e animal, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento do behaviorismo.

As contribuições de Watson e Pavlov abriram caminho para o desenvolvimento de abordagens behavioristas mais abrangentes, que exploraram além do condicionamento clássico. B.F. Skinner, um importante psicólogo behaviorista, expandiu as ideias de Watson e Pavlov ao introduzir o conceito de condicionamento operante (Soares, 2013).

As contribuições de Watson e Pavlov estabeleceram as bases para a aplicação do behaviorismo em várias áreas da psicologia. Seu trabalho pioneiro ajudou a lançar luz sobre a relação entre estímulos e respostas, a aprendizagem e o condicionamento, bem como a influência do ambiente no comportamento humano. A abordagem behaviorista proporcionou uma perspectiva científica e objetiva para a compreensão do comportamento humano e animal, e continua a ser uma influência importante na psicologia moderna e também para a educação.

Bases do Behaviorismo metodológico

Vamos nesse tópico nos aprofundarmos mais acerca das bases da abordagem aqui debatida. O Behaviorismo Metodológico é uma abordagem da psicologia que se baseia na observação direta e na mensuração objetiva do comportamento. Suas bases teóricas e filosóficas foram estabelecidas por John B. Watson, considerado o fundador do behaviorismo, e foram desenvolvidas posteriormente por outros psicólogos, como B.F. Skinner.

> Abordar a temática do behaviorismo exige algumas considerações prévias e distinções relevantes sobre concepções em torno das proposições de uma ciência do comportamento que vieram se consolidando desde a segunda década do século XX e que deram origem a variadas abordagens sobre o assunto. Ainda que se encontre entre os behavioristas a concordância quanto à possibilidade de uma ciência do comportamento, constata-se que há entre os diversos estudiosos divergências quanto ao que seria tal ciência (Weber, 2002, p.31).

De acordo com Freire (2004) as bases do Behaviorismo Metodológico são fundamentadas em três princípios-chave, que precisam ser entendidos para que se possa aplicar e mesmo entender o que fundamenta essa abordagem. São eles o comportamento observável, o ambientalismo e o condicionamento, cada um desses princípios serão explicados a seguir, usando como fonte Freire (2004).

Comportamento observável: O behaviorismo metodológico rejeita a introspecção, que é a análise subjetiva dos processos mentais internos, e concentra-se exclusivamente no comportamento observável. De acordo com essa abordagem, apenas o comportamento que pode ser observado e mensurado objetivamente deve ser objeto de estudo da psicologia. Isso implica que o foco está nas respostas comportamentais externas, em vez dos processos cognitivos internos.

Ambientalismo: O behaviorismo metodológico enfatiza a influência do ambiente no comportamento humano. De acordo

com essa perspectiva, o comportamento é moldado principalmente por fatores ambientais, como estímulos e eventos que ocorrem no ambiente externo. O comportamento é entendido como uma resposta a estímulos específicos, e a análise dos padrões de estímulos e respostas é considerada fundamental para a compreensão do comportamento humano.

Condicionamento: O condicionamento é um dos pilares do behaviorismo metodológico. Através do condicionamento, os indivíduos aprendem a associar estímulos específicos com respostas comportamentais. Existem duas formas principais de condicionamento: o condicionamento clássico, proposto por Ivan Pavlov, que envolve a associação de um estímulo neutro com um estímulo que naturalmente evoca uma resposta; e o condicionamento operante, desenvolvido por B.F. Skinner, que se baseia nas consequências do comportamento (reforço e punição) para fortalecer ou enfraquecer as respostas comportamentais.

Além desses princípios, de acordo com Bock et. al (2008), o behaviorismo metodológico destaca a importância da objetividade e da experimentação na pesquisa científica. A observação sistemática e a medição precisa do comportamento são consideradas essenciais para a obtenção de resultados confiáveis e replicáveis. A análise experimental do comportamento é uma abordagem utilizada para investigar as relações entre estímulos e respostas e para identificar os princípios gerais que regem o comportamento humano.

Em resumo, o Behaviorismo Metodológico se baseia na observação direta, na mensuração objetiva do comportamento e na ênfase na influência do ambiente e do condicionamento no comportamento humano. Essa abordagem tem sido amplamente aplicada em várias áreas da psicologia, contribuindo para a compreensão do comportamento humano e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de modificação do comportamento. Tais bases podem e devem ser usadas em outras áreas do conhecimento, como a educação, que abordaremos no tópico seguinte.

Behaviorismo metodológico na educação

O Behaviorismo Metodológico tem tido uma influência significativa na área da educação, fornecendo princípios e estratégias que visam facilitar a aprendizagem e promover comportamentos desejáveis nos estudantes. A abordagem behaviorista na educação se baseia na ideia de que o ambiente e as interações entre o aluno e o ambiente desempenham um papel fundamental na formação e modificação do comportamento.

> Watson, em relação ao aprendizado colocava que cabe ao professor promover o maior número de vezes possível a associação de uma resposta (desejada) a um estímulo para que o aprendiz adquira conhecimentos, isso explicado através do Princípio da Frequência. Já o Princípio da Recentidade coloca que o professor deverá proporcionar ao estudante o vínculo mais rápido possível entre a resposta que ele quer que o aluno aprenda e o estímulo a ela relacionado (Ostermann; Cavalcanti, 2011, p.88).

Uma das contribuições mais importantes do behaviorismo metodológico para a educação é o conceito de condicionamento operante. Segundo essa teoria, os comportamentos são fortalecidos ou enfraquecidos pelas suas consequências, ou seja, pelas recompensas e punições que se seguem a eles. Na sala de aula, isso implica que os professores podem usar estratégias de reforço positivo para incentivar os comportamentos desejados, como elogios, prêmios ou reconhecimento social. Da mesma forma, o comportamento indesejado pode ser enfraquecido por meio de punições adequadas, como perda de privilégios ou tempo de atividade.

Outro aspecto importante do behaviorismo metodológico na educação segundo Bogdan (1994) é o uso de modelagem. A modelagem envolve a apresentação de exemplos ou modelos de comportamentos desejáveis para os alunos, seguidos por reforços positivos. Os alunos podem aprender observando e imitando o comportamento de outros, e o uso de modelos positivos pode ajudar a estabelecer padrões de comportamento adequados na sala de aula.

Além disso, de acordo cm Moreira (1999), a análise funcional do comportamento é uma ferramenta valiosa no contexto educacional. Ela envolve a identificação das funções ou propósitos do comportamento problemático dos alunos. Uma vez que a função do comportamento é compreendida, estratégias de intervenção podem ser desenvolvidas para redirecionar o comportamento para algo mais apropriado. Isso pode incluir a modificação do ambiente ou a oferta de alternativas mais adequadas para a expressão dos sentimentos ou necessidades do aluno.

Outra aplicação do behaviorismo na educação é o uso de reforço intermitente. O reforço intermitente envolve a oferta de recompensas de forma não sistemática, o que ajuda a manter a motivação dos alunos ao longo do tempo. Esse tipo de reforço é baseado na ideia de que a aprendizagem é mais duradoura quando os reforços são oferecidos de forma variada e imprevisível.

É importante destacar segundo Zanotto (2000), que o behaviorismo na educação não se limita a reforços e punições. Também envolve o uso de estratégias de ensino que são projetadas para promover a aprendizagem ativa e a participação dos alunos. O feedback constante e imediato é valorizado para ajudar os alunos a ajustar seus comportamentos e melhorar seu desempenho.

Em resumo, o Behaviorismo Metodológico tem influenciado a educação ao fornecer princípios e estratégias eficazes para promover a aprendizagem e moldar comportamentos desejáveis nos alunos. Ao enfatizar a importância do ambiente e das interações comportamentais, essa abordagem tem contribuído para a criação de ambientes de aprendizagem positivos e eficazes, onde os alunos são incentivados a alcançar seu potencial máximo.

CONCLUSÃO

Ao finalizarmos esse trabalho temos a convicção de que os objetivos traçados em seu início foram todos alcançados. E pôde-se explicar de forma direta e embasada em autores renomados, como o Behaviorismo surgiu, se desenvolveu e como ele

possui relevância dentro de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia e a educação.

Os dois maiores autores e pesquisadores influentes da área, Watson e Pavlov, ajudaram a construir uma área que até hoje é explorada e se desenvolve, nos ajudando a entender como o processo de aprendizagem se desenvolve ao utilizar-se ferramentas de estímulo e recompensa, levando em consideração também as variantes do meio em que o individuo se encontra.

Nos educadores precisamos nos apropriarmos dessas teorias para utiliza-las em nossa práxis docente, fortalecendo as metodologias utilizadas, para que cada vez mais as aprendizagens sejam desenvolvidas nos alunos, fazendo com que a aquisição do conhecimento seja o mais significativa possível para eles.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13 ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOGDAN, Robert C. et al. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1994.

FREIRE, I. R. **Raízes da Psicologia**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GAROZZO, Filippo. **Ivan Pavlov**: os homens que mudaram a humanidade. São Paulo: Editora Brasil. 2004.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: Epu, 1999.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

SOARES, Gabriel de O. **O Comportamentalismo de Pavlov, Watson e Skinner**. 2013. Disponível em: < http://psicologiadaedu-

cacao-portfolio.blogspot.com/2013/02/o-comportamentalismo-de-pavlov-watson-e.html >. Acesso em: 10 jun. 2023.
SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. **História da psicologia moderna**. 9. Ed. São Paulo: Cengage Learning 2012.

VILELA, Ana Maria Jacó; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira (Ed.). **História da psicologia**: rumos e percursos. Nau Editora, 2007.

WEBER, L.N.D. Conceitos e pré-conceitos sobre o behaviorismo. **Psicologia Argumento**, 20(31), 29-38, 2002.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. **Formação de professores**: a contribuição da análise do comportamento. São Paulo, SP: EDUC, 2000.

CAPÍTULO 10

AVALIAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DO SPAECE NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Evaluation Of Pedagogical Practices From The Perspective Of Spaece In The 2nd Year Of Elementary Education I

DOI: 10.51473/ed.al.ebd10

Ellis Batista Paiva Brito
http://lattes.cnpq.br/1153144888328868

Joseni Pereira Maia
http://lattes.cnpq.br/9788921060370886

Débora Melo Frederico
http://lattes.cnpq.br/8788200081006640

Maria Lucilene Santos Rodrigues
http://lattes.cnpq.br/5526852987361425

INTRODUÇÃO

Avaliar não é apenas uma prova de desempenho, envolve pesquisa, estudo, análise de dados, teoria e prática. A avaliação está intrínseca na sociedade, quando nascemos somos avaliados quanto a nossa formação física, se estamos dentro de um padrão, se somos saudáveis, logo após somos avaliados no comportamento, à medida que vamos crescendo somos avaliados pela estatura e quando chegamos ao ambiente escolar não é diferente. E na Educação, especialmente, a avaliação é bem mais ampla do que um simples registro.

A avaliação na Educação tem sido historicamente utilizada como meio de classificação, separação, a partir de teorias que muitas das vezes estão bem distantes das práticas, não só na sala de aula, mas também nas famílias dos educandos. Avaliar pode ser transformador, mas também pode gerar inúmeros transtornos não só para quem avalia, mas principalmente para quem é avaliado. Avalia-se para que a partir disso, sejam traçadas metas possíveis de serem atingidas a fim de favorecer a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino, isso na avaliação educacional.

No Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica - SPAECE, por mais avanços nos últimos anos, se não desvencilharmos a meritocracia e o ranqueamento, a avaliação ainda será taxativa. Entender que a avaliação tem um papel que vai além da escola é o primeiro passo, haja vista sua relação histórico-cultural construída em outros espaços e vivências. É um processo formativo porque contribui com a formação do aluno em todos os aspectos, educacional, familiar, social, cultural, e até mesmo com a cidadania, levando em conta os aspectos objetivos e subjetivos do indivíduo a partir das práticas pedagógicas.

Podemos assim refletir sobre os desdobramentos da avaliação, sobre os instrumentos elaborados, para que as informações coletadas sejam capazes de nortear novas práticas destacando seus pontos positivos e negativos a fim de aprimorar os saberes e a evolução do desempenho dos alunos.

DESENVOLVIMENTO

Um Breve Histórico

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE), é um programa do Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem sendo implementado desde 1992.

O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

Realizada de forma censitária, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, tendo como orientação Matrizes de Referência alinhadas com as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC ampliou, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio.

A idealização do SPAECE-Alfa surge em decorrência da reconhecida importância na alfabetização das crianças logo nos primeiros anos de escolaridade, expressa através do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). O SPAECE-Alfa consiste numa avaliação anual, externa e censitária, para identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais), possibilitando construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno, o qual permite estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).

O conjunto de informações coletadas por esta avaliação permite montar um quadro sobre os resultados da aprendizagem dos alunos, seus pontos fracos e fortes, e sobre as características dos professores e gestores das escolas. Em se tratando

de uma avaliação de característica longitudinal, possibilita ainda acompanhar o progresso de aprendizagem de cada aluno ao longo do tempo.

Práticas Pedagógicas: Alfabetização e Letramento

No Brasil estamos inseridos em um sistema escolar que é excludente e elitista, no qual o fracasso da alfabetização se tornou uma marca da ineficiência da nossa escola, na opinião de muitas pessoas. Apesar da democratização do acesso e permanência na vida escolar, os resultados das avaliações mostraram falhas no sistema escolar, sobretudo, na aprendizagem da leitura e escrita das crianças (Soares, 2014).

Nas últimas décadas houveram diversos estudos e pesquisas no âmbito educacional sobre a alfabetização, pois existe uma série de elementos que decorrem desde as dificuldades de aprendizagem até as reprovações escolares. A problemática da alfabetização foi e é extensamente discutida por educadores de todos os níveis da educação do nosso país, pois o alto número de evasão escolar muitas vezes se dá devido às reprovações que por sua vez acontecem por causa de uma alfabetização mal realizada.

A partir dos estudos sobre a psicogênese da escrita possibilitou aos educadores um entendimento mais amplo a respeito do processo da aprendizagem na leitura e da escrita, além das hipóteses de que as crianças constroem sobre a linguagem escrita durante todo o percurso da alfabetização (Ferreiro, 1999).

Com isso os educadores desenvolveram uma alfabetização orientada para o letramento através de práticas cotidianas de leitura e produção de textos sistematicamente e planejada, porque alfabetizar não é somente decodificar ou se apropriar do Sistema de Escrita Alfabética, pois abrange um processo muito maior de formulação de hipóteses sobre a representação linguística.

De acordo com Soares (2003), alfabetização e letramento são processos diferentes, mas são interdependentes e indissociáveis, os dois processos precisam ocorrer simultaneamente

assegurando assim o domínio do sistema alfabético ortográfico, para que dessa forma o aluno use a leitura e a escrita nas variadas situações da vida. Concomitantemente a isso, uma outra dificuldade surge para os sistemas de ensino e para os professores alfabetizadores, as avaliações, desafio esse enfrentado para a universalização do letramento, associado ao desafio de avaliar o avanço para ser alcançada essa meta.

As avaliações e suas implicações na aprendizagem

Entender a avaliação e seus processos na esfera das reflexões acerca do currículo escolar reveste-se de grande importância pelas implicações que podem ter na formação dos educandos. A avaliação é uma tarefa árdua e complexa no meio escolar, pois existe uma preocupação com o conhecimento e a transformação social. Uma importante questão que é o ato de avaliar envolve valor, e valor envolve ser humano. Quando se avalia uma pessoa, se envolve por inteiro – o que se sabe, o que se conhece desta pessoa, a relação que se tem com ela. (Ferreira, 2011)

Essa questão está direta e profundamente ligada ao processo de ensinar e aprender, ou seja, à prática pedagógica docente, sendo assim, pode-se dizer que se trata de uma ação humana, e, como tantas outras, cercada de dúvidas, angústias, implicações, incertezas e incoerências. "A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão" (Luckesi,1988, p.33). Desta forma, ela implica um juízo de valor que representa qualidade do objeto, obrigando, consequentemente, a um posicionamento efetivo sobre ele. No contexto escolar, a avaliação corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar decisões pertinentes ao objeto avaliado.

Considera-se muito importante o tema abordado, uma vez que está presente no dia a dia escolar do Professor coordenador, gestor e educando. Assim, buscar compreender a avaliação do ensino/aprendizagem é ter consciência do que se faz, da qualidade do que se faz e do compromisso que se tem, das consequências que acarretam as ações propostas, pois um dos

objetivos da avaliação é a melhoria do ensino. (Silva Filho *et al*. 2012). Portanto, a avaliação deve ser um mecanismo de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades, e, ao professor, deve contribuir para uma reflexão contínua de sua prática pedagógica, garantindo a construção de um planejamento que atenda às reais necessidades dos alunos.

> No desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o professor deve utilizar os resultados das atividades do aluno para observar o processo de construção do conhecimento. Ao analisar os erros, identifica os caminhos utilizados pelo aluno, explorando amplamente as possibilidades advindas destes erros (Melchior,1999 p.79).

Segundo Vasconcellos (2005, p.59), "o professor foi formado para ver o erro e não o acerto; aprendeu a desconfiar do aluno". A escola não deve só reforçar a falha do aluno; numa atividade de avaliação é muito frequente considerar só a resposta e não o contexto. Mas o "erro" tem grande valia no processo educativo, pois pode ser visto não só como indicador de carências e de falta de conhecimentos prévios, mas também como abertura de novos olhares na construção do conhecimento.

Sabe-se que o grande desafio para a construção de novos caminhos, é uma avaliação com critérios de cunho reflexivo, conectado, compartilhado no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, formaremos cidadãos conscientes.

As avaliações do SPAECE ALFA foram elaboradas na perspectiva dos Padrões de Desempenho que são categorias definidas a partir de cortes numéricos que agrupam os níveis da Escala de Proficiência com base nas metas educacionais estabelecidas.

Desses cortes numéricos dá-se origem a 5 (cinco) Padrões de Desempenho: Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Intermediário, Suficiente e Desejável. Por estes padrões dá-se a análise do perfil de desempenho dos alunos. Dentro dessa estrutura detectamos em que padrão de desempenho o aluno se encontra. Alunos que se encontram em nível abaixo do esperado para sua etapa de escolaridade precisam ser foco

de ações pedagógicas mais especializadas, a fim de garantir o desenvolvimento das habilidades necessárias ao sucesso escolar, evitando assim, a repetência e a evasão.

Por outro viés, os que estão no padrão mais elevado indicam o caminho para o êxito e a qualidade da aprendizagem dos alunos. Não obstante a isso, mesmo os alunos posicionados num padrão mais elevado requerem nossa atenção, pois faz-se necessário estimulá-los para que progridam cada vez mais.

Além de que, as competências e habilidades agrupadas dentro destes padrões não esgotam em si o todo que os alunos desenvolveram e de que são capazes de fazer, uma vez que as habilidades avaliadas são as consideradas essenciais em cada etapa de escolarização e possíveis de serem avaliadas em um teste de múltipla escolha. Nessa lógica, cabe aos docentes, em sua prática cotidiana e através de instrumentos de observação e registro, identificar outras características apresentadas por seus alunos e que não são contempladas nos padrões.

Padrões de Desempenho

Não Alfabetizado - Apresentam dificuldades em realizar as tarefas propostas no teste. Esses alunos ainda não reconhecem, por exemplo, como as letras podem ser utilizadas na escrita. Necessitando, dessa forma, de intervenções pedagógicas com situações nas quais a escrita seja utilizada com funções comunicativas reais, a fim de se familiarizar com essa forma de representação.

Alfabetização Incompleta - Demonstram ter iniciado um processo de domínio e sistematização de habilidades consideradas básicas e essenciais à alfabetização. Tem noção que as letras são utilizadas para escrever e sabem como a escrita se organiza na página. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a ampliação de suas capacidades leitoras.

Intermediário - Os alunos incluídos neste Padrão de Desempenho demonstram um salto qualitativo em sua formação como leitores, pois conseguem ler com autonomia palavras

que apresentam padrões silábicos mais complexos. Também localizam informações em textos curtos, de vocabulário simples. Para esses alunos, são necessárias atividades que favoreçam sua percepção do texto como um todo.

Suficiente - Conseguem realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas, pois começam a desenvolver habilidades de compreensão global do texto. Esses alunos podem ser considerados alfabetizados, mesmo que ainda apresentem dificuldades para fazer leituras mais extensas. As intervenções pedagógicas devem favorecer a familiaridade com textos de gêneros variados.

Desejável - Conseguem identificar o assunto de um texto, o que indica que já estabelecem ligações entre as suas partes para chegar ao sentido global. Apresentam uma leitura mais autônoma, o que é importante para o prosseguimento de sua trajetória escolar.

CONCLUSÃO

Ao discutirmos sobre a avaliação e sua intrínseca relação com a aprendizagem, especialmente, a aprendizagem de crianças que estão inseridas no 2º ano do ensino Fundamental I, percebemos que a avaliação ainda ocorre pela busca de resultados, muitas vezes desconfigurando o processo de ensino e aprendizagem.

O Programa Alfabetização na Idade Certa foi idealizado e surgiu para melhorar o nível de alfabetização no Estado do Ceará, fazendo uma correlação no processo de ensino-aprendizagem para que ocorram de forma efetiva, e a busca pelos resultados das avaliações não sejam um fim, mas um meio para consolidar as habilidades referentes à leitura e escrita dessas crianças.

O professor alfabetizador tem uma posição importante no processo de elaborar e orientar ações que efetivamente levem a aprendizagem, que ele não fique preso apenas nas habilidades oriundas de descritores. Fazendo com que a criança exercite as habilidades e consolide seus conhecimentos. Pois, os resultados obtidos por meio dessas avaliações não podem se direcionar

apenas para notas, e sim, proporcionar caminhos para diminuir as dificuldades de aprendizagem e tornando a aprendizagem significativa.

Para que a avaliação assuma seu papel de instrumento diagnóstico do aprendizado do docente, tem que estar associada a uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e que as avaliações externas perpassem a aprendizagem como mediadora e não medidora de conhecimento. Tendo em vista que o educador precisa entender a prática da avaliação escolar direcionando e direcionando sua ação pedagógica, assumindo um posicionamento pedagógico claro para que possa orientar sua prática, no planejamento, na execução e na avaliação.

Desta forma, a avaliação não se configura como um instrumento para a aprovação ou reprovação, mas sim como diagnóstico da atual situação. Para isso, é preciso que na avaliação, os dados coletados sejam utilizados para diagnosticar a situação da criança e ajudá-la na busca pela aprendizagem. Assim a avaliação terá cumprido seu papel, a partir do momento em que seu resultado possibilite ações para ressignificar a aprendizagem das crianças.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez Editora, 1998.

MELCHIOR, M. C. **Avaliação pedagógica – função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

SEDUC, Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará – SPAECE Escala de proficiência 2ºano. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/ Acesso em: 31 mai. 2023.

SILVA FILHO, J. A. et al. **Avaliação educacional:** sua importância no processo de aprendizagem do aluno**.** In: IV FIPED – Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba/PI, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2004, n.25, p. 5-17.

SOARES, Magda**. Letramento e escolarização.** In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p.89-113.

VASCONCELLOS, C. S. **Uma Outra Avaliação é Possível.** Tema Livre. Secretaria da Educação do Estado da Bahia – Instituto Anísio Teixeira, ano V, n. 53/54. Salvador: maio/junho de 2002.

CAPÍTULO 11

MARCOS HISTÓRICOS DA LDB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Historical Milestones Of Ldb In Brazilian Education

DOI: 10.51473/ed.al.ebd11

Débora Melo Frederico
http://lattes.cnpq.br/8788200081006640

Maria Lucilene Santos Rodrigues
http://lattes.cnpq.br/5526852987361425

Joseni Pereira Maia
http://lattes.cnpq.br/9788921060370886

Ellis Batista Paiva Brito
http://lattes.cnpq.br/1153144888328868

INTRODUÇÃO

O presente artigo foi desenvolvido durante a disciplina de Política Educacional e análise da Educação Global do Mestrado Internacional em Ciências da Educação (World University Ecumenical), no qual foi pesquisado sobre os marcos históricos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

O objetivo deste trabalho é explanar desde o surgimento da primeira LDB até as versões posteriores, além das atualizações desta lei e discutir os impactos da mesma na educação brasileira em cada época desde a criação dela até os dias atuais.

O tema discutido nesse trabalho é relevante pois é necessário estudos e revisões constantes dos profissionais que trabalham com educação sobre as políticas públicas educacionais brasileiras para entendermos os avanços e retrocessos sofridos no decorrer da história do Brasil no que tange a questão da educação do nosso país. E a partir de pesquisas, estudos e reflexões sermos educadores críticos e atuantes pela luta de uma educação emancipatória para nós e para nossos educandos.

DESENVOLVIMENTO

O surgimento da LDB

A educação pública iniciou-se na Europa no século XVIII, para disponibilizar conhecimento aos filhos dos trabalhadores das fábricas, que estavam aparecendo com o advento da Revolução Industrial. Mesmo se tratando de uma educação pública, não era para todos, pois era ainda uma educação de cunho elitista.

O direito à educação no Brasil se deu desde a outorgação da Primeira Constituição Federal em 1824, quando o país ainda vivia sob a administração imperial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), consiste nos fundamentos, estruturas e normatização do Sistema Educacional Brasileiro.

O surgimento da referida Lei, se deu no ano de 1961, onde o Brasil era governado pelo Presidente João Goulart. Do andamento do Projeto original em novembro de 1948 à promulgação

da lei em dezembro de 1961, foram anos de profundos debates, num processo sem igual na História da Educação Brasileira.

> A proposta de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) advém da necessidade de consolidar e dar unidade à regulamentação e estruturação da educação no país. Em vistas de dar respostas às transformações sociais correntes no Brasil e atender o último dispositivo constitucional, de 1946, Clemente Mariani, Ministro da Educação do Governo de Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), constituiu uma comissão para elaborar o anteprojeto da LDB. Sob a presidência de Lourenço Filho, a comissão foi composta por eminentes educadores brasileiros, cujos trabalhos foram iniciados em 29 de abril de 1947 (Saviani, 2006, p.89).

A influência dos educadores liberais na comissão espelhou-se nas propostas derivadas dos trabalhos, dos quais originou-se um anteprojeto de influência liberal-democrata que procedeu ao projeto da LDB, que foi encaminhado à Câmara Federal em outubro de 1948. Houve resistência no anteprojeto que foi proferido no parecer do Relator Gustavo Capanema, em 1949. O problema se deu até 1951 com o arquivamento do anteprojeto.

A retomada da discussão do anteprojeto só foi possível em 1957, no momento em que surgiu o conflito entre os que defendiam o ensino público e aqueles que defendiam o ensino privado. Com isso, foi retomado o debate em torno da primeira LDB, onde houve a apresentação do substitutivo na Câmara Federal.

Substitutivo esse, que visava atender os interesses dos que defendiam a iniciativa privada e por conta disto, os educadores se colocaram contra o documento. Depois desse acontecimento ficou marcado na História da Educação Brasileira como um momento de extraordinária manifestação a favor da educação no Brasil.

De acordo Saviani (2006, p. 14), “desde a entrada

no congresso o projeto esbarrou na correlação de forças representadas pelas diferentes posições partidárias", sendo arquivado no ano seguinte após o deputado Gustavo Capanema emitir um parecer considerando inconstitucional o texto do projeto.

O que estava escrito no texto do projeto original da LDB, nada mais era do que tornar obrigatório o que já vinha a ser o papel do estado para com a educação.

Com a finalização das discussões acerca da primeira LDB no ano de 1959 e sua aprovação na Câmara, aconteceu um dos momentos mais fervorosos desde a tramitação, que foi a "Campanha em defesa da Escola Pública".

De acordo Buffa (1979, p.55), "esse movimento congregando professores, jornalistas, estudantes, intelectuais, operários, escritores, organizou uma resistência sistemática e incansável ao projeto aprovado pela Câmara Federal". Ainda de acordo com a autora, esse movimento promoveu várias palestras, reuniões populares e convenções com o intuito de modificar o projeto aprovado. Ainda no ano de 1959 foram publicados dois manifestos: aqueles que defendiam a escola pública e aqueles que defendiam a iniciativa privada.

Os conflitos se intensificaram entre 1959 e 1960. Em 20 de dezembro de 1961, o projeto foi transformado em lei, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (LDB), pelo Presidente João Goulart, vigorando a partir de 1962.

A nova LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação a partir da Constituição. A primeira LDB levou 13 anos para ser aprovada; foi publicada em 1961, pelo então presidente João Goulart. Ela ocupava-se da educação de grau primário, médio e técnico, da formação do magistério para o ensino primário e médio e da educação de grau superior.

A nova lei define a leitura como prioridade na educação básica. Entre os direitos a serem garantidos pelo Estado, a

matéria acrescenta "a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos".

Com a chegada da Ditadura Militar em 1964 ocorreram mudanças que influenciaram no campo da educação. Neste novo contexto político brasileiro houve a primeira alteração da LDB sobre os artigos relativos ao Ensino Superior e sua articulação com a escola média.

Durante o governo do presidente Médici, em 1971, foi aprovada a 2ª LDB (Lei nº 5.692/1971), que encaminhou o ensino de 1º e 2º graus com formação profissional, o ensino supletivo, assim como os requisitos para professores e especialistas. Destaca-se o ensino de primeiro grau obrigatório dos 7 aos 14 anos; aborda a educação a distância; prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º grau; determina que os municípios devem gastar 20% do orçamento com educação, mas não prevê dotação orçamentária para a união ou os estados.

Com o fim da Ditadura Militar e após intensa manifestação popular, a nova Constituição Federal brasileira teve sua promulgação em 05 de outubro de 1988 (CF/88), na qual constou um capítulo exclusivo para tratar da educação. Nesse contexto, uma nova proposta de LDB entrou em discussão e depois de 8 anos de tramitação e intensas discussões e controvérsias chegou a ser aprovada a versão trabalhada pelo Senador Darcy Ribeiro. Após os ajustes finais a nova LDB foi aprovada no dia 20 de dezembro de 1996.

Para Fagundes (2008) a LDB foi inspirada e defendida pelo antropólogo Darcy Ribeiro que conseguiu manter ideias bem sintetizadas, permitindo uma generalização e flexibilidade com repercussões políticas. A Lei de Diretrizes e Bases é também chamada por Saviani (1998) de Lei Magna da Educação Brasileira.

Considerando que a LDB é a Lei Magna da Educação Brasileira e esta se situa abaixo somente da Constituição Federal, de acordo com o caráter de uma lei geral como está, seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio da

legislação específica e pela lógica, após a promulgação desta lei. No entanto, um grupo de leis complementares foram aprovadas antes mesmo da própria lei magna, ressaltando assim o caráter de um rearranjo estrutural no campo educacional brasileiro. Cury (2002) ressalta que é um marco legal importante na história do país declarar a educação como um direito. Logo sendo responsabilidade compartilhada do Estado com a sociedade civil.

> Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais (Cury, 2002, p. 249).

Na LDB de 1996, os níveis escolares estão divididos em: Educação Básica, que inclui Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e em Educação Superior. A Lei de 1971 tratava apenas dos níveis de 1º grau e 2º grau, porém não citava o de ensino superior, que era definido em outra lei específica. Em comum, as duas últimas LDBs dizem que a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A versão da LDB aprovada em 1996 é composta por 92 artigos que garantiram segundo Cury (2002): Ampliação do direito da educação dos 4 aos 17 anos; Organização da Educação Nacional com a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, DF e Municípios; Obrigações dos estabelecimentos de ensino, dos docentes e do sistema de ensino; A Educação Básica e Superior; As modalidades de ensino; Os profissionais da educação e os seus requisitos; Recursos financeiros destinados à educação.

O presidente Jair Bolsonaro sancionou a Lei 14.191,de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente — antes incluída como parte da educação especial. Entende-se como

educação bilíngue aquela que tem a língua brasileira de sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda.

A União será responsável por conceder apoio técnico e financeiro para esses programas, que serão planejados com a participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas dos surdos. No dia da aprovação, o relator da proposta, senador Veneziano Vital do Rêgo (PMDB-PB), ressaltou que as medidas são fundamentais para uma escolarização satisfatória, que proporcione condições de o cidadão progredir e dominar saberes de outras áreas.

Os impactos da LDB na Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei 9394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição de 1934. A LDB é a sigla para Lei de Diretrizes e Bases da Educação, considerada a mais importante lei que versa sobre a educação no Brasil.

A LDB tornou obrigatória e gratuita a educação básica, além de especificar quais etapas são contemplados: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Com o tempo, expandiu o ensino básico para nove anos e passou a determinar a matrícula de crianças a partir dos 4 anos.

O Estado passou a ter obrigação na oferta e no compromisso com a escolarização da criança e do jovem, obrigação essa que até então era dos pais. Quanto aos aspectos negativos podemos citar a visão tradicionalista da Lei, que apesar de não ser inovadora, apresenta componentes atualizados e interessantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa um marco na história recente da educação brasileira. Sua importância decorre não apenas do conteúdo do texto, mas especialmente do contexto em que foi elaborada.

Em sua primeira versão, a LDB demorou 27 anos para ser concluída o período de fechamento do congresso nacional durante o Estado Novo (1937-1945). Em geral, o Presidente João Goulart deu mais autonomia aos órgãos estaduais de educação e

regulamentou a existência dos conselhos estaduais e federal de educação, além de garantir o empenho obrigatório de recursos e orçamento da União e de Municípios.

A primeira LDB permitiu ainda o ensino experimental e o ensino religioso facultativo. A partir da redemocratização e das discussões sobre a atual Constituição de 1988, as LDB's anteriores foram consideradas obsoletas e começou uma longa discussão, que resultou na redação e na promulgação da atual LDB, sancionada em dezembro de 1996 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ao final de 2022, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) completa 26 anos de aprovação. Após esse período vários autores, professores e críticos discutem o que esta lei realmente representou para a educação brasileira e que impactos ela trouxe de fato.

Destaca-se também o fato desta lei passar por várias alterações no decorrer desses últimos anos, até sua última alteração, a lei 14.407 de 202, de 2022 oriunda do PL 5.108/2019, aprovado pelo senado em 21 de junho. Sancionada sem vetos, pelo então presidente Bolsonaro. A nova lei define a leitura como prioridade na educação básica.

As alterações são necessárias para acompanhar o avanço da sociedade, buscando cada vez mais diminuir os abismos existentes, garantindo e assegurando que a educação seja oferecida de forma igualitária, o que propõe de fato a própria LDB. Após 20 anos de existência é possível, segundo Sônia Kruppa, afirmar que "sim, a LDB de 1996 representa um avanço. Mas ela representa um avanço pleno? Não. Por quê? Porque a educação e o direito à educação, como os direitos sociais no Brasil, estão todos em disputa". E esta é uma disputa na qual estarão sempre em jogo os próprios termos desta lei fundamental.

Em seu livro Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional, Dermeval Saviani critica justamente os impactos dessa nova lei. A década de 1990 foi aquela que o neoliberalismo foi mais implementado com toda força no Brasil, por conta dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso muitas vezes, porém, se omite o fato de que o projeto

neoliberal continua sendo implementado até os dias de hoje, por Luiz Inácio Lula da Silva. Saviani declara que reviu, ampliou e atualizou o livro, em sua sexta edição, para que pudesse estender a análise do primeiro mandato de Lula. O livro ainda ganhou um capítulo, para que Saviani pudesse analisar o Plano de Educação Nacional, promulgado em 2001. Segundo o autor o PNE é a principal medida de política educacional decorrente da LDB.

CONCLUSÃO

Analisando a educação básica, o presente texto propôs-se a analisar os anos de vigência desde o surgimento da LDB aos dias de hoje nos limites das iniciativas adotadas para consolidar, aperfeiçoar ou modificá-la, mediante políticas públicas propostas para o setor educacional, no decorrer desse período. Buscando desenvolver uma reflexão sobre a concepção de educação básica definida pela LDB, incluindo aspectos específicos às três etapas que a compõem: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Observando alguns dados e elementos novos relacionados a Lei, focando nos debates e nas mudanças após a promulgação da LDB, como a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a formação técnico-profissional no ensino médio integrado. Nessa trajetória procurou-se entender as mudanças que provocaram os movimentos da sociedade em sua vivência com a escola e o processo educativo informal, explicitando as suas expectativas e necessidades, que nem sempre repercutem nas políticas públicas.

Na formulação da LDB, foram marcantes as influências exercidas por grupos e órgãos que operam internamente – em nível nacional ou local -, assim como se constatam influências externas, de organismos internacionais. Esses diferentes líderes resultaram não apenas em conquistas para os diferentes setores sociais representados no processo de sua construção, mas geraram também contradições e omissões no texto da Lei. É importante, agora, acompanhar o andamento dessas políticas e investigar o seu impacto na sociedade e nos grupos específicos para

os quais se dirige, visando à inserção e à justiça social. E, principalmente, avaliar até que ponto essas políticas contribuem para a integração do indivíduo, a permanência e qualidade da educação para o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito**: escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CONCLI, Raphael. **Após 20 anos a LDB não trouxe o avanço pleno para a educação no Brasil**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/apos-20-anos-ldb-nao-trouxe-avanco-pleno-para-educacao-no-brasil>. Acessado em: 29 jul. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-362, julho 2002.

FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. **LDB** - Dez anos em ação. 2008. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc>. Acessado em: 27 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 10. ed. Campinas SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**. 4 ED. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova LDB ao Novo Plano de Educação** - Por Uma Outra Política Educacional. Campinas, Autores Associados, 1988.

CAPÍTULO 12

ESCOLA E FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL: IMPORTÂNCIA DA SIMBIOSE DESSAS INSTITUIÇÕES PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DO EDUCANDO

School And Family In The Educational Process: Importance Of The Symbiosis Of These Institutions For The Full Development Of The Educator

DOI: 10.51473/ed.al.ebd12

Vanessa da Silva Oliveira
http://lattes.cnpq.br/1633566914143978

Sara Maria Tavares Almada
http://lattes.cnpq.br/3270208365586896

Herica Ferreira Bezerra Pereira
https://lattes.cnpq.br/6719761907982303

INTRODUÇÃO

Primeiramente, é crucial observar que a relação entre a escola e a família passou por evoluções significativas ao longo da história, abrangendo diversos aspectos, tais como políticos, sociais, educacionais, financeiros e econômicos. À medida que as mães se veem obrigadas a deixar seus lares para trabalhar, devido à necessidade financeira, os filhos passam a ficar mais tempo sozinhos. Isso implica em uma transformação na função da escola, que passa a considerar a responsabilidade familiar como parte de sua preocupação em relação aos alunos.

As formas e a amplitude das relações entre a família e a escola variam, pois, tais interações estão relacionada a diversos fatores como: escolarização das famílias, sua classe social, se são localizadas no meio urbano ou rural, o número de filhos, o tempo disponível e ocupação dos pais.

Nessa perspectiva, consideramos que é importante debatermos sobre essa temática porque antes a família era uma parceira da escola, hoje ela se tornou mais "uma rival", as crianças vão à escola sem limites trabalhados pela família. O convívio em uma família desiquilibrada ou que não exija o mínimo de limites da criança, influência demais no foco de aprender, não há separação entre a cultura da escola e a vida familiar, mas uma extensão em que ambas convivem e se influenciam.

Acredita-se que a família e a escola devem ser examinadas em seus aspectos individuais, a fim de estabelecer caminhos de interação claros e definir seus respectivos papéis, beneficiando assim todos os envolvidos e, por conseguinte, melhorando a qualidade do ensino oferecido. A família representa o primeiro núcleo social em que um indivíduo entra em contato com o mundo. É importante reconhecer que nem todas as famílias têm um impacto positivo na vida de suas crianças devido às suas experiências e ações, o que torna desafiante para a escola contar com sua colaboração. É vital entender que pais e mães não são apenas progenitores, mas desempenham um papel fundamental na educação de seus filhos, devendo ser pilares em suas vidas, oferecendo um suporte para que as crianças possam se apoiar.

DESENVOLVIMENTO

Importância da família – escola no processo pedagógico

A família é sem sombras de dúvidas um dos núcleos de formação mais importantes dos indivíduos. E um desses processos se dá em relação as interações entre a família e a escola. Nessa perspectiva a família tem o papel de estrema relevância na aprendizagem da criança, pois sua ligação com a mesma acontece desde o ventre da mãe e ocorre durante toda a vida, pois estamos em constante aprendizado. Essa relação entre família e escola está amparada por exemplo no artigo 2º da LDB que diz:

> A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Sabe-se que a educação é de suma importância na vida de todos, e nesse processo educacional, a família e a escola precisam caminhar juntos com o mesmo objetivo, conduzir a criança para que se torne um cidadão responsável. A escola tem uma especificidade - ensinar conteúdos específicos de áreas do saber. Escolhidos como sendo fundamentais para seu crescimento escolar e profissional (Vauthier, 2020).

Percebe-se que as duas instituições possuem os mesmos interesses, a escola ensina os saberes, a família valores morais e sociais. Isso não quer dizer que a escola não possa ensinar os valores, mas de maneira sutil, pois tal papel cabe a família, que em alguns casos pode até não concordar com valores apresentados pela escola, por ter direito ao livre pensamento.

Existem diversas contribuições que tanto a família quanto a escola podem oferecer propiciando o desenvolvimento pleno respectivamente dos seus filhos e alunos. Alguns critérios devem ser considerados como prioridade para ambas as partes. Szymanzki (2003) aponta alguns deles:

Família:

- Selecionar a escola para seu filho estudar e aprender, de forma que a escola atinja os objetivos desejados;
- Dialogar com o filho o conteúdo estudado;
- Cumprir as regras e normas escolares;
- Deixar o filho resolver problemas com seus amigos, no ambiente escolar;
- Valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e quando for chamado para saber da disciplina e aprendizado do seu filho.

Escola:

- Cumprir a proposta pedagógica apresentada aos pais;
- Propiciar ao aluno liberdade de manifestar-se na escola, nas atividades extras, projetos escolares;
- Receber os pais com prazer diariamente, marcar reuniões periodicamente;
- Abrir as portas para os pais fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, aprimorando o contato entre família-escola;
- Ter profissionais qualificados e recursos atualizados, propiciando um ensino de qualidade para seus alunos.

A LDB, lei maior da educação nacional formaliza e institui a gestão democrática nas escolas e vai além da concepção de educação, ultrapassa os muros escolares para o crescimento educacional dos alunos, mas para que isso possa efetivamente ocorrer cabe a participação da família, sendo até mesmo estimulada dentro da própria LDB e da gestão democrática.

Para Soares (2010), nunca na escola se discutiu tanto assuntos como falta de limites, desrespeito na sala de aula e desmotivação dos alunos. Não se tinha observado tantos professores cansados e muitas vezes, doentes fisicamente e mentalmente. Os sentimentos de frustação nunca estiveram tão presentes na vida escolar.

Dentro das escolas as discussões que compreendem esse quadro tão complexo e muitas vezes caótico, no qual a educação se encontra, mergulhada, vem se ampliando com o passar do tempo. Professores buscam cada dia fórmulas e estratégias para o aprendizado de seus educandos, pois diante desses conflitos, percebem que em breve não se conseguirá mais ensinar e educar.

Entretanto Soares (2010), nos mostra que essas discussões vêm sendo realizadas apenas no âmbito escolar, envolvendo somente os gestores e grupo de professores. A escola vem assumindo a maior parte de responsabilidade pelas situações de conflito nela observadas. Procuram-se novas metodologias de trabalho, muitos projetos e inúmeros recursos são lançados pelo governo no sentido de evitar que o aluno deixe de estudar; porém se a família não se comprometer com maior responsabilidade isso pouco adiantará.

A escola em uma abordagem histórica

A escola conforme Freitas (2011), foi criada para servir a sociedade, prestar contas do seu trabalho, de como faz, como conduz a aprendizagem das crianças, porém a família precisa acompanhar a vida escolar de seus filhos, ajudando a escola nesse processo. O autor acredita que o diálogo, a compreensão, o compromisso são elementos indispensáveis para que se consiga terra fértil para a aprendizagem.

O investimento no sentido de se construir boas relações, procurando minimizar a indisciplina é realizado de forma contínua. A escola, assim como as famílias, vem passando por modificações constantes, embora as mudanças ocorridas na família aconteçam de forma muito mais rápida. A escola precisa acompanhar tais mudanças, pois é uma forma de intermediar o diálogo e aproximar uns dos outros. De acordo com Benici (2003, p. 38) “Mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em 10 anos, as exigências sociais e culturais estão muito rápidas”.

De acordo com Reis (2007), durante séculos jesuítas

criaram e mantiveram todo o ensino público no país. Nesse período a escola, se mostrava detentora do conhecimento e métodos pedagógicos e sua aplicação era feita em detrimento da participação dos pais e da comunidade. O saber era centralizado nos professores.

Atualmente as escolas são democráticas e liberais, permitindo a participação de todos. Conforme Rocha e Macedo (2002), a escola da atualidade é mais aberta ao diálogo e mesmo a participação efetiva das famílias, que tem poder de decisão dentro da escola, totalmente diferente das escolas mantidas pelos jesuítas no período colonial do Brasil.

> Durante muito tempo era claro o papel da escola para sociedade, era respeitada a autoridade do professor, diferente de hoje, falta apoio dos pais respeito aos professores. Um passo importante é ganhar o apoio das famílias uma melhor formação dos professores didáticas pedagógicas do desenvolvimento e novos materiais e equipamentos, o que custaria aos cofres públicos (Teixeira, 2000 p.8).

Para o autor acima, essa perca gradual do respeito e do respaldo da escola frente a sociedade moderna advém da diminuição também gradual da participação da família no processo educacional, alinhada a um processo de acirramento de animo entre essas duas instâncias.

Reis (2007) afirma que a relação entre a escola e a família vem se desestruturando gradualmente, onde as famílias cada vez mais cobram da escola o comportamento e algumas condutas, que na verdade são incumbências dela mesmo. Assim, o autor afirma que a família está cada vez mais se eximindo e imputando para a escola as suas atribuições.

Variantes presentes no relacionamento Pais e Filhos

Serão aqui discutidos os processos de relacionamento entre os pais e seus filhos ao longo da história. No decorrer dos anos esse relacionamento modificou-se muito. Antigamente os

pais eram tradicionais e faziam as escolhas de seus filhos. A partir dos anos 1970, os filhos passaram a ter escolhas, viver num ambiente permissível, os limites que eram rígidos passaram a ser elásticos. Em busca de suprir as necessidades dos filhos e não repetir os erros passados, alguns pais se tornaram inseguros e tolos, sem cumprir seu papel na educação dos filhos.

> Somos a primeira geração de pais decididos a não repetir com os filhos os erros dos nossos progenitores. E com esforço de abolir os abusos do passado. Somos os pais mais dedicados e compreensivos, por outro lado, os mais tolos e inseguros que houve na história (Monasteiro, 2008. p.01).

Para o autor acima a sensação é de impotência, na tentativa de melhorar como pais, passou-se de um extremo a outro, e sem dar limites aos filhos eles fazem o que querem, tanto em casa quanto na escola. Afetando de forma direta no aprendizado, tornando as crianças desrespeitosas.

Conforme o que diz Tiba (1996. p. 13) "recuperar a autoridade fisiológica não significa ser autoritário cheio de desmandos, injustiças e inadequação". O que reificamos atualmente é que muitos pais acreditam no falso mito da liberdade total. Libertam os filhos antes mesmo deles terem criados asas para voos mais altos, e o resultado disso é um comportamento desastroso na maioria das vezes.

A permissividade dos pais para Soares (2006), será sentida como desinteresse, abandono, desamor, negligência. A família tem a função de sociabilizar e estruturar os filhos como seres humanos. A violência na infância e na adolescência, por exemplo, existe tanto nas camadas menos favorecidos como nas classes médias e altas. O que faz a diferença é a capacidade da família estabelecer vínculos afetivos, unindo-se no amor e nas frustações; colocar limites, citar regras requer tempo e dedicação e isso falta nos pais de hoje segundo o autor. É mais cômodo para eles não impôs limites, pois as crianças são bastante críticas e questionadoras (não se satisfazem com uma simples resposta).

É importante que a família esteja engajada no processo ensino-aprendizagem. Isto tende a favorecer o desempenho escolar, visto que o convívio da criança com a família é muito maior do que o convívio com a escola. Portanto, uma boa relação entre família e a escola deve estar presente em qualquer trabalho educativo que tenha como alvo o educando.

A escola deve também exercer sua função educativa junto aos pais, discutindo, informando, orientando sobre os mais variados assuntos, para que em reciprocidade, escola e família possam proporcionar um bom desempenho escolar e social as crianças. Pois, se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados ao menos, informados no tocante a melhor educação a ser proporcionada a seus filhos (Piaget. 2007).

Segundo Macedo (1994), a família é vista como a base da sociedade, porém diante das mudanças econômicas, políticas e sobretudo sociais, vê-se a instituição familiar estruturada de forma totalmente diferente de anos atrás. O antigo padrão familiar, antes constituído por pai, mãe, filhos e outros membros, cujo comando centrava-se no patriarcal ou matriarcal, deixa de existir e em seu lugar surgem novas composições familiares. Ou seja, famílias constituídas sob mais variadas formas, desde as mais simples, formadas apenas por pais e filhos, até outras formadas por casais oriundos de outros relacionamentos, ou famílias compostas por homossexuais e famílias apenas composta por avós e netos, o que não justifica que estas novas formações não possam ser consideradas famílias. Constituídas de forma diferentes, mas famílias.

Adicionalmente, conforme observa Macedo (1994), os desafios da vida moderna, que resultam na escassez de tempo disponível para os pais conviverem de forma significativa com seus filhos, juntamente com a rapidez das mudanças ocorridas na sociedade e o aumento expressivo das separações e divórcios, tornam mais difícil para as famílias proporcionarem o que tradicionalmente denominamos de “educação de berço”.

Em consequência disso, a família contemporânea, assim como a instituição do casamento, parece estar vivenciando uma

grande mudança. E em decorrência, percebe-se um aumento considerável de pequenas famílias chefiadas por jovens esposas que tentam se firmar financeiramente. Ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar Romanelli diz:

> Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias (2005, p.77).

Apesar dos diferentes arranjos familiares que se sucederam e conviveram simultaneamente ao longo da história, a família ainda se constitui com a mesma finalidade: preservar a união monogâmica baseada em princípios éticos onde o respeito ao outro é uma condição indispensável. Por outro lado, mudanças serão sempre bem-vindas, principalmente quando surgem para fortalecer ainda mais a instituição familiar. Constatou-se, porém que apesar dessas diferenças e dificuldades, a necessidade dos responsáveis (pais, avós, tio, padrastos etc.) em dividir a educação de seus filhos permanece. Nesse sentido estabelecer um diálogo entre escola e a família é fundamental, considerando que por maiores que sejam as modificações na constituição familiar, esta como relata Ackermam (1980, p.29) "permanece como unidade básica de crescimento e experiência, desempenho ou falha dos indivíduos". E ainda como esclarecem Campos e Carvalho:

> A palavra família na sociedade ocidental contemporânea tem ainda para a maioria das pessoas, conotação altamente impregnada de carga afetiva. Os apologistas do ambiente da família como ideal para educação dos filhos, geralmente evidenciam o calor materno e o amor como contribuição para o estabelecimento do elo afetivo mãe-filho, inexistente no caso de crianças institucionalizadas (1983, p.19).

Devido a tantas transformações nas estruturas familiares, somos levados a compreender as famílias contemporâneas como

entidades que valorizam vínculos mais profundos, priorizando os laços afetivos em vez de se concentrarem exclusivamente na união por meio do casamento monogâmico ou de relações de natureza meramente sexual. A atual constituição familiar requer respeito e dignidade humanos, reconhecendo os laços afetivos como elementos fundamentais na formação de uma família, independentemente de qualquer conexão genética.

Uma parceria que dá certo: Família X Escola

É importante ter em mente que, em todos os tipos de envolvimento família-escola, a qualidade dos relacionamentos é mais importante que a quantidade, como nem todos os pais tiveram boas experiências no período de sua escolarização, tal fato faz com que eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante.

Para Jardim (2006), outros fatores dificultam a aproximação entre pais e professores, dentre eles, as barreiras culturais, especialmente quando a escola não os considera. Portanto, é necessário que professores e diretores desenvolvam habilidades e ações que explorem os diferentes níveis de experiências, conhecimentos e oportunidades dos pais visando uma implementação mais efetiva do envolvimento família-escola.

Hoje em dia a necessidade de a escola estar em perfeita sintonia com a família é ainda maior do que tempos atrás. A escola é uma instituição que complementa a família e juntas tornam-se o lugar mais agradável para a convivência de nossos filhos e alunos. A escola não deveria viver sem a família, nem a família sem a escola. Uma depende da outra na tentativa de alcançar o maior objetivo, o melhor futuro para o filho e automaticamente para toda a sociedade.

Um ponto que faz a maior diferença nos resultados da educação e na escola, é a proximidade dos pais no esforço diário dos filhos, estando presentes na sua educação, promovendo uma maior eficiência na educação e ensino das crianças, ajudando-as a superar as suas dificuldades de aprendizagem.

> Costuma-se dizer a família educa e a escola ensina, ou seja, a família cabe oferecer a criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências, competitivas do mundo na luta pela sobrevivência (Osório, 1996, p.82).

Preparar a criança para o mundo, tanto sua vida profissional quanto pessoal. Orientá-los ao seu compromisso como cidadão nessa sociedade que cobra demais e julga mais ainda, prepará-los para serem conscientes dos seus atos e atitudes são papeis primordiais da família complementados pela escola.

No âmbito escolar se faz necessário ir além das paredes da escola e conhecer a realidade dos seus alunos, o que exige grande esforço dos professores e da gestão da escola, é necessário ver educação como um ato de amor, transcendendo esse processo para além dos muros escolares.

> O saudoso educador Paulo Freire certa vez referiu que "não há educação sem amor". Sabiamente ele foi ao amargo de tudo, pois educar sem amor pode resultar em mero ganha pão, em um simples contar de hora-aula ou uma assinatura de ponto apenas (Santana, 2007, p.01).

Levando em consideração o que pensa Paulo Freire sobre educação, que educar sem amor pode se resultar em mero ganha pão, os professores devem ir além das paredes da sala de aula, comprometendo-se com o educando, o que se torna-se difícil por conta da grande carga horária de trabalho do professor, e o número de alunos por sala.

Se sabe que se deve levar em conta as influências externas que os alunos podem ter, positivamente ou negativamente. Nesse momento a escola deve acompanhar as mudanças constantes em relação as tecnologias, podendo orientar as crianças a usá-las de forma crítica, porque a mídia usa estratégias para chamar atenção dos jovens e criar conflitos na família.

> Os grupos de referências para os adolescentes, e até para crianças é a demonstração desse vazio, que acaba sendo preenchido por personagens da TV, pelos cantores, bandas, os Big Brother, ou grupos de MSN, whatsapp, skatistas, enfim modelos a serem seguidos (Parolin, 2008, p.46).

Falta diálogo no ambiente familiar, falta amizade, cumplicidade e consequentemente o respeito. As consequências da ausência dos pais na vida de seus filhos são muitas. O papel de educar passa a ser da escola, das ruas, da televisão e internet, onde sem monitoramento algum, os filhos fazem o que querem e assistem programas que influenciam negativamente suas vidas. Assim, mais do que nunca se precisa que essas relações entre família e escola sejam reforçadas e cultivadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que durante essa pesquisa se comprovou que a relação entre escola e família é prioritária para que ocorra uma educação de qualidade. As famílias necessitam criar o hábito de participar da vida escolar dos seus filhos, para que tomem em suas mãos a responsabilidade de educar, caminhar junto ao seu crescimento pessoal. O filho é um investimento para toda vida, ele necessita da presença familiar na sua vida, pois a criança ou mesmo adolescente, precisa sentir-se importante e seguro para progredir e prosseguir na sua caminhada. Por outro lado, a escola deve ser responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade escolar. Todos juntos lutando por uma educação melhor.

Não podemos desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família pela falta de seu envolvimento quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas de indisciplina ou em sua aprendizagem. Não obstante, os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para um melhor aprendizado, é papel da escola buscar, uma prática pedagógica, na qual o aluno

possa atribuir significado aos conteúdos ensinados.

O importante não é encontrar um culpado pelas situações ocorridas na vida escolar e pessoal do educando, mas sim buscar juntos soluções para tais situações problemáticas. A escola como detentora dos conhecimentos, métodos e técnicas de ensino, deve ter a iniciativa de aproximar família e escola, envolvendo-as em atividades como: comemorações, palestras, confraternizações e reuniões bimestrais envolvendo a comunidade e orientando sobre a importância de trabalhar em parceria.

Ressalto que as mudanças são fundamentais para a melhoria do crescimento educacional e pessoal do educando, não é fácil, mas é possível com o esforço da comunidade escolar e da família, pois só existe sucesso com a parceria família e escola. E se tal parceria funcionar a contento todos os envolvidos no processo acabam ganhando, pois conseguem atingir o objetivo geral da educação que é a formação integral do aluno.

REFERÊNCIAS

ACKERMAM, H. **Diagnóstico e tratamento das Relações Familiares**. Porto Alegre. Artes Médica, 1980.

BENCINI, Roberta. A participação da família no contexto escolar. **Revista Nova Escola**. São Paulo: abril, 2003.

CAMPOS, J.C. CARVALHO, Hilza A. **A Psicologia do desenvolvimento**: influência da família. São Paulo: EDICOM, 1983.

FREITAS, Ivete Abbade. **Família e Escola**: A Parceria Necessária na Educação Infantil. 3 ed. Presidente Prudente: Unoeste, 2011.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola**: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

MACEDO, R.M. **A família diante das dificuldades escolares dos filhos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONASTEIRO, Monica. **Limites:** Os pais mais bobos e inseguros da história. 2008, disponível em: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo633.shtml>. Acesso em: 25 de ago. de 2023.

OSORIO, Luiz Carlos. **Família Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a Educação**. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 2007.

REIS, Risolene Pereira. Relação família e escola: uma parceria que dá certo. **Mundo Jovem: um jornal de ideias**. p. 60. Ano XLV –n° 373 - fevereiro de 2007.

ROCHA, C.S MACEDO, C.R. **Relação Família & Escola**. Belem: Unama, 2002. Disponível em: <www.nead.unama.br/site/bibdigital/.../escola_e_familia.pdf>. Acesso em: 05 de set de 2023.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. IN: Carvalho, M. C.B.A**. Família contemporânea em debate**. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2005.

SANTANA, Patrícia Maria**. O Valor do Afeto na Relação Professor-aluno**, 2007. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-valor-do-afeto-na-relacao-professor-aluno/1901#google_vignette>. Acesso em: 12 de set. de 2023.

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Alvorada, 2010.

SZYMANZKI, Heloisa. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. 1ºreimpressão. Brasília, Plano Editora: 2003.

TEIXEIRA, Alberto Martins**. E a Propósito, o Que é a Escola e**

Para Que Serve?, 2000, disponível em: http://www.webartigos.com/artigos/refletindo-sobre-a-relacao-familia-escola/926/. Acesso em: 14 de set. de 2023.

TIBA, Içami. **Disciplina, Limite na medida certa**. 8ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

VAUTHIER, R. L. A **Participação da família no processo de ensino e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação Ltda, 2020.

CAPÍTULO 13

O SPAECE COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO PARA A PROMOÇÃO DEEQUIDADE EDUCACIONAL NO ESTADO DO CEARÁ

Spaece As An Evaluation Instrument For The Promotion Of Educational Equity In The State Of Ceará

DOI: 10.51473/ed.al.ebd13

Ana Paula dos Santos Almeida de Araújo
http://lattes.cnpq.br/8852992142522001

Marta Juliana Freitas Moraes
http://lattes.cnpq.br/9601473768398881

Patriciana Martins Gomes
http://lattes.cnpq.br/2641708003635643

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática o Sistema de Avaliação da Educação básica do Ceará (SPAECE) como instrumento de avaliação para a promoção de equidade educacional no estado do Ceará. Isso porque, a avaliação educacional temdemonstrado grande importância para a evolução e melhoria do processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Nesse sentido, o SPAECE se consolidou como uma importante ferramenta deavaliação e análise dos resultados educacionais no estado, visto que permitiu a identificação de fragilidades e potencialidades do sistema de ensino, contribuindo paraa implementação de políticas públicas mais efetivas.

Dessa forma, o estudo teve como objetivo geral apresentar o SPAECE como ferramenta para a promoção da equidade educacional no estado do Ceará, e como objetivos específicos foi exposto sobre a avaliação educacional e o SPAECE; os instrumentos que esta avaliação utiliza; e por fim o SPAECE como ferramentapromotora de equidade.

A metodologia utilizada foi a de revisão de literatura, que consistiu na análise de livros, artigos científicos e periódicos nas seguintes bases de dados: Google Acadêmicos e Scielo. Foram incluídos os artigos publicados nos últimos dez anos. Por fim, o presente estudo demonstra a sua relevância na medida que possibilita a compreensão de como que o SPAECE contribui para a promoção de equidade na educação.

DESENVOLVIMENTO

A Avaliação Educacional e o SPACE

A avaliação educacional é uma prática fundamental para o processo de ensinoe aprendizagem, pois permite identificar o que foi aprendido, o que precisa ser melhorado e como isso pode ser alcançado. Ela é um processo contínuo e sistemáticoque envolve diferentes aspectos, como habilidades, competências, conhecimentos e valores (Almeida, 2018).

A avaliação educacional pode ser dividida em três tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa (Freitas, 2018). A avaliação diagnóstica érealizada no início do processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivo identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo que será trabalhado. A avaliação formativa é realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de identificar o que precisa ser melhorado e como issopode ser alcançado. Já a avaliação somativa é realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de verificar o que foi aprendido pelos alunos (Cunha, 2018).

No Brasil, a avaliação educacional é realizada por diferentes órgãos e instituições, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entre as principais avaliações educacionais realizadas no país, destacam-se o Exame Nacionaldo Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) (INEP,2021).

O SPAECE, em particular, é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Governo do Estado do Ceará que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunosda rede pública de ensino em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ele é realizado anualmente e envolve alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamentale do 3º ano do Ensino Médio (Ceará, 2021).

Os resultados do SPAECE têm mostrado uma melhora significativa no desempenho dos alunos da rede pública de ensino do Ceará, especialmente em relação à leitura e escrita. Além disso, o SPAECE tem sido apontado como um instrumento importante para a promoção da equidade educacional, já que permite identificar as diferenças no desempenho dos alunos e auxiliar no desenvolvimento depolíticas públicas para reduzir essas desigualdades (Ceará, 2021).

No entanto, é importante ressaltar que a avaliação educacional não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um meio para a melhoria da qualidade do ensino e da

aprendizagem (RISTOFF, 2018). Além disso, é necessário que a avaliaçãoseja realizada de forma justa e equitativa, levando em consideração as diferenças socioeconômicas e culturais dos alunos e evitando a reprodução de desigualdades.

Instrumentos de análise do SPAECE

O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estadodo Ceará) utiliza diferentes instrumentos de análise para avaliar o desempenho dos alunos da rede pública de ensino em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Assim sendo, passa-se a uma breve exposição sobre os instrumentos de análiseutilizados nesta avaliação.

Os testes de proficiência são aplicados aos alunos para avaliar o nível de domínio de habilidades e conhecimentos específicos, como leitura, escrita,matemática e ciências (Santos *et al*., 2017, p. 283).

Os questionários aplicados aos alunos, professores e gestores escolares paraavaliar suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, as condições de trabalho e as políticas públicas de educação (SEDUC, 2015).

Já a observação em sala de aula é realizada por avaliadores externos, que observam as práticas pedagógicas dos professores e a interação entre os alunos emsala de aula (CEARÁ, 2019).

Há também a análise de documentos produzidos pelas escolas, como planos de ensino, relatórios de desempenho dos alunos e registros de frequência (CEARÁ, 2019).

Também, tem-se a análise de indicadores educacionais por meio da utilizaçãode indicadores educacionais, como taxas de evasão, reprovação e abandono escolar,para avaliar a qualidade do ensino e a efetividade das políticas públicas (CEARÁ, 2019).

Esses instrumentos de análise são importantes para que o SPAECE possa avaliar de forma mais ampla o desempenho dos alunos e das escolas, bem como identificar aspectos que precisam ser melhorados e desenvolver políticas públicas mais efetivas para a promoção da equidade educacional.

O SPAECE como ferramenta de promoção de equidade educacional

Um dos principais benefícios do SPAECE é a sua capacidade de promover a equidade educacional no Estado do Ceará. O sistema de avaliação permite identificar as diferenças no desempenho dos alunos de diferentes regiões e escolas, bem como as diferenças socioeconômicas e culturais que podem influenciar o desempenho dos alunos.

Com base nessas informações, o governo pode desenvolver políticas públicaspara reduzir essas desigualdades e melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas. Isso inclui a criação de programas de formação de professores, a melhoria da infraestrutura das escolas e a implementação de projetos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos de cada região.

Além disso, o SPAECE também permite que os gestores escolares e os professores identifiquem as áreas em que os alunos têm mais dificuldade e direcionemseus esforços para melhorar o desempenho dos alunos nessas áreas. Isso pode incluir a implementação de metodologias de ensino mais eficazes, o uso de recursoseducacionais mais adequados e a oferta de atividades extracurriculares para complementar o aprendizado dos alunos.

Com essas medidas, o SPAECE tem contribuído significativamente para a promoção da equidade educacional no Estado do Ceará. Os resultados do sistema deavaliação têm mostrado uma melhora no desempenho dos alunos da rede pública deensino, especialmente em relação à leitura e escrita.

Nesse sentido, tem-se o resultado do ano de 2019, em que se verificou que a taxa de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental atingiu 93,2%, o que representou um aumento de mais de 14 pontos percentuais em relação a 2007. Além disso, em 2019, cerca de 61,6% dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental apresentaram nível adequado em leitura, e 54,5% apresentaram nível adequado em matemática. Já no 9º ano do Ensino Fundamental, 46,3% dos alunos atingiram o nível adequado em leitura e 20,2% em matemática. Em relação ao

Ensino Médio, 32,3% dos alunos atingiram o nível adequado em leitura e 9,6% em matemática (CEARÁ, 2020).

Além disso, o SPAECE tem sido apontado como um instrumento importante para o desenvolvimento de políticas públicas que visam a redução das desigualdadeseducacionais e a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas.

CONCLUSÃO

A avaliação educacional é uma importante ferramenta para avaliar a qualidadeda educação e promover melhorias no ensino. Nesse sentido, o SPAECE se destacacomo um sistema de avaliação educacional do Estado do Ceará que tem como objetivo promover a equidade educacional.

Os instrumentos de análise do SPAECE permitem avaliar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, o que possibilita identificar as áreas emque a escola precisa melhorar e desenvolver estratégias para alcançar melhores resultados.

Com base nos resultados do SPAECE, é possível afirmar que ele tem contribuído significativamente para a promoção da equidade educacional no Estado do Ceará, principalmente em relação à leitura e escrita. Os resultados mostram uma melhora no desempenho dos alunos da rede pública de ensino, o que demonstra queas medidas adotadas pelo governo estadual têm sido efetivas.

Assim, pode-se concluir que o SPAECE é uma ferramenta importante para a promoção da equidade educacional no Estado do Ceará, pois permite avaliar a qualidade do ensino e desenvolver estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. Não obstante, a avaliação educacional deve ser vista como um instrumento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Aparecida de. Avaliação na educação: questões

históricas e metodológicas. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 103, p. 23-34, 2018.

BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da Educação Básica**. 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/avaliacao-da-educacao-basica. Acesso em:10 abr. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. **Avaliação educacional: guia teórico e prático**. 2. ed. SãoPaulo: Cortez, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

RISTOFF, D. A avaliação educacional em tempos de reforma. **Revista Brasileira deEducação,** v. 23, 2018.

SANTOS, E. A.; TELES, A. L. P.; MORAES, M. P.; LOPES, M. I. V. A contribuição do SPAECE para a promoção da equidade educacional no Ceará. **Revista Brasileira deEducação**, v. 22, n. 70, p. 283-299, 2017.

SEDUC. Secretaria da Educação. **Manual do SPAECE 2019**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

SEDUC. Secretaria da Educação. **SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação daEducação Básica do Estado do Ceará: Relatórios de Resultados**. Fortaleza, 2019.

SEDUC. Governo do estado do Ceará. **Resultados do SPAECE 2019**. 2020. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2020/09/07/resultado-do-spaece-2019/. Acesso em: 10 abr. 2023.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Guia metodológico para análise dos resultados do SPAECE**. Fortaleza: SEDUC, 2015.

CAPÍTULO 14

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EMSALA DE AULAS REGULARES DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Continuing Training Of Teachers To Provide People With Visual Impairments In Regular Classrooms

DOI: 10.51473/ed.al.ebd14

Patriciana Martins Gomes
http://lattes.cnpq.br/2641708003635643

Ana Paula dos Santos Almeida de Araújo
http://lattes.cnpq.br/8852992142522001

Marta Juliana Freitas Moraes
http://lattes.cnpq.br/9601473768398881

INTRODUÇÃO

A formação de professores para trabalhar com alunos com deficiência visual é fundamental para garantir a inclusão escolar e a qualidade de atendimento educacional. A mesma destina-se a ensinar, desenvolver e capacitar pessoas em condições de desigualdade pela perca total ou parcial da visão que é um dos mais importantes meios de comunicaçãocom o ambiente pois, cerca de 80% das informações que recebemos são obtidas por seu intermédio.

A formação inicial dos professores deve abranger conteúdos sobre educação inclusivae a atenção à diversidade, bem como disciplinas específicas que tratem da deficiência visual. Os professores, na maioria dos casos não saem das universidades completamente preparados para ensinar alunos com DVs. Sua formação no que diz respeito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado (AEE) ainda é insuficiente em muitos cursos de licenciatura.

Embora existam disciplinas na grade curricular que abordam a Educação Especial, os mesmos não são suficientes para preparar o professor para lidar com as demandas específicas dos alunos com Deficiência Visual. São necessárias vivências práticas e de contato com as tecnologias assistivas e recursos pedagógicos necessários para atender a esses alunos.

Dessa forma a formação continuada é fundamental para que possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para melhor trabalhar e promover a inclusão escolar. É preciso que haja investimentos em capacitações e cursos específicos bem como um programa de extensão universitária que visem a formação de professores para o atendimento de alunos com essa deficiência. Salienta-se que o professor esteja capacitado para trabalhar com alunos com deficiência visual, conhecendo as técnicas e estratégias adequadas para cada situação.

Tal formação é de extrema importância por razões como:

- Conhecimento dos recursos e estratégias pedagógicas adequadas específicas para tornar o ambiente de aprendizado mais acessível e acolhedor para estes alunos.

- Melhor adaptação dos materiais didáticos de acordo com as necessidades do DV como a produção de materiais em Braille ou em formatos digitais acessíveis.

- Compreensão das especificidades da deficiência as limitações e potencialidades, de forma a atender as suas necessidades de maneira mais eficaz.

- Promoção da inclusão social e educacional que deve ser entendida como um processo não só na escola, mas também a adaptação do ambiente e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas no cumprimento dos direitos dos mesmos.

- Reconhecer e identificar o potencial de visão residual o mais rápido possível para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desse aluno. A visão residual pode ajudar na leitura de fontes específicas e impressão ampliada. Com o uso de contrastes, entre a letra e o fundo ou personagem/fundo, também é bastante válida. Cores ousadas e contrastantes também devem ser consideradas.

- Conhecer e saber manusear equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos que favoreçam o aprendizado destes alunos quer em salas de aula comuns ou em salas de AEE. Reglete de mesa, Kit de Desenho geométrico, Calculadora sonora, Punção, Soroban, Impressora Braille, Máquina Datilografia Braille, áudio livros, softwares (Dosvox) de leitura, e escrita, esses recursos podem auxiliar no acesso às informações e no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos mesmos.

- Construir recursos de fácil acesso e pouco custo a exemplo de alfabetos móveis, quebra cabeças, jogos educativos, desenhos em relevo, auxilie nas atividades de vida diária, atividades ampliadas. Ou mesmo atividades de vida diária como o escovar, percorrer a escola,alimentar-se, descolar-se com ajuda de bengalas, aguçar as percepções táteis olfativas eauditivas.

Para Mantoan, o professor e a escola devem respectivamente:

> O professor deve estar disposto a aprender como aluno cego, reconhecendo-o como um sujeito capaz de construir o conhecimento e expressar sua criatividade e seus sentimentos. A escola inclusiva deve ser um espaço de

> aprendizagem para todos os alunos independentemente de suas diferenças individuais, e deve oferecer recursos e estratégias pedagógicas que permitam a todos aprenderem juntos e se desenvolverem plenamente (Mantoan, 2003, p.110).

Um professor com alunos DVs deve desenvolver um planejamento de ensino que considere as diferenças do seu grupo. Preparar a sala de aula para acolher os alunos com necessidades educativas e respeitá-los como pessoas que têm as suas limitações assim como as suas potencialidades. Adaptar sua prática de sala de aula regular usando recursos usados na educação especial. Procurar uma relação articulada entre direção escolar, coordenação, professores e demais funcionários. Auxiliar o aluno dentro do princípio da individualização sem perder de vista o trabalho em grupo e coletivo.

Além disso, é importante considerar que a deficiência visual não é limitação única, mas sim um conjunto de dificuldades que podem variar de acordo com cada indivíduo. Portanto atendimento educacional deve ser individualizado e adaptado às necessidades específicas de cada aluno (Mantoan, 2003).

Na abordagem educacional de alunos cegos e com baixa visão, é necessário levar em consideração algumas características diferenciadas, neste caso o grau de complicação visual, que determinará o tipo de atendimento adequado. Alunos com baixa visão possuem resíduos visuais que podem ser muito úteis para o seu processo de ensino e aprendizagem (Gasparetto; Nobre, 2007).

De acordo com dados do IBGE de 2010 da população brasileira, cerca de 3,5% têm deficiência visual. Totalizando no Brasil 528.624 pessoas incapazes de enxergar (cegos); 6.056.654 pessoas possuem baixa visão ou visão subnormal (grande e permanente dificuldade de enxergar) e outros 29 milhões de pessoas declararam ter alguma dificuldade permanente de enxergar, ainda que usando óculos ou lentes.

Nesse contexto, identificar e conhecer o potencial de visão residual o mais rápido possível pode auxiliar muito no processo

de ensino e aprendizagem desse aluno. Para assegurar a todos o direito à educação, há no Brasil leis que amparam as pessoas com deficiência visuais: o artigo 205, bem como o art.208 e 227 da CF/88, inciso III, garantem:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, serápromovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao plenodesenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e suaqualificação para o trabalho;
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,preferencialmente na rede regular de ensino;
> Art.227. O direito à educação, à saúde, à cultura e ao lazer para todas as crianças eadolescentes, incluindo aqueles com deficiência visual.

Segundo o Art. 2º da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece direitos e garantias para pessoas com deficiências incluindo os visuais, em diversas áreas, como educação, trabalho, saúde, acessibilidade e mobilidade urbana como:

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. Lei nº 12.764/2012: Conhecida como Lei Berenice Piana, essa Lei institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com transtorno do Espectro do Autismo e garante direitos e proteção para pessoas com autismo e Deficientes Visuais.

Especificamente aos DVs, o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, considera:

> [...] Cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Essas leis e outras normas legais, como as diretrizes curriculares para educação especial e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que o Brasil ratificou em 2008, são importantes instrumentos para garantir direitos e inclusão paraas pessoas com deficiência visual.

A formação continuada pode ser oferecida por meio de cursos, palestras, seminários, grupos de estudos, entre outras modalidades. É importante que essas formações sejam planejadas de acordo com as demandas específicas dos professores e que abordem temas que possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica. Existem várias opções de cursos ofertados no estado do Ceará para professores que desejam se especializar no atendimento a alunos DVs, algumas das opções são:

- Curso de Educação Inclusiva e Tecnologia Assistiva na Educação Especial, Universidade Estadual do Ceará (UECE): Especialização lato senso voltado para professores de educação básica e tem como objetivo capacitar os profissionais para a inclusão de alunos com deficiência visual em sala de aula;
- Curso de Aperfeiçoamento em Educação Especial Inclusiva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE): Tem como objetivo aprimorar a formação de professores que atuam em salas de aulas multifuncionais, com foco na inclusão de alunos com deficiência visual;
- Curso de Especialização em Educação Inclusiva e Libras, Universidade Federal do Ceará (UFC): Este é voltado para professores de educação básica que desejam aprimorar suas habilidades em relação à inclusão de alunos com deficiência visual, além de oferecer formação em Libras;

- Curso de Braille, Associação dos Cegos do Ceará (ACECE): Voltado especificamente para aprendizagem do sistema Braile, utilizado por pessoas com deficiência visual para leitura e escrita.

Independente da formação, especialização e cursos é necessário ao professor sensibilidade para lidar com as emoções e necessidades especiais dos alunos com deficiências visuais, incluindo a promoção da autoestima e da autoconfiança.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste artigo constituiu em uma revisão bibliográfica com análise reflexiva e caráter qualitativo dos principais estudos e pesquisas na área. A revisão bibliográfica é uma técnica importante na construção do conhecimento científico, pois permite conhecer as contribuições já existentes sobre determinado tema a e, assim identificar lacunas e problemas a serem solucionados. Lakatos e Marconi (2017).

Para isso foram realizadas buscas em bases de dados eletrônicos como of Science e Google Scholar, utilizando termos de busca relacionados, ao tema como "deficiência visual" "formação de professores", "inclusão escolar" entre outros. Foram selecionados artigos em periódicos científicos, livros, teses e dissertações que abordavam a formação de professores para atendimento em sala de aulas regulares de pessoas com deficiência visual.

Para SANTOS Gildenir (2017, p. 62) a revisão bibliográfica é uma das etapas da pesquisa que deve ser realizada de forma sistemática, metódica, crítica, buscando informações relevantes para o problema em questão. Foram realizadas leituras reflexivas dos conteúdos como objetivo de identificar as principais contribuições e desafios relacionados à formação de professores nessa área.

Análises de aspectos como estratégias pedagógicas e recursos assistivos mais efetivos, a importância da formação continuada, as lacunas e desafios ainda existentes no contexto escolar. Os estudos apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada adequada e especializada que contemple

as especificidades da educação inclusiva, com destaque para a abordagem de metodologias e recursos didáticos adaptados para atender às necessidades dos alunos com deficiência visual.

Além disso a pesquisa revelou a importância do conhecimento sobre as leis e as normas que garantem acesso à educação e a inclusão dos alunos com DV no ensino regular. Bem como conhecer alguns cursos ofertados no Estado do Ceará para professores que buscamse especializar na área. É de suma importância que o professor note a infinidade de cursos e opções disponíveis com a vista a melhorar suas práxis e oferecer a autonomia e independênciaaos seus alunos.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os estudos apontam para necessidade de uma formação inicial e continuada que contemple as especificidades da educação inclusiva, com destaque para a abordagem de metodologias e recursos didáticos adaptados para atender as necessidades dos alunos com deficiência visual.

Referenciais teóricos anteriormente citados, nortearam algumas ideias acerca da importância da formação de professores para o atendimento em sala de aulas regulares de pessoas com deficiência visual. Além das práticas pedagógicas é fundamental que haja investimentos em programas de formação continuada, bem como em políticas públicas que promovam e garantam os direitos desses alunos visando a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse contexto foi possível identificar a importância de uma formação adequada e especializada para professores que atuam com esse público. Constatamos que apesar dos avanços na legislação e na conscientização sobre a importância da educação inclusiva, ainda há muitos desafios a serem enfrentados para garantiruma formação adequada dos professores e o acesso de qualidade à educação para os alunos com DV. Para Garcia (1999, p.88) todos os alunos têm suas singularidades:

> A Pedagogia da Diferença propõe uma abordagem pedagógica que valoriza as diferenças e singularidades dos alunos,

> buscando garantir a inclusão escolar de todos. Para isso, é necessário que o professor esteja preparado para atender as necessidades específicas de cada aluno, utilizando metodologias diferenciadas e recursos adequados.

Este tema é muito atual e relevante porque a inclusão escolar de alunos com deficiência é um direito garantido por lei. Por isso é fundamental que os professores estejam preparados para atender esses alunos da melhor forma possível. É importante destacar que a Deficiência visual pode se manifestar de diferentes formase graus e que cada caso deve ser avaliado individualmente. Alguns alunos podem ter apenas baixa visão outro perca total da mesma, desta forma é imprescindível que o professor conheçabem as características da deficiência visual e saiba identificar as necessidades específicas de cada aluno.

Estar preparado para utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos que facilitem a aprendizagem, propiciar uma comunicação clara e objetiva, descrevendo as atividades que serão realizadas e informações precisas sobre o tema abordado, estar atento às necessidadesde orientação e mobilidade do aluno auxiliando-o quando necessário, são práxis que visam a melhorar a autonomia, autoconfiança favorecer o desenvolvimento global desse aluno.

Diversos são os recursos hoje utilizados para facilitar a aprendizagem dos DVs ópticos, como textos ampliados adaptado de acordo com a necessidade de cada alunoacessórios como: lápis suportes para livros, cadernos pautados espaçados, lupas manuais, demesa e de apoio, os Softwares como o DOSVOX que editor de texto, leitor, é um sintetizador de voz formatação de texto em tinta e Braille.

Segundo Libâneo (1997, p.102), a escola ideal deve ser:

> Um espaço que possibilite aos alunos o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e competências, considerando as demandas sociais, culturais e econômicas da contemporaneidade. Deve ser uma escola inclusiva que valoriza a diversidade e respeita

> as diferenças individuais dos alunos. Além disso deve oferecer uma formação ampla e integralque vá além de mera transmissão de conteúdo, promovendo o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

É de suma importância que o professor compreenda seu papel de facilitador que tenha sensibilidade e conhecimento para lidar com as limitações e desafios que a deficiência visual pode apresentar, buscando garantir a igualdade de oportunidades independentes das condições físicas ou cognitivas de seus alunos. Que ajude a construir uma escola mais humana livre de preconceitos que estigmatizam os deficientes em ineficientes.

Segundo a OMS Organização Mundial da Saúde as pessoas com DV não são limitadaspelas suas deficiências, mas sim pelas atitudes e barreiras sociais que impedem o seu desenvolvimento e participação plena na sociedade. (OMS, 2011)

"Ser cego não significa que você não possa ver, mas sim que você deve usar outras formas de percepção para compreender o mundo." (Louis Braille)

CONCLUSÃO

Compreendemos que a formação de professores para o atendimento em sala de aulas regulares de pessoas com DV é fundamental para garantir a inclusão escolar desses alunos. Para isso é necessária capacitação para trabalhar com diferentes estratégias pedagógicas e recursos assistivos que podem favorecer o processo de aprendizagem.

Além disso é importante destacar que a formação deve ir além da simples aquisição de conhecimentos teóricos, deve incluir também a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a busca por soluções criativas e inovadoras para os desafios encontrados no cotidiano escolar. Nesse sentido é fundamental não somente os aspectos técnicos e metodológicos, mas também a dimensão humana e ética, buscando desenvolver nos professores competências socioemocionais que permitam lidar com a diversidade e a complexidade do contexto escolar.

Dessa forma frente a este desafio faz-se necessário um enfrentamento de forma colaborativa por todas as instâncias do sistema educacional, como objetivo de garantir uma educação inclusiva de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em:< https://www.planalto.gov.br/cc ivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 16 fev. 2023

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiênci**a (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 01 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o §3º do art. 98 da Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http:<www.planalto.gov.br >. Acesso em: 20 set. 2023.

GARCIA, R. L. **Educação e exclusão**: abordagem socioeducativa e psicológica da exclusão escolar. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GASPARETTO, Maria Elisabete: NOBRE, Silvana. **Baixa visão e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v 30, n. 53, p. 139-148, set/dez. 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. ed.8, Atlas, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por

quê? Como fazer ? 2ª ed. São Paulo: Moderna,2003.

MANTOAN, Maria Tereza Égler; MARQUES, Carlos Alberto. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Ed. SENAC, 1997.

SANTOS, Gildenir Carolino. A importância da revisão bibliográfica na construção do conhecimento científico. R**evista Cientifica Multidisciplinar Núcleo de Conhecimento,** v.2, n.5, p.51-62, 2017

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

CAPÍTULO 15

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: INOVAÇÃO, INTEGRAÇÃO E AVALIAÇÃO

Educational Technologies In Physical Education: Innovation, Integration And Evaluation

DOI: 10.51473/ed.al.ebd15

Ana Jeysse de Carvalho Cunha
http://lattes.cnpq.br/3201052638615222

Francisco Xavier da Cunha Júnior
http://lattes.cnpq.br/5426504811934657

Rafaela da Silva Rocha
http://lattes.cnpq.br/1030917341651366

INTRODUÇÃO

A disciplina de educação física está integrada ao currículo da educação básica, sendo um componente curricular crucial para o pleno desenvolvimento do educando. E como todas as disciplinas da grade curricular ela se encontra frente a um dilema, a necessidade urgente de integrar em sua práxis as ferramentas digitais. Assim, este tema aborda a integração de tecnologias educacionais no contexto da educação física, com foco na inovação pedagógica e seu uso como ferramenta de avaliação.

A educação física tem um papel vital no desenvolvimento dos estudantes, contribuindo para sua saúde, bem-estar e habilidades sociais. As tecnologias educacionais emergentes têm o potencial de revolucionar a maneira como a educação física é ministrada e avaliada. Nesse contexto, o artigo explorará como as tecnologias podem ser implementadas com sucesso nas aulas de educação física, com ênfase na sua utilização como forma de avaliar o desempenho dos alunos.

O objetivo geral desse capítulo é o de debater a utilização das tecnologias educacionais dentro da disciplina de educação física. Como objetivos específicos tem-se: analisar as principais tecnologias educacionais disponíveis para a educação física; investigar como essas tecnologias podem ser integradas ao currículo de educação física de forma eficaz e adequada e debater os processos avaliativos advindos da utilização dessas tecnologias nas aulas.

Trata-se de uma revisão sistemática da literatura que identificou estudos e pesquisas relevantes sobre o tema. Criando assim um arcabouço teórico contendo artigos publicados em anais de eventos científicos e em revistas, livros dissertações e teses que abordam essa temática tão importante para a atualização dessa disciplina.

Visando facilitar a leitura, o capítulo é dividido em três subtópicos distintos. Sendo o primeiro destinado a apresentação das tecnologias educacionais e sua evolução dentro da área da educação física, apontando também ferramentas que essas evoluções foram dotando as aulas. No segundo subtópico são

discutidos como se pode realizar a integração dessas tecnologias dentro do currículo escolar da educação física, debatendo-se os desafios e as potencialidades dessa integração.

No último subtópico do trabalho debateremos os processos avaliativos que surgem quando os professores lançam mãos das ferramentas digitais em suas aulas, o que se mostrou bastante positivo por tanto conseguir atualizar a área da educação física, como fugir das avaliações de desempenho, que dependiam somente de aspectos subjetivos.

DESENVOLVIMENTO

Tecnologias Educacionais e sua Evolução na Educação Física

A utilização de tecnologias educacionais na educação física tem sido uma das principais formas de enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos e aprimorar a qualidade das aulas. Ao longo das últimas décadas, essas tecnologias têm passado por uma notável evolução, acompanhando o avanço tecnológico em outras áreas educacionais.

> No passado, a educação física costumava ser centrada em atividades esportivas tradicionais, com uma abordagem mais convencional de ensino e avaliação baseada em observação direta do professor. No entanto, com o advento de novas tecnologias e a crescente integração da educação no mundo digital, o cenário da educação física foi transformado (Coelho, 2018, p.339).

As tecnologias educacionais na área de educação física abrangem uma variedade de recursos. Dispositivos wearables, como relógios inteligentes, pulseiras de atividade e sensores de movimento, tornaram-se comuns, permitindo aos alunos monitorar seus próprios dados de atividade física, como frequência cardíaca, passos dados e calorias queimadas. Essas informações proporcionam uma maior consciência corporal e permitem que os alunos rastreiem seu progresso ao longo do tempo.

Segundo Fernando (2017), além disso, os aplicativos móveis se tornaram uma ferramenta valiosa para o ensino e a aprendizagem da educação física. Existem aplicativos que oferecem rotinas de exercícios, guias de treinamento, jogos interativos e até mesmo recursos de realidade virtual que imergem os alunos em ambientes simulados para prática de esportes e atividades físicas. Essas abordagens lúdicas e interativas despertam o interesse dos estudantes e tornam as aulas mais envolventes.

Com a evolução da tecnologia, surgiram também recursos mais avançados, como plataformas de realidade aumentada e realidade virtual (AR/VR). Essas tecnologias permitem simulações imersivas e experiências interativas, onde os alunos podem vivenciar ambientes virtuais de prática esportiva, o que pode ser especialmente útil para o treinamento técnico e tático em esportes específicos.

Mas segundo Finco (2012), algumas dessas ferramentas são bem distantes da realidade da maioria dos educandos do nosso país, mas nem por isso o professor deve deixar de apresentá-las para eles, pois estas tecnologias emergentes fazem parte do processo de evolução que a própria disciplina precisa se submeter. E um dos recursos amplamente debatido e de fácil acesso são os jogos eletrônicos, que estão presentes até mesmo como conteúdo da Base Nacional Comum Curricular.

> Inúmeros jogos de videogame podem facilitar o desenvolvimento da dança e outros conteúdos na EFE e ajudar a quebrar o paradigma sexista de que isso é conteúdo de meninas e o futebol é jogo de meninos. Diferentes conteúdos podem ser desenvolvidos com os jogos digitais. Mais que utilizar alguns desses jogos em nossas aulas, o essencial é poder trazer questões centrais a serem debatidas com os alunos, a forma como o *marketing* influencia os jogos digitais, os mercados consumidores etc., ampliando o conhecimento dos alunos acerca dessas produções e como elas podem interferir, ou não, em nossas vidas (Horn; Mazo 2010, p. 282)

Entretanto, para Silva e Daolio (2019), apesar do potencial positivo dessas tecnologias, é importante ressaltar que a sua incorporação na educação física requer cuidadoso planejamento e estratégias pedagógicas bem fundamentadas. Os professores precisam ser capacitados para utilizar essas ferramentas de forma efetiva, garantindo que elas complementem e enriqueçam a experiência de aprendizagem, ao invés de substituir a interação humana e a prática física direta.

Em suma, a evolução das tecnologias educacionais na educação física oferece um vasto leque de possibilidades para melhorar a aprendizagem e a avaliação dos alunos. Ao aproveitar essas inovações, os educadores têm a oportunidade de estimular o interesse dos alunos pela atividade física, promover uma abordagem mais individualizada da educação física e fornecer um feedback mais objetivo e personalizado durante a avaliação do desempenho físico dos estudantes. O próximo subtópico abordará a integração eficaz dessas tecnologias no currículo de educação física.

Integração de Tecnologias Educacionais no Currículo de Educação Física

A integração bem-sucedida de tecnologias educacionais no currículo de educação física requer um planejamento cuidadoso e uma abordagem pedagógica coesa. Essas tecnologias devem ser vistas como aliadas dos professores, complementando suas habilidades e métodos de ensino, em vez de substitutos.

> Diante da revolução tecnológica da sociedade e dos desafios da Educação Física escolar que emergem desse cenário, é indispensável a constante atualização dos professores. É necessário acompanhar as mudanças e aprimorar as práticas pedagógicas, assim como a evolução que se dá fora da escola. A educação se modifica, se renova e acompanha os anseios da sociedade, lugar onde surgem novos hábitos, costumes e necessidades (Rohden, 2015, p.4).

Para começar, de acordo Carvalho Junior (2015), é essencial identificar os objetivos de aprendizagem específicos que as tecnologias educacionais podem apoiar. Isso pode incluir a melhoria das habilidades motoras dos alunos, a compreensão dos princípios do treinamento físico, o incentivo à prática regular de exercícios ou a promoção da saúde e bem-estar geral. Com base nesses objetivos, os professores podem selecionar as tecnologias mais apropriadas e relevantes para suas aulas.

Um dos desafios na integração das tecnologias para Carvalho Junior (2015), é garantir que elas estejam alinhadas com as diretrizes curriculares e os padrões educacionais estabelecidos. É fundamental que as tecnologias escolhidas estejam em sintonia com os conteúdos e competências que os alunos devem adquirir, de acordo com os planos de estudo. Dessa forma, elas se tornam um recurso valioso para alcançar as metas educacionais propostas.

Os professores também precisam considerar a disponibilidade e a acessibilidade das tecnologias para todos os alunos. Nem todos os estudantes têm acesso a dispositivos sofisticados ou à internet em casa, por exemplo. Portanto, é importante garantir que as tecnologias utilizadas na educação física possam ser facilmente integradas ao ambiente escolar e que a escola ofereça suporte adequado para a utilização desses recursos.

> A integração das tecnologias pode ocorrer em diferentes momentos das aulas de educação física. Por exemplo, no início da aula, os alunos podem utilizar aplicativos ou dispositivos wearables para registrar seus níveis de atividade física e frequência cardíaca em repouso. Esses dados podem ser analisados pelo professor para identificar padrões de comportamento e adaptar o conteúdo da aula de acordo com as necessidades individuais dos alunos (Vaghetti, 2014, p.25).

Durante a aula, as tecnologias podem ser empregadas para oferecer experiências de aprendizagem mais imersivas e interativas. Por meio de aplicativos e simulações de realidade virtual, os alunos podem explorar ambientes esportivos virtuais,

praticar habilidades específicas e vivenciar cenários desafiadores sem sair da sala de aula. Isso permite uma abordagem mais personalizada do ensino e maior engajamento dos estudantes.

Machado *et al*. (2011), afirmam que após as atividades físicas, as tecnologias podem ser utilizadas na análise e avaliação do desempenho dos alunos. Os dados coletados por dispositivos wearables ou aplicativos podem fornecer informações objetivas sobre o progresso individual, permitindo aos professores oferecer feedback específico e direcionado para a melhoria contínua dos alunos.

Por fim, é importante que os professores sejam capacitados para utilizar as tecnologias de forma efetiva. A formação profissional adequada é essencial para que os educadores possam explorar todo o potencial dessas ferramentas, garantindo que elas sejam aplicadas de maneira coerente e significativa no contexto da educação física.

Em resumo, a integração de tecnologias educacionais no currículo de educação física pode ser uma estratégia eficaz para aprimorar a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao serem utilizadas de forma planejada e alinhada aos objetivos educacionais, essas tecnologias podem enriquecer as aulas, estimular o interesse dos estudantes pela atividade física e proporcionar uma abordagem mais personalizada na avaliação do desempenho físico dos alunos. O próximo subtópico discutirá o uso dessas tecnologias como ferramentas de avaliação na educação física.

Tecnologias Educacionais como Ferramenta de Avaliação na Educação Física

O uso de tecnologias educacionais como ferramenta de avaliação na educação física representa uma mudança na forma como os alunos são avaliados em suas habilidades e desempenho físico. Tradicionalmente, as avaliações nessa disciplina eram realizadas por meio de observações diretas dos professores, que muitas vezes dependiam de critérios subjetivos e não forneciam uma visão completa e objetiva do progresso dos alunos.

Na visão de Galvão e Braum (2022), as tecnologias educacionais introduzem uma abordagem mais precisa e fundamentada para a avaliação. Por meio de dispositivos wearables, aplicativos móveis e outras soluções digitais, é possível coletar dados objetivos sobre a atividade física dos alunos durante as aulas e atividades extracurriculares. Esses dados incluem informações sobre frequência cardíaca, tempo de atividade, intensidade do exercício e outras métricas relevantes.

Ainda segundo as autoras esses dados podem ser analisados para fornecer um feedback mais detalhado e personalizado aos alunos. Os professores podem identificar pontos fortes e áreas de melhoria individual, ajudando os alunos a entenderem seu próprio desempenho e a desenvolverem metas realistas para o aprimoramento de suas habilidades físicas.

Além disso, segundo Sebriam (2019), as tecnologias educacionais permitem que a avaliação seja mais contínua e formativa. Em vez de depender de uma única avaliação pontual, os professores podem acompanhar o progresso dos alunos ao longo do tempo, observando como suas habilidades e condicionamento físico evoluem ao longo das semanas ou meses. Essa abordagem contínua de avaliação fornece uma visão mais abrangente do desenvolvimento dos alunos e permite intervenções mais oportunas quando necessário.

Assim, as tecnologias podem ser verdadeiras aliadas de debates sobre evoluções físicas, zonas de queima de gordura ou mesmo sobre desafios corporais. Podendo ser também problematizadas como conteúdo dentro da própria grade da disciplina, que como dito anteriormente se faz presente.

A utilização de tecnologias educacionais também segundo Soares e Almeida (2016), pode tornar a avaliação da educação física mais inclusiva. Por meio dessas ferramentas, é possível adaptar as atividades para atender às necessidades específicas dos alunos com habilidades ou condições físicas diferentes. Os dispositivos wearables e aplicativos podem ser configurados para fornecer ajustes personalizados, como níveis de dificuldade, instruções verbais ou visuais, de acordo com as características individuais de cada estudante.

> Apesar das muitas vantagens, é necessário ter em mente que as tecnologias educacionais devem ser utilizadas como uma ferramenta complementar à avaliação tradicional, e não como uma substituição completa. A combinação de métodos, incluindo avaliação qualitativa, observação e feedback verbal, é essencial para obter uma compreensão completa do desenvolvimento físico e emocional dos alunos (Galvão; Braum, 2022, p.40).

Em suma, o uso de tecnologias educacionais como ferramenta de avaliação na educação física traz benefícios significativos para os alunos, professores e pais. Essas tecnologias fornecem dados objetivos, permitem uma avaliação contínua e formativa, promovem a inclusão e possibilitam um acompanhamento mais próximo do progresso físico dos alunos.

CONCLUSÃO

A integração de tecnologias educacionais na educação física, especialmente como ferramenta de avaliação, é uma tendência promissora que oferece benefícios para aprimorar a qualidade da educação física e a experiência de aprendizagem dos alunos. Ao longo deste artigo, exploramos como as tecnologias evoluíram no contexto da educação física, desde a adoção de dispositivos wearables até a implementação de soluções mais avançadas, como realidade virtual e aumentada.

A integração eficaz de tecnologias no currículo de educação física exige um planejamento cuidadoso, onde os professores devem identificar objetivos claros de aprendizagem e alinhar as tecnologias escolhidas com os padrões educacionais estabelecidos. A flexibilidade das tecnologias permite que sejam adaptadas para atender às necessidades de alunos com habilidades físicas diversas, promovendo a inclusão e a participação de todos.

Ao serem utilizadas como ferramenta de avaliação, as tecnologias educacionais fornecem dados objetivos e precisos, permitindo um acompanhamento contínuo e formativo do

progresso dos alunos ao longo do tempo. Essa abordagem proporciona feedback personalizado e direcionado, motivando os alunos a se envolverem mais nas atividades físicas e a buscarem constantemente aprimorar suas habilidades.

Apesar dos benefícios, é essencial abordar os desafios relacionados aos custos, à formação dos professores, à privacidade dos dados e ao potencial de distração. Superar esses desafios requer um esforço conjunto de escolas, educadores e instituições para garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma ética, responsável e alinhada com os objetivos educacionais.

Em resumo, a integração de tecnologias educacionais na educação física é uma abordagem inovadora que oferece oportunidades significativas para melhorar a aprendizagem e a avaliação dos alunos. Ao aproveitar o potencial das tecnologias, os educadores têm a possibilidade de estimular o interesse dos alunos pela atividade física, promover uma abordagem mais individualizada e fornecer feedback mais objetivo e personalizado durante a avaliação do desempenho físico dos estudantes.

Para alcançar o sucesso na implementação dessas tecnologias, é fundamental buscar um equilíbrio entre o uso das ferramentas digitais e a preservação da experiência física e social proporcionada pela educação física. Com uma abordagem equilibrada, um planejamento cuidadoso e uma formação adequada dos professores, é possível utilizar as tecnologias educacionais de forma eficaz e proporcionar aos alunos uma educação física mais enriquecedora e inclusiva.

Em última análise, a integração das tecnologias educacionais na educação física pode potencializar o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo a saúde, o bem-estar e o aprendizado ao longo da vida, além de prepará-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais relevante.

REFERÊNCIAS

CARVALHO JUNIOR, A. F. P. As tecnologias nas aulas de educação física escolar. **XIX Congresso Internacional de Ciências do**

Esporte, Vitória, 8-13 de Set. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7740/3 831>. Acesso em: 01 ago. 2023.

COELHO, Cláudia Regina Bergo. Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, nº 3, p. 337-345, 2018.

FERNANDO, Arlindo. As tecnologias nas aulas de Educação Física Escolar. **Revista de Educação Pública**. São Paulo, v. 12, nº 1, p. 100-115, 2017.

FINCO, Mateus David; FRAGA, Alex Branco. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, nº 3, p. 533-541, 2012.

GALVÃO, Célia Maria Feriane; BRAUM, Luana Barboza. **A utilização da tecnologia nas aulas de educação física escolar no ensino fundamental em uma escola pública de Vila Velha/ES na pandemia**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

HORN, Lucas Guimarães Rechatiko; MAZO, Janice Zarpellon. Winning eleven/pro evolution soccer: representações de atletas de futebol masculinos em jogos digitais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, nº 3, p. 279-296, 2010.

MACHADO, A. A.; ZANETTI, M. Callegari; MOIOLI, A.. O corpo, o desenvolvimento humano e as tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 17, n.4, p. 728-737, 2011.

ROHDEN, R. Uso das tecnologias nas aulas de educação física escolar**. Repositório Institucional da UFSC**, Santa Catarina, dez. 2017.

SEBRIAM, D. C. S. **Utilização das Tecnologias da Informação**

e Comunicação no Ensino de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Mídias para a Educação) – Université de Poitiers Faculdade de Motricidade Humana de Lisboa Universidad Nacional de Educación a Distância de Madrid, Madrid, 2009.

SILVA, Cinthia Lopes da; DAOLIO, Jocimar. Comunidades virtuais e a Educação Física escolar: reflexões junto a estudantes de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, nº 4, p. 842-849, 2009.

SOARES, E. M. S.; ALMEIDA, C. Z. Interface gráfica e mediação pedagógica em ambientes virtuais: algumas considerações. **X Anped Sul**, Florianópolis, Outubro, p.01-16,Outubro 2016.

VAGHETTI, C.A.O, et al. Exergames na Educação Física: ferramentas para o ensino e promoção da saúde. In Proceedings of **XIII X SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL**, Porto Alegre, RS, Brasil, Nov, 2014.



Editora