



Luana Frigulha Guisso
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES 3

**Teoria e prática em educação,
ciência e tecnologia**



DIÁLOGO
EDITORIAL

Luana Frigulha Guisso e
Ivana Esteves Passos de Oliveira (orgs.)

DIÁLOGOS

INTERDISCIPLINARES 3:

Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia

1ª edição

Vitória
Diálogo Comunicação e Marketing
2022

Dialogos interdisciplinares 3: Teoria e prática em educação, ciência e tecnologia
© 2022, Luana Frigulha Guisso e Ivana Esteves Passos de Oliveira

Projeto gráfico e editoração
Diálogo Comunicação e Marketing

Capa e diagramação
Ilvan Filho

1ª edição

Conselho Editorial

Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes

Dra. Luana Frigulha Guisso

Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira

Dra. Sônia Maria da Costa Barreto

Apresentação

O antropólogo, sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, refletiu em seu livro *Introdução ao Pensamento Complexo*, que a complexidade é inerente à ciência e que se presentifica na vida cotidiana. Em suas reflexões o pesquisador reitera que é no cotidiano que o indivíduo desvela suas identidades múltiplas, e ativa suas performances sociais, com o desempenho de diversos papéis na sociedade, delineando o modelo de intensa complexidade.

Em face a esse cenário, o existir e atuar no mundo mostra-se cada vez mais dialógico e múltiplo. A práxis humana permeia diversos saberes e se perfaz multidisciplinar. No Mestrado de Ciência, Tecnologia e Educação, do Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC) a produção de discentes e docentes, em compartilhamento e interação, consubstancia a produção de mais um e-book, fruto da pesquisa e investigação dos cotidianos de aprendizagem, interlocução de professores e alunos no chão da escola, enfim, uma profusão de conexões, atravessadas pela tecnologia e a produção científica. O resultado é a terceira edição do e-book *Diálogos Interdisciplinares 3: teoria e prática em educação, ciência e tecnologia*.

A publicação abarca os três princípios fundamentais do pensamento complexo: a dialogia, a recursividade e o processo de tomar a parte pelo todo o todo pela parte, tal qual definiu o sociólogo. O pensar acadêmico abarcou questões desafiadoras do cotidiano educacional em um momento de enorme complexidade que foi o da pandemia pela Covid-19.

Dentre as temáticas elencadas estão: a formação continuada, as memórias do confinamento do coronavírus, um olhar sobre os direitos da pessoa com deficiência no Brasil, o PAEBES como instrumento educacional, a educação inclusiva – entre a teoria e a prática, o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem, a aprendizagem na biblioteca escolar, o PAEBES TRI em Matemática, a pedagogia hospitalar, a aprendizagem em anos iniciais do ensino fundamental, os desafios da leitura na educação de jovens e adultos, a aprendizagem remota na era pandêmica, as ferramentas tecnológicas nos anos iniciais do ensino fundamental, a socialização da criança autista e a didática para o ensino do aluno autista.

Diálogos Interdisciplinares, em sua terceira edição, revela-se um diálogo multidisciplinar e transformador, na busca por transformação da educação, da ciência e da tecnologia, com esses três fatores imbricados. As intervenções e pro-

postas se dão em favor de um ensino renovado, no qual os educandos possam produzir sentido a partir do que lhes é ensinado.

Apresentar este e-book é algo que nos deixa muito felizes pois, podemos afirmar que são pesquisas atuais e que estão presentes no nosso cotidiano escolar. Trata-se de apresentar o percurso investigativo de alunos e seus orientadores, professores do Curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré.

É importante pontuar que algumas das pesquisas, aqui trazidas, estão sendo aplicadas em secretarias de educação, em formações continuadas e em reuniões de planejamento, com o objetivo de aprimorar, cada vez mais, o ambiente escolar. A diversidade de temas nos evidencia que o nosso mestrado está conectado às inquietações de nosso alunado, professores de chão de escola. Estamos formando educadores com um olhar visionário, para atuar em salas de aula e frente aos desafios escolares do século XXI.

***Dra. Luana Frigulha Guisso e
Dra. Ivana Esteves Passos de Oliveira***

Sumário

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES	09
Bethânia Silva Bandeira e Luana Frigulha Guisso	
EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO	25
Chirlene Wandermurem Louzada e Ivana Esteves Passos de Oliveira	
EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	44
Cristiani Jordão Gomes de Almeida e Sônia Maria da Costa Barreto	
UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL	58
Elaine da Penha Lima e Nilda da Silva Pereira	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?	75
Elivania de Souza Benevides Neves e Alice Melo Pessotti	
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR	94
Fernanda da Silva Gomes e Anilton Sales Garcia	
USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES	109
Flávia Manette Cardoso Stofele e Sebastião Pimentel Franco	

O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	129
Gerliam Bastos Livramento e Luana Frigulha Guisso	
A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES	149
Giovani Correia Mendonça e Luciana Teles Moura Pirola	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	160
Graciema da Cruz Silva e Luciana Teles Moura Pirola	
A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	182
Isabel Cristina Polonine e Sônia Maria da Costa Barreto	
PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA	200
Jucerlane Baiense de Almeida e Anilton Salles Garcia	
A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I	218
Liciane de Souza Araújo Sedano e Angelo Gil Pezzino Rangel	
A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE	233
Maria da Penha Machado Rocha e José Roberto Gonçalves de Abreu	
CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES	265
Rianne Freciano de Souza e José Roberto Gonçalves de Abreu	
OS AUTORES	288

CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

Bethânia Silva Bandeira
Luana Frigulha Guisso

INTRODUÇÃO

A educação se molda às necessidades da sociedade, portanto, acompanha os avanços vividos, sejam eles pessoais ou tecnológicos. Vivemos em uma era movida pelo digital, onde milhares de brasileiros possuem acesso e com pessoas que buscam cada vez mais conhecimento e novas experiências. Nesse aspecto, a arte de ensinar tem se tornado um desafio, pois a sociedade tem acesso a um fluxo de informações intenso e de permanente evolução, explica Piacentini (2018, p. 17).

A formação docente passou por diversas fases, baseadas na necessidade da transformação do ensino. São fases que compreendem desde o início, quando sequer havia um conhecimento específico a ser destinado aos docentes, até os dias mais atuais, em que se reconheceu a necessidade da formação docente (GOMES et. al., 2019).

É preciso partir da premissa de que para ensinar, você precisa aprender. Portanto, como transmitir o conhecimento de algo que não lhe foi passado? É fundamental instruir e disseminar o pensamento da necessidade de uma boa formação docente, pois esta é à base do ensino. É a partir do que se aprende que se pode ensinar, e isto serve para todas as áreas na vida (GOMES et al., 2019).

O professor é o responsável principal pelo saber, serão os “intérpretes principais deste processo que transformará de forma decisiva as práticas culturais e sociais” (NOVOA, 1989, p. 436). Portanto, pensar sua formação é intrínseco à todas as estruturas sociais.

Em meio a essa busca por melhorias à educação, a formação continuada, conforme ensinamentos de Gatti (2008, p. 57) se apresenta como “tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional”, portanto, trata-se de um aperfeiçoamento da formação adquirida, com o intuito de beneficiar o ensino.

Nesse sentido, a formação continuada tende a contribuir para “[...] o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva”, explicam Wengzynski e Tozetto (2012, p. 03).

Diante do que foi exposto, levantamos como problema dessa pesquisa: quais são as limitações enfrentadas pelos professores da Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta para a realização do processo de formação continuada para a prática Município de Presidente Kennedy/ES?

Levando-se em consideração as necessidades identificadas no município de Presidente Kennedy/ES, viu-se a importância em desenvolver essa pesquisa e com o intuito de demonstrar a formação continuada e seus benefícios para a educação no município.

Vislumbra-se uma necessidade, ante o “[...] desejo de atender as demandas sociais e da preocupação com o sucesso das ações de formação”, conforme ensina Campos (2017, p. 169). Assim, a formação continuada se mostra aliada para uma formação mais humana, mais atrativa e com melhores resultados.

Dessa forma, tem-se como objetivo geral discutir e relatar sobre a formação continuada de professores desenvolvida no município de Presidente Kennedy/ES, como um processo constante para ressignificação dos saberes que oferecem a base para a prática dos educadores.

Para o alcance do objetivo geral foram traçados os objetivos específicos, sendo eles: verificar o entendimento dos professores sobre o processo de formação continuada oferecido no município de Presidente Kennedy/ES para a Educação Infantil; avaliar quais são as dificuldades de aprendizagem e construção

de novas estratégias para melhoria da formação continuada aos professores da Educação Infantil no município de Presidente Kennedy/ES.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, que investigou a formação continuada de professores no município de Presidente Kennedy/ES. Para Ludke e André (1986), o estudo qualitativo é planejado de forma aberta e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizado.

A pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta, localizado em Marobá, litoral do município de Presidente Kennedy/ES. O Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta possui uma estrutura composta por 07 salas climatizadas, sendo 01 sala para o Berçário I, 02 salas para o Berçário II, 02 salas para o Maternal I e 02 salas para o Maternal II, contando com o apoio de 02 professores e 01 auxiliar em cada sala, com funcionamento em horário integral, de 07h as 16h.

Foram selecionados 07 professores atuantes no Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta, sendo todas do sexo feminino, já que a creche é composta em sua maioria por mulheres, salvo um professor do sexo masculino da disciplina de Educação Física, contudo, por não ser regente não será sujeito da pesquisa.

Em seguida, após o contato com os professores, foi colhida a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo que o colaborador participou de uma entrevista realizada de forma presencial. Para tanto, foram realizados 02 encontros, de duração aproximada de 30 a 40 minutos cada.

As entrevistas foram pautadas em roteiros. No primeiro encontro foram abordadas as seguintes perguntas: 1) Qual o tempo de formação do professor? 2) Em qual Instituição você se formou? 2) Qual o tempo de atuação do profissional na Educação Infantil? 3) Qual a opinião sobre a formação docente do professor? 4) Qual a opinião sobre a formação continuada para profissionais que atuam com a Educação Infantil?.

Já no segundo encontro, passou-se a analisar e entender o ponto de vista do professor no município, sendo abordadas as seguintes perguntas: 1) Como é ofertada a formação continuada no município de Presidente Kennedy/ES? 2) De acordo com sua vivência, essa oferta atende às necessidades dos professores 3) Caso negativo, o que ainda falta e como pode mudar? 4) Tempo de estudo para os professores, planejamento de horários de trabalhos coletivos e a presença de um bom formador seria uma proposta de formação para a equipe do CMEI? 5) Através dessa pesquisa, vamos fazer uma formação continuada para atender suas necessidades, quais pontos poderíamos discutir?

Esse material teve o intuito de entender a realidade da formação continuada de professores no município de Presidente Kennedy/ES a partir da vivência dos próprios docentes, permitindo, assim, construir possibilidades para uma melhor formação continuada.

A partir desses encontros, que foram gravados com a autorização dos participantes, as entrevistas foram transcritas e os resultados serão exibidos no tópico seguinte.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente tópico foi elaborado de acordo com as respostas obtidas por meio das entrevistas, que tinham como objetivo compreender a realidade da formação continuada dos professores no município de Presidente Kennedy/ES, a partir da vivência dos próprios docentes, permitindo, assim, construir possibilidades para uma melhor formação continuada.

As entrevistas foram realizadas com 07 professores do CMEI, que serão aqui identificados como Professor A, B, C, D, E, F e G afim de preservar a sua identidade. No primeiro encontro foram realizadas quatro questões, sendo a primeira em relação à formação e há quanto tempo já estão formados. Todos os entrevistados têm formação em pedagogia, sendo a maioria formada há mais de 10 anos.

A segunda questão foi com relação ao tempo de atuação na Educação Infantil. De acordo com o gráfico 1, o período de atuação varia entre 2 anos e meio a 13 anos, tempo esse de experiência no trabalho com alunos da Educação Infantil. Vale ressaltar que o professor é responsável principal pelo saber, serão os “intérpretes principais deste processo que transformará de forma decisiva as práticas culturais e sociais” (NOVOA, 1989, p. 436).

Gráfico 1 - Tempo de atuação na Ed. Infantil



Fonte: Do Autor

Bem se sabe que a formação acadêmica é ponto fundamental para o professor, colocando em prática o que aprendeu na universidade aliado a sua experiência de trabalho. Para Tozetto (2017):

A formação docente é um processo interativo, por meio do qual se tornam um espaço de formação mútua, de afirmação de valores da profissão, propiciando um conhecimento profissional compartilhado, que unindo a prática discussões teóricas, gera novos conceitos (TOZETTO, 2017, p. 24541).

Na questão seguinte, foi perguntada a opinião dos professores a respeito da formação docente do professor. Vale destacar as respostas obtidas pelos entrevistados:

A formação inicial do professor proporciona conhecimentos relacionados à teoria, embasa teoricamente, apresenta o contexto da educa-

ção e suas possibilidades. Uma boa formação certamente norteia um bom trabalho. No entanto, é preciso compreender que os contextos são diversos, o tempo, a atualidade modifica ações e práticas e por isso é muito importante uma atualização profissional constante. Se tornando fundamental que tenhamos atualizações por meio de curso de formação continuada (**PROFESSOR A**).

A qualidade da formação inicial de professores tem sido muito discutida atualmente, pois é possível perceber um grande número de professores que não receberam capacitação adequada em sua formação acadêmica. É necessário potencializar a relação teoria e prática, buscando formar um profissional crítico-reflexivo, que saiba refletir sobre suas práticas, pois dessa forma o professor aprimorará o seu fazer docente e suas ações pedagógicas. Vale ressaltar a necessidade de um currículo que apresente mais conteúdos relacionados a profissão docente e que leve em consideração a realidade escolar (**PROFESSOR B**).

Proporciona um conhecimento teórico, mas que nem sempre te prepara para a realidade da sala de aula com seus desafios e diversidades (**PROFESSOR C**).

Infelizmente a formação docente deixa muito a desejar em diversos aspectos. O professor não sai preparado para encarar os desafios da profissão e muitos precisam de determinação para não desistir e trilhar outros caminhos (**PROFESSOR D**).

A formação continuada é um direito do profissional do magistério assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Assim, é dever do Estado promover ações para a formação continuada em todo o território nacional, oferecendo aos professores um preparo sempre atualizado para o exercício da profissão. Estamos numa era onde tudo se modifica, transforma e atualiza numa velocidade nunca vista. As tecnologias, estudos e pesquisas nos trazem inovações a todo o momento. Um professor que não se atualiza, não terá subsídios de qualidade necessários para promover a formação de alunos e cidadãos plenos. É preciso qualidade de ensino, no Brasil, e no município de Presidente Kennedy, e só com a formação continuada podemos buscar essa qualidade (**PROFESSOR E**).

Acredito que a licenciatura é de extrema importância, uma vez que dá uma base teórica sobre a educação, porém, é fundamental manter-se em constante atualização, buscando novos conhecimentos através de outros cursos. Além disso, a própria prática docente é um grande aprendizado, porque sempre temos novos desafios, sendo necessário aliar a teoria à prática, visando uma educação com propósitos e objetivos claros, onde os profissionais não se deixem levar pelo senso comum (**PROFESSOR F**).

Ela é muito importante para o aperfeiçoamento da prática pedagógica de cada professor (**PROFESSOR G**).

Ficou evidente na fala dos professores a importância da formação continuada. É necessário reforçar que não basta apenas o professor possuir formação acadêmica, é preciso estar em constante formação, buscando inovar suas práticas pedagógicas. Assim, tornará suas aulas mais dinâmicas e atrativas conseguindo uma aprendizagem significativa.

O professor atuante na educação infantil precisa de uma “visão integrada da realidade e condições de pensar sua prática com propriedade e autonomia”, assim, é preciso ampliar seus conhecimentos a partir de uma reflexão sobre as ações desenvolvidas com as crianças, o qual é proporcionado pela formação continuada (ANDRADE, 2020).

Na quarta questão foi solicitada a opinião dos professores sobre a formação continuada para profissionais da Educação Infantil. Dessa forma, vamos destacar a fala dos professores.

É fundamental que os profissionais tenham acesso a curso de formação continuada. Penso que todos os profissionais da escola deveriam ter atualizações do trabalho (cada um dentro do contexto de suas funções), mas todos com um objetivo comum, que é a melhoria/excelência no desempenho das funções (**PROFESSOR A**).

A formação continuada para os profissionais que atuam na Educa-

ção Infantil é de extrema importância para melhorar a qualidade do ensino, devido as particularidades dessa etapa de ensino. Os profissionais que estão em constante formação, tem a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, de refletir a respeito do trabalho que está desenvolvendo, buscando aprimorar e renovar suas práticas para melhor atender as demandas que se apresentam no cotidiano escolar **(PROFESSOR B)**.

Primordial para que os professores possam se aperfeiçoar e compartilhar vivências. A educação sofre mudanças constantes e renovar, repensar suas práticas pedagógicas são sempre de grande importância e valor para a educação básica **(PROFESSOR C)**.

Nada diferente da formação inicial. O professor precisa desejar buscar e construir seu aprendizado através de fontes diversas. Infelizmente, muitos profissionais hoje, têm apenas o título. A qualidade no exercício da profissão está bem restrita **(PROFESSOR D)**.

Deve ser continuada, sempre buscando qualificação e aperfeiçoamento **(PROFESSOR E)**.

Como foi falado na resposta anterior, vejo que a formação continuada é fundamental para que os profissionais estejam sempre se atualizando na área e buscando aprimorar cada vez mais a sua prática, sobretudo na educação infantil, que passou por grandes mudanças recentemente com a implantação da BNCC. Esse documento propõe um novo modelo educacional, voltando-se ainda mais para a criança e suas necessidades próprias. No entanto, é necessário que os profissionais estejam se qualificando e aprendendo mais sobre o assunto para que seu trabalho seja realizado com eficácia **(PROFESSOR F)**.

Muito importante também. Já que o professor precisa sempre estar aprendendo coisas novas para levar pra sua prática **(PROFESSOR G)**.

Diante das respostas dos professores evidencia-se que os mesmos veem a importância do professor da Educação Infantil estar em constante formação,

visto que esse professor precisa atuar junto com as crianças, observar, registrar e discutir suas ações e o modo como se expressam, rompendo com a educação centralizada no adulto. Assim, suas ações precisam ser pensadas e planejadas de acordo com a fase que a criança está vivendo e os objetivos que pretende alcançar. Esse processo de reflexão faz parte da formação continuada (ANDRADE, 2020).

No segundo encontro, foi analisado o ponto de vista do professor no município. A primeira questão direcionada aos professores foi para que relatassem como é ofertada a formação continuada no município de Presidente Kennedy/ES. A maioria dos professores relatou que o município em 2019 ofertou formação continuada, mas que devido à pandemia foi interrompida, não havendo continuidade no modo de ensino à distância. Um dos professores respondeu que o município oferta formações continuadas, porém ainda são poucas, tendo em vista os baixos resultados no nível de alfabetização do município (IDEB). Complementou dizendo que se faz necessário mais investimento em qualificação, para mudar essa realidade.

É fundamental que o município através da Secretária de Educação proporcione momentos de reflexão juntamente com os professores, buscando capacitá-los na busca de novas metodologias para que possam elevar o nível do IDEB nas escolas. É preciso oportunizar aos profissionais, um espaço para avaliação e discussão com as demais atividades desenvolvidas na instituição de ensino, para que a formação configure não somente necessidade, mas um direito a ser aplicado às crianças (HAUBRICH, CRUZ, s.d., p. 06).

Na próxima questão foi perguntado se de acordo com a vivência deles na Educação Infantil, se essa oferta de formação continuada atende às necessidades dos professores, caso a resposta fosse negativa, o que eles acreditam que possa melhorar. Desse modo, vamos destacar a fala dos professores a seguir.

Penso que não atende todas às necessidades. Acredito que uma formação completa deve ser programada, pautada em conhecimentos e orientações relacionadas ao contexto da localidade. Além disso, é preciso estabelecer o cumprimento dos encontros de forma que seja possível dar continuidade, sem pausas, finalizando dentro do tempo

necessário para aquisição de bons resultados. Assim, é preciso contextualizar de acordo com a realidade local e estabelecer um bom andamento das orientações, “encontros” (PROFESSOR A).

Não. É necessária uma formação contínua, que tenha uma programação delimitada, visando não apenas o acúmulo de informações ou o cumprimento de carga horária, mas que dê subsídio ao profissional para melhor atuação no campo educacional, onde ele possa alinhar os novos conhecimentos aos conhecimentos científicos da sua formação inicial (PROFESSOR B).

Não. As formações deveriam ser anuais, ou bianuais, para atender a necessidade, pois há sempre novas leis, novas práticas e pensamentos filosóficos surgindo. Falta ter um calendário fixo, a formação deveria ser contemplada no planejamento anual da Secretaria Municipal de Educação (PROFESSOR C).

Acredito que, neste momento, não está atendendo a todos de forma justa e igualitária. Falta um melhor entendimento das reais necessidades de todo o público escolar. Das creches ao segundo seguimento do fundamental (PROFESSOR D).

De acordo com minha vivência, a oferta não atende às necessidades dos professores, é preciso mais investimento em qualificação e aperfeiçoamento. Como professora, penso que talvez o caminho fosse questionar ao professor sobre o que ele quer aprender, e ofertar o curso. Eu por exemplo gostaria muito de um curso voltada à psicologia da educação creio que me ajudaria muito a entender a melhor forma de fazer a criança apropriar-se dos conhecimentos (PROFESSOR E).

Por conta da interrupção da formação, não me sinto em condições de dizer se atende às nossas necessidades, visto que participamos de poucos encontros e não foi possível dar continuidade. Uma única sugestão seria a realização de encontros com grupos menores para favorecer a participação e envolvimento de todos. Assim, do meu ponto de vista, acredito que falta dar continuidade ao processo. Mesmo com os imprevistos, a formação é de extrema importância para a educação no município e poderia ter sido adaptada para o formato online, além

de promover outros momentos como os que aconteceram através do Instagram (PROFESSOR F).

Não. Falta o município disponibilizar formações continuadas de melhor qualidade para os professores. Falta organização e empenho (PROFESSOR G).

De acordo com as respostas dos professores percebe-se que os mesmos não estão contentes com as formações ofertadas, não atendendo suas necessidades, bem como, percebe-se falta de investimento para que aconteçam essas formações.

Cabe destacar que é no momento da formação continuada que o professor vai ampliar seus saberes e refletir a sua prática pedagógica, com base na realidade das crianças, permitindo criar ações específicas para o desenvolvimento delas. É preciso entender que “educar crianças é tarefa exigente, que requer tempo e disponibilidade por parte do educador, formação continuada em serviço e requer conhecer bem a criança e as fases de seu desenvolvimento” (ANDRADE, 2020).

Também foi perguntado sobre o tempo de estudo para os professores, planejamento de horários de trabalhos coletivos e se a presença de um bom formador seria uma proposta de formação para a equipe do CMEI. Todos responderam que sim. Evidenciou-se na fala deles que é fundamental inserir na jornada de trabalho dos professores um horário destinado aos estudos individuais, planejamento, desde que haja uma organização na rotina para a realização dos estudos.

Vale destacar o comentário da professora E, a qual disse que com certeza o momento de formação é de grande valia, mas que infelizmente não conseguem fazer melhor aproveitamento dos momentos de formação, pelo pouco espaço de tempo, não sendo suficiente para a discussão do grupo. Dessa forma, a presença de um profissional capacitado para conduzir esses momentos seria importantíssima para o desenvolvimento dos estudos.

A reflexão dos professores da educação infantil consiste no diálogo consigo próprio, com o outro e com o contexto. Assim, é essencial a participação

de todos os professores que atuam na mesma turma, pois tende a haver mais discussão sobre os saberes do movimento nos momentos de permanência na instituição (ADOLNY, 2010, p. 88).

A última questão solicitou que os professores relatassem quais os pontos poderiam ser discutidos em uma formação continuada, a qual seria proposta a partir da presente pesquisa. Foram muitos os pontos que os mesmos relataram. Dessa forma, trazem-se em seguida os pontos em comum relatados pelos professores:

- Base Nacional Comum Curricular – BNCC;
- Como acontece o desenvolvimento da criança, como ela aprende;
- Relação família x escola e sua importância para uma educação de qualidade;
- As especificidades das crianças de 0 a 3 anos, discutindo e analisando a aprendizagem e o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos (social, emocional, físico e intelectual);
- Comunidade escolar: possibilidades e desafios.

Com todos os dados coletados nos dois encontros, ficou evidenciado que os professores sabem da importância da formação continuada, principalmente na Educação Infantil, mas que no município de Presidente Kennedy/ES, ainda se tem pouco investimento nessas formações, necessitando que sejam criadas políticas públicas pela Secretaria de Educação, visando a formação continuada dos professores da rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou discutir e relatar sobre a formação continuada de professores desenvolvida no município de Presidente Kennedy/ES como um processo constante para ressignificação dos saberes que oferecem a base para a prática dos educadores. Desse modo, para se atingir o objetivo foi realizada uma pesquisa de campo com sete professores do Centro Municipal de

Educação Infantil Liane Quinta, localizado em Marobá, litoral do município de Presidente Kennedy/ES, com o intuito de investigar como acontece a formação continuada desses professores.

A formação continuada é “um processo constante de aprimoramento de saberes necessários à atividade profissional realizada após a formação inicial do docente” (PIACENTINI, 2018, p. 24). Para tanto, a necessidade de discutir como acontece a formação continuada no município de Presidente Kennedy/ ES, para que atenda às necessidades dos professores.

É de suma importância que os professores se aperfeiçoem e compartilhem suas experiências do cotidiano escolar, visto que, ocorrem mudanças todos os dias, necessitando que estes busquem novos caminhos de ensino aprendizagem, repensando sua prática pedagógica.

Como bem diz Rodrigues (2017) o professor não pode estar limitado a tão somente lecionar e transmitir o conhecimento de forma massiva, mas precisa buscar formas de transmitir esse conhecimento baseada nas vivências e realidades dos alunos, buscando, assim, uma forma de atrair a atenção e a vontade em aprender.

É fundamental implantar na jornada de trabalho dos professores um tempo destinado aos estudos individuais, aos planejamentos coletivos, como também a oferta de uma formação de qualidade tanto na Educação Infantil como em qualquer outra etapa da Educação Básica, ampliando o conhecimento buscando melhorar a qualidade do ensino.

Uma formação continuada adequada e específica para todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, de acordo com suas funções, certamente irá melhorar a qualidade do ensino. Para tanto, é necessário a implementação de uma Política de Formação do Profissional baseada nos pressupostos teóricos e nas diretrizes curriculares da educação Infantil com ênfase na realidade escolar.

O referencial curricular contempla a formação continuada dos professores na educação infantil, prevendo a existência de espaço nas instituições para

que a formação continuada seja uma rotina institucional, não podendo ocorrer de forma esporádica (BRASIL, 1998, p. 67). Assim, a escola necessita de espaço, assim como, uma organização na rotina do professor, para que dessa forma aconteça a formação continuada na escola.

Portanto, conclui-se com essa pesquisa, que no município de Presidente Kennedy/ES, especificamente no Centro Municipal de Educação Infantil Liane Quinta, localizado em Marobá, litoral do município, não há uma rotina de formação continuada, necessitando que a Secretaria de Educação do município busque maiores investimento na Educação, visando à formação continuada dos professores da rede municipal.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, PierAngelly Luiz de. **A importância da formação continuada para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Contemporartes – Revista mensal de difusão cultural. Publicado em 15 set. 2020. Disponível em: <<https://revistacontemporartes.com.br/2020/09/15/a-importancia-da-formacao-continuada-para-o-desenvolvimento-de-boas-praticas-pedagogicas-na-educacao-infantil/>>. Acesso em 18 jul. 2021.

_____. **Ministério da Educação e Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 04 jun. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008, pp. 57-70. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2021.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B.; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F.; NASCIMENTO A. K.; MORAIS, L. M. D. **Reflexões**

sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. Revista Educação Pública, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>>. Acesso em 20 abr. 2021.

HAUBRICH, Marisa Baptista; CRUZ, Sandra Oliveira da. **A formação continuada na educação infantil e suas contribuições na prática pedagógica:** experiências implantadas na rede municipal de ensino de Parobé. FACCAT – Faculdade Integrada de Taquara. Taquara/RS. Disponível em: <<https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20FORMACAO%20CONTINUADA%20NA%20EDUCACAO%20NFANTIL%20E%20SUAS%20CONTIRBUICOES.pdf>> Acesso em 04 jun. 2021.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cad. Pesquisa, Vol. 47, Nº 166, São Paulo, oct.dec./2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106>. Acesso em 16 abr. 2021.

PIACENTINI, Glaucia. **O desafio da formação continuada:** o papel do gestor coordenador na formação docente. Dissertação apresentada ao curso de Pós graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista. Araraquara/SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/180414/piacentini_g_me_arafcl.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em 03 mar. 2021.

PRESIDENTE KENNEDY. **Plano Municipal de Saúde.** Fundo Municipal de Saúde, Secretaria Municipal de Saúde. Exercício 2018-2021. Presidente Kennedy/ES, 2017. Disponível em: <https://www.presidentekennedy.es.gov.br/uploads/file-manager/PLANO%20MUNICIPAL%20DE%20SA%C3%9ADE_2018%20A%202021_OFICIAL_APROVADO%20PELA%20RESOLU%C3%87%C3%83O%20>

N%C2%BA%2009.2017%20DO%20CONSELHO%20MUNICIPAL%20DE%20SA%C3%9ADE.pdf>. Acesso em 08 mai. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima; LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A importância da formação continuada de professores da educação básica:** a arte de ensinar e fazer o cotidiano. Saberes Docentes em Ação. ISSN 2525-4227, v. 03, n. 01, setembro de 2017. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2021.

TOZETTO, Susana Soares. **Docência e formação continuada.** EDUCERE XIII Congresso Nacional de Educação – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. ISSN 2176-1396, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23503_13633.pdf>. Acesso em 03 mar. 2021.

WENGZYNSKI, Danielle Cristiane; TOZETTO, SoaresSuzana. **A formação continuada face as suas contribuições para a docência.** IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>. Acesso em 03 mar. 2021.

EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO

Chirlene Wandermurem Louzada
Ivana Esteves Passos de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Em face a pandemia de COVID-19 que assolou a população mundial no último ano, milhares de crianças e jovens foram impedidos de ir à escola. Alguns estabelecimentos foram se reinventando em processos de ensino à distância, para oportunizar a continuidade do sistema letivo. Nesse contexto os professores também foram convocados a reestruturarem e reverem seus processos de ensino aprendizagem, para o âmbito remoto.

Mediante tal situação, neste trabalho procura-se evidenciar a excepcionalidade dessa situação, com foco nos procedimentos das ações de educação remota emergencial, evidenciando a qualidade da relação professor aluno na premissa de assegurar a melhor estratégia para uma eficácia na apreensão do aluno no conteúdo programado.

Em tempos de pandemia e com as restrições para evitar a proliferação do vírus, a educação careceu de muita atenção para superação dos desafios, que ainda não acabaram, mas que no auge do distanciamento físico e do confinamento, impeliu-nos na criação de novos caminhos para efetivação do processo de ensino-aprendizagem. A proposta de utilização da tecnologia disponível nos dispositivos móveis de comunicação celular, com o acessar de redes sociais, como o WhatsApp, advieram como opção, visando a comunicação com o aluno e o delinear dos procedimentos educativos, visto que propiciaram a continuidade da interação professor-aluno, para a realização de um mínimo de condução educacional.

Essa dissertação aborda os estudos das metodologias ativas, bem como as opções de plataformas e ambientes virtuais de ensino, para assegurar os processos pedagógicos de aprendizagem. O objetivo geral dessa pesquisa está focado nos processos de reinvenção docente das suas práticas pedagógicas, visando estreitar a relação com o aluno, e no intuito de reforçar a aprendizagem, no contexto da crise gerada pelo coronavírus. A pesquisa envolveu os alunos do oitavo ano do ensino Fundamental II, situado no município de Presidente Kennedy, abarcando estudos da recepção dos alunos das normas implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, como formato educacional no confinamento decorrente da Covid-19, efetivados em parceria com o Projeto Educa Mais. O enfoque desse estudo são os trâmites utilizados pelos professores – aula com apostila, atendimento em WhatsApp, pesquisa no portal Google Classroom, vídeo conferência pela plataforma Google Meet e videoaulas, e a percepção dos alunos dessa conduta.

Esse estudo pautou-se nas teorias sobre ensino a distância dos autores Geller; Costa e Libâneo; Belloni; Tavares, Costa e Silva; Porto e Lucena; Feitosa; Soares; Souza et al, Barbosa; Jordão; Nunes; Liberali; Bailey - no que diz respeito a metodologia utilizada, foram tomados de empréstimo as ideias dos autores Gil e Paulino.

2. A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

De acordo com Lima (1986, p.36) apud Lacerda (2001, p.1) “Haverá um dia - talvez este já seja uma realidade - em que as crianças aprenderão muito - e muito mais rapidamente - em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola”. Há de se concordar que esse dia chegou, vive-se em uma sociedade globalizada, em que os alunos têm contato com uma gama de informações a todo instante, e que a escola, os professores e todo o sistema de ensino necessita se reinventar constantemente.

Somente as práticas que os professores conhecem hoje já não são suficientes para abarcar a carga que os alunos trazem e necessitam, da mesma forma a escola não é capaz de suportar a bagagem que a sociedade oferece. O quadro branco

e o marcador permanente não suprem a necessidade de conhecimento do aluno, e nem o agrada mais, é preciso e prudente uma evolução educacional ligada às tecnologias para que a roda continue a girar e assim progredir.

A evolução educacional já começou, os professores e alunos estão presentes em cada interface desse mundo novo. Há alguns anos a comunicação se expandiu por conta da internet, as informações trafegam numa velocidade inimaginável, todos passaram a ter acesso a todas essas informações, seja por meio da televisão, rádio e principalmente o telefone celular, em que em muitos casos, um único aparelho é capaz de suportar todos esses meios comunicativos e muito mais. Desse modo, quem possui um aparelho celular carrega o mundo nas mãos.

Mediante tal paradigma, Lima (1986a, p.39-45) apud Lacerda (2001, p.2) tece observações sobre o avanço tecnológico,

Naquela época ter acesso aos meios de comunicação e informação era algo longínquo, ou se imagina ser algo inalcançável, e se fosse realidade seria somente para uma pequena parcela mundial, os mais abastados. Educar utilizando uma dessas ferramentas (até então desconhecidas) era considerado utopia. No entanto esse dia chegou, as tecnologias de informação, os aparelhos tecnológicos chegaram e tomaram conta do mundo todo, é difícil encontrar um lugar no mapa que não tenha acesso à internet, rádio, televisão.

A comunicação que antes era restrita a familiares, amigos, vizinhos e parentes, com o tempo se tornou global, o jovem de hoje em dia interage com os mais diversos tipos de pessoas de diferentes localidades. A interdisciplinaridade presente nos currículos educacionais se faz ainda mais necessária, visto o grande avanço das relações interpessoais trazida pelas redes para a vivência das famílias, e consequentemente das crianças/adolescentes.

Então como educar no mundo globalizado, no mundo em que toda informação possível está apenas a altura de um clique, em que todo aluno é capaz de encontrar as respostas para suas questões apenas acionando um botão ou

abrindo uma tela, e em questão de segundos aparece para ele uma variedade de respostas às questões que o indagam?

As tecnologias estão em nosso meio social há muitos anos, na educação a tecnologia começou a mostrar-se presente nos primórdios da humanidade, o ábaco (instrumento que auxilia nas operações matemáticas) é um exemplo de invenção tecnológica, outros exemplos mais simples são a caneta esferográfica, o marcador de quadro branco, os livros, dentre outros. Do mesmo modo KENSKI (2012, p. 22) argumenta que “[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

O conceito de tecnologia abarca todo e qualquer meio que se utilizou de recursos, de sua maioria naturais a fim de desenvolver estratégias, métodos e instrumentos com o objetivo de ultrapassar limites, estabelecer vantagem, transpor o limiar do ser irracional. Desse modo, o advento da escrita, desde a idade da pedra, pode ser considerado tecnologia. Partindo desse pressuposto, Para Kenski (2012, p. 24), da mesma forma argumenta que o conjunto de:

[...] conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento - uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias.

A evolução tecnológica permeia a humanidade, a cada época nasce uma invenção revolucionária, que muda os paradigmas sociais, e nesse caso os educacionais. A cada passar dos anos, o ser humano se torna mais globalizado e consequentemente mais tecnológico, a caneta esferográfica que há muitos anos foi uma revolução, deixando de lado a caneta tinteiro, hoje em dia não passa de um instrumento banal. Cada vez mais, o papel e o lápis dão espaço a meios tecnológicos mais evoluídos como Datashow, smartphones, computadores, dentre outros.

Denota-se como meio tecnológico tudo que é novo e auxilia o ser humano nos mais variados afazeres, tudo aquilo que vem para facilitar a vida social. Da mesma forma, Araújo et al (2017, p. 922) argumenta que

Há uma perspectiva generalizada de que tecnologias são apenas equipamentos e aparelhos, mas como ela engloba a engenhosidade do cérebro humano, tudo o que se produz torna-se tecnologia. Na idade da pedra, por exemplo, para se defender de animais ferozes o homem usava armas, elementos da natureza e aos poucos foram surgindo novas tecnologias, mas não apenas para defesa e sim para dominação. A partir daí começou uma guerra pela conquista de territórios. Do osso e a madeira utilizados como armas, passou-se a fazer uso de lanças, flechas, barcos e até mesmo navios.

Desse modo entende-se como meio tecnológico as mais variadas ferramentas que ao longo dos anos vem fazendo parte de nossa sociedade e auxiliando o ser humano nos mais variados ramos e contribuindo para o avanço tecnológico e a globalização mundial. E quanto mais o mundo está evoluindo, mais subsídios são disponibilizados e inventados para que essa evolução não pare, visto que a sociedade exige mais e mais tecnologias no decorrer dos anos.

Ainda nesse pensamento de sociedade globalizada, é possível seguir o que apregoa Kenski (2012, p. 22) sobre o advento dessa sociedade mais globalizada, “o surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica é determinado principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação e pela microeletrônica”.

A cibercultura é toda a produção cultural e fenômenos socio técnicos que emergem da relação entre seres humanos e os objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet e a rede mundial de computadores (PORTO; LUCENA, 2015). Neste cenário, os autores citados mencionam que as tecnologias de conexão móvel, a exemplo dos smartphones, têm permitido cada vez mais a mobilidade onipresente e, com isso, a instituição de novas práticas culturais na cibercultura.

Ao adotar o uso desses recursos nas aulas, o professor deixa de ser um mero transmissor de conteúdos e o aluno apenas um ouvinte, tendo agora a oportunidade de dialogar, pesquisar, de ser crítico e de produzir o seu próprio processo educativo. Passa-se então, ao desenvolvimento de atividades diversas, colaborativas e cooperativas, caracterizando assim o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's no processo de ensino aprendizagem. O currículo torna-se dinâmico, aberto, em construção e leva a uma reflexão crítica (TAVARES, COSTA; SILVA, 2020). Entende-se que o potencial pedagógico é ilimitado e muito atrativo pela contemporaneidade.

No novo cenário, mesmo sendo ainda complexo para muitos profissionais, eles se veem obrigados a reverem suas práticas de ensino e didática, sendo necessária sua ressignificação diante do uso das TIC's, buscando alcançar o maior número de alunos possíveis e favorecendo o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (TAVARES, COSTA; SILVA, 2020).

De acordo com Feitosa (2017) as tecnologias digitais proporcionam o surgimento de um novo paradigma social, um mundo sem fronteiras em espaço e tempo e com alto poder interativo entre os indivíduos, na construção e compartilhamento do conhecimento e experiências.

Na educação, as tecnologias digitais têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

A tecnologia deve estar presente de forma crítica na escola. Os recursos digitais devem ser aliados às práticas de ensino e ao projeto pedagógico. Além disso, é essencial educar para saber discernir a informação correta dentro de um mar de dados e entender que a internet vai além de sites de pesquisa e/ou das redes sociais.

Da mesma forma, Belloni (2002, p. 124) apud OLIVEIRA et al (2019, p.03) argumenta que é urgente integrar as TICs aos processos educacionais e explica o motivo:

A razão mais geral e a mais importante de todas é também óbvia: porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a essas máquinas está gerando.

Desse modo, entende-se que a escola precisa acompanhar os avanços tecnológicos e as novas possibilidades de aquisição de conhecimento e informação. Por meio da internet as crianças e adolescentes estão obtendo acesso a culturas distintas e desconhecidas, e é preciso que os educadores se aproveitem dessas experiências para criar um ambiente escolar mais diversificado e colaborativo. A medida que evolui na parte física, a escola e os meios educacionais, necessitam, da mesma forma, evoluir, as relações interpessoais estão, cada vez mais afloradas e intensas, da mesma forma a relação professor aluno no meio educacional precisa evoluir para se tornar ainda mais abrangente e interdisciplinar. Dessarte, Delors (2001, p. 93) argumenta que:

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar do fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar.

O uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser visto sob a ótica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação.

“As tecnologias digitais são, sem dúvida, recursos muito próximos dos alunos, pois a rapidez de acesso às informações, a forma de acesso randômico, repleto de conexões, com incontáveis possibilidades de caminhos a se percorrer, como é o caso da internet, por exemplo, estão muito mais próximos da forma como o aluno pensa e aprende. Portanto, utilizar tais recursos tecnológicos a favor da educação torna-se o desafio do professor, que precisa se apropriar de tais recursos e integrá-los ao seu cotidiano de sala de aula” (JORDÃO, 2009, p.10).

É papel fundamental da escola preparar o aluno para o mundo moderno que, querendo ou não, é ditado pelo uso massivo da tecnologia. Em vez de impedir o uso, devemos usar o espaço da escola para estimular e educar para o uso adequado desse recurso.

3. DIÁRIOS DO CONFINAMENTO

A metodologia dessa pesquisa ocorrerá por meio da aplicação de oficinas, elaboradas pela pesquisadora. O resultado desse processo será a produção de um e-book, com um compilado das escritas dos relatos de experiência dos alunos participantes. Para a efetivação da coleta de dados dos alunos, seguiu-se um cronograma de aplicação da oficina, que foi dividida em 5 aulas de 50 minutos cada. Visto o quadro mundial de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, as aulas foram aplicadas por meio do aplicativo de conversa WhatsApp.

Para coleta de dados, foi criado um grupo no aplicativo WhatsApp incluindo a pesquisadora/professora e alunos do oitavo ano do ensino fundamental II, da escola “Vilmo Ornelas Salo”. Por meio desse grupo foi feita uma oficina de estratégia de leitura com o livro “A casinha de tijolinho a vista” de Ivana Esteves. Utilizou-se, da mesma forma, o gênero do discurso Diário para coleta do ponto de vista dos alunos para obtenção das percepções destes, acerca do estudo em casa. A proposta ensejada é a exploração da leitura de bibliografias que envolvem o Diário, e a prática, que se dará a partir dos relatos do confinamento.

É inegável, na sociedade atual, o poder e a importância da leitura e escrita. Nessa nova realidade, em que as pessoas estão ainda mais conectadas entre si e com o mundo ao seu redor, ler e escrever é essencial, pois a conectividade requer comunicação e a comunicação só ocorre quando as partes envolvidas se entendem. Do mesmo modo, argumenta Bittencourt et al (2015)

É direito da criança e função da escola possibilitar a vivência de práticas de leitura e de escrita que levem a participar ativa e criticamente de uma comunidade de leitores e de escritores, tornando-se não usuária, mas uma praticante da língua. Sabemos que você tem condições de qualificar ainda mais suas práticas, contribuindo efetivamente para que seus alunos tornem-se leitores e produtores de textos.

Esse é o desafio político atual da escola da professora no que se refere à formação de leitores e produtores de textos: dar voz e vez a todos os sujeitos que agora tem acesso a esse espaço que precisam ser ouvidos, ser considerados, para que posso permanecer na escola e aprender. (BITTENCOURT et al, 2015, p.57)

Dessa forma, saber relatar suas experiências a fim de que seu interlocutor compreenda o seu ponto de vista é essencial na sociedade atual, partindo desse pressuposto, surgiu a necessidade de desenvolver com os alunos a leitura e a escrita por meio do relato de experiências, a fim de fomentar suas habilidades de comunicação e escrita.

Ao diversificar os gêneros textuais o professor contribui para a inserção do aluno na sociedade, visto que as novas tecnologias necessitam de maior interação entre os interlocutores, desse modo, a leitura e escrita deve ser trabalhada de forma a desenvolver as habilidades de transmitir e receber mensagens (ato comunicativo) dos alunos, quanto maior o nível de conhecimento que ambas as partes tiverem do contexto discursivo maior será o entendimento e a função comunicativa estará de fato cumprindo seu papel.

Para tanto, Bittencourt et al (2015) traz a discussão a importância de o professor agregar diversificados gêneros textuais à prática educativa na atual sociedade globalizada a fim de fomentar as habilidades comunicativas dos alunos,

Diante das constantes mudanças na sociedade globalizada e de demandas cada vez mais complexas do mundo contemporâneo, e também desafio da escola agregar novos gêneros textuais aos seus espaços de ensino e de aprendizagem. Considerando a velocidade e a multiplicidade de textos que circulam, surgem e se reinventam a cada dia, cabe a ela priorizar o trabalho com textos que melhor atendam aos seus objetivos. De quem? Mais uma vez, a professora estará convocada a fazer escolhas. Como? Ao excluir ou selecionar determinados tipos de texto, fará escolhas políticas: textos literários ou midiáticos? Informativos ou publicitários? Considerando que a leitura e a produção textual desenvolvem na cidade de competências e habilidades nos sujeitos e que apenas algumas poucas são potencializadas com trabalho que vem sendo realizado em muitas escolas, saber priorizar o que cada uma é capaz de proporcionar, de ensinar, é uma tarefa que exige responsabilidade social pela formação dos futuros leitores. (BITTENCOURT et al, 2015, p.58)

Sendo assim, o relato de experiência é uma produção textual que reúne diversos elementos descritos precisamente por meio de uma retratação de uma experiência vivida. Um relato de experiência trata do informe de experiências vivenciadas ou atividade prática contendo tanto impressões reais quanto psicológicas e críticas que sejam importantes de serem compartilhadas. A vivência é sempre descrita com detalhes e de modo contextualizado.

Para estruturação dessa pesquisa, foi escolhido o gênero textual diário, a fim de acoplar os relatos dos alunos durante a metodologia dessa dissertação. O Diário é um tipo de texto pessoal em que uma pessoa relata experiências, ideias, opiniões, desejos, sentimentos, acontecimentos e fatos do cotidiano. O diário é um dos gêneros da chamada literatura autobiográfica, no qual são relatados acontecimentos cotidianos a partir de um ponto de vista pessoal.

Trata-se de um texto escrito em linguagem informal, com o registro da data, e de caráter confidente, sendo que o(a) próprio(a) escritor(a) costuma ser o(a) destinatário(a). No geral, o diário é escrito em primeira pessoa e, dependendo de sua função, pode ser utilizado como algo público, privado, comunitário ou pessoal.

O diário é um instrumento de produção de cultura utilizado no mundo inteiro, que serve para registrar as experiências cotidianas, situando-as no tempo. Dentre as características deste gênero estão: a expressividade informal; caráter subjetivo; presença de referentes afetivos e cognitivos; escrito em longos ou curtos períodos; as páginas costumam ser datadas; pode ser real ou fictício; pode conter ou não assinatura pessoal; linguagem empregada na 1ª pessoa, com verbos no pretérito perfeito.

Cabe explicar que esse tipo de escrita estabelece uma relação entre a compreensão e a ação, que se exterioriza em uma descrição em primeira pessoa, resultante da ação do diarista, no produto final de um registro livre, da reflexão, é claro, pertinente ao tema. Bailey (1990, p. 215) define o diário como:

“um relato em primeira-pessoa sobre uma experiência de ensino ou de aprendizagem de língua, documentado através de apontamentos regulares, sinceros, em um diário pessoal, e então analisado pelos padrões recorrentes ou eventos que se destacam.”

Segundo Liberali (1999), em sua tese de doutorado “O diário como ferramenta para a reflexão crítica” diz que a percepção da utilização do diário como um instrumento de reflexão. Na verdade, acredita-se que esse gigantesco instrumento possa criar as condições e ser o palco para o desenvolvimento de um tipo de reflexão que, além de capturar a prática, cria a base para a crítica consciente dessa ação, sua colocação sócio histórica, e transformação.

Para fomentar os resultados da oficina e o melhor entendimento do conteúdo, foi empregue como prática pedagógica o uso das estratégias de leitura. As estratégias de leitura, são um método didático que consiste na utilização de estratégias que funda-

mentam a compreensão leitora, visto que, ler um texto vai além de decodificar o código linguístico, ler é interpretar as entrelinhas, é associar o conteúdo as vivências do leitor.

As estratégias de leitura são fundamentadas por alguns teóricos como os norte-americanos de Harvey e Goudvis (2007), mas também Hampton e Resnick (2008), Fisher, Frey e Lapp (2009) apud Renata Junqueira de Souza et al (2010) e Isabel Solé (1998).

São sete as habilidades ou estratégias no ato de ler, segundo com Pressley (2002) apud Guizelim Simões (2011): conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese. No entanto, no ato da leitura essas habilidades se fundem, e surgem sem uma ordem específica, portanto cabe ao professor organizar sua prática didática a fim de ensinar as estratégias da melhor forma, para que o aluno compreenda cada uma em sua completude.

Durante a aplicação das oficinas foi possível notar a participação dos alunos, que mesmo distantes fisicamente estavam muito participativos nas aulas e compreendendo o conteúdo. Da mesma forma, partilhar os conhecimentos por meio de aplicativos virtuais pode parecer, de início, deveras distante, porém com o decorrer das aulas foi possível notar que sendo dentro da sala de aula com o contato direto ou via online, as mediações e apropriação de conhecimento acontece de forma significativa em ambas as modalidades. Castells (2013):

[...] a Internet é um meio multimodal de comunicação se diferenciando das mídias tradicionais ao estimular a interatividade e a colaboração entre usuários [...] representa e agrega uma nova configuração social e comunicacional e, atualmente, é a principal mídia de comunicação e fonte de informação. (p. 16)

Usar as mídias sociais a fim de contribuir para a aplicação das oficinas é agregar valor as novas tecnologias e trazer inovações para dentro do processo educacional. Esse uso aguçou ainda mais a curiosidade e interesse em ler o livro e partilhar de suas opiniões.

Educar na era digital requer um cuidado extra do professor, no ensino remoto acontece o mesmo, manter os alunos interessados no conteúdo ministrado durante a aula online e participando ativamente da aula, pode ser para muitos educadores um desafio, mas quando se alia a prática dialogada com as ferramentas tecnológicas adequadas a aula flui de maneira significativa, se transformando numa aula prazerosa e de aquisição de conhecimentos.

Criar novas metodologias e estratégias a fim de adequar o conteúdo ministrado à realidade do aluno foi o que aconteceu durante todo o processo de aplicação da oficina e percurso dessa pesquisa, assim como apregoa Galasso (2020, p.95)

A convergência da colaboração com o potencial inovador das tecnologias parece conduzir à criação de novos espaços, com possibilidades mais alargadas de comunicação, de interação, de relacionamento social e de trabalho colaborativo, associado a novas formas de aprendizagem e formação. Independentemente de se tratar de uma evolução, de uma revolução ou de apenas mais um modelo de educação, o que aparenta é que dispomos, atualmente, da oportunidade de aprender mais, diferente e de forma diversificada.

Da mesma forma, ao conduzir as aulas, a professora pesquisadora foi conversando com os alunos e prestando assistência sobre as novas metodologias de aula online, sempre conduzindo o conteúdo proposto para aula juntamente com as inovações e desafios do ensino remoto, contudo essas dificuldades foram ao longo das aulas, com paciência e persistência, sanadas. Da mesma forma argumenta Galasso (2020, p.95)

Ao professor do ensino online, o fator colaboração contribui para romper com a cultura de isolamento impregnada em outros modelos de educação. Cabe ao docente online ter vivência estratégica de colaboração, bem como refletir sobre as teorias metodológicas adequadas e projetos didáticos próprios para serem aplicados nos ambientes online colaborativos. As propostas educacionais devem ser dinâmicas e ativas de modo a levar o docente, tal qual o aluno, a experiências além do ensinar, focadas também em novas formas de aprender.

Desse modo, as aulas dessa oficina foram ocorrendo de forma dialógica e com interação professor/aluno, em que a participação e colaboração de ambos foi bastante expressiva para que ao final do percurso metodológico os resultados fossem alcançados.

Adotar novas tecnologias e meios para disseminar o conhecimento e as estratégias de leitura é uma forma de didática que a pouco começou a ser praticada, contudo já vem gerando frutos significativos, o que pôde-se perceber na aplicação das aulas dessa oficina. Ao utilizar a chamada de vídeo da plataforma WhatsApp foi possível interagir de forma real com os alunos durante a aula, perceber suas reações e diálogos assim como seria feito em sala de aula presencialmente. Dessa forma, argumenta Higuchi (2011 apud ARAÚJO JR et al, 2012):

as possibilidades que as tecnologias móveis proporcionam, como mobilidade (tempo/espço/contexto), portabilidade, acesso às informações, flexibilidade, troca, entre outras, remete-nos a questionamentos, de como a sociedade se apropria desses novos recursos, por exemplo, ou como isso afetará as relações sociopolíticas, econômicas e, principalmente, a aprendizagem. Os dispositivos móveis provocam mudanças em inúmeros segmentos da sociedade. Inseridos no cotidiano social, mudam a maneira como as pessoas se comunicam, relacionam-se, trabalham, consomem e se divertem.

Praticar uma aula teórico-dialógica parece, à primeira vista, muito complicado, mas quando se encontra alunos dispostos a embarcar de cabeça nas ideias, se mostrando abertos a discutir e opinar, torna o trabalho completo e proveitoso. Assim ocorreram as aulas da oficina, os alunos se mostraram muito receptivos, sempre que era lançada uma pergunta ou ideia, eles prontamente já queriam responder, e contar um fato ou história sobre aquela pergunta, e um relato sempre inspirava outro, ainda mais sobre as inseguranças frente a pandemia da COVID-19, em que todos estavam descobrindo juntos como ficar em casa tanto tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante tal estudo foi possível perceber que mesmo em meio ao isolamento social e o ensino remoto, por meio de um trabalho bem estruturado e dedicação e comprometimento por meio das partes envolvidas foi possível realizar as práticas de leitura e obter resultados concretos de aprendizagem e produção textual.

Constatou-se da mesma forma, que com metodologias ativas eficazes e com determinação, o professor é capaz de transformar a realidade dos alunos, despertando neles o gosto pela leitura, e da mesma forma, a criatividade e criticidade. Com esse estudo foi possível observar, do mesmo modo, o papel transformador da educação, com as metodologias ativas, e mediação da professora pesquisadora, os alunos participantes das aulas puderam adentrar no mundo da leitura e escrita e com isso recriar suas realidades e despertar no outro, sentimentos por meio das palavras.

Mesmo mantendo o isolamento social foi notório o engajamento dos alunos perante as inquietações da pesquisadora e as propostas didáticas. Foram dias de muita incerteza, mas quando as aulas começaram remotamente e os alunos participavam ativamente da oficina, o trabalho foi fluindo e o resultado aparecendo. A escrita é algo que ainda desperta nos alunos um pouco de resistência, mas com o trabalho contínuo durante as aulas da oficina, essa resistência foi ficando de lado e o querer escrever falou mais alto, surgindo desse modo textos bem íntimos e reais.

Essa pesquisa oportunizou, tanto para a pesquisadora, quanto para os alunos o aprendizado do uso das TIC's, que até então não era tão explorada no meio educacional. Perante tal alegação foi possível responder a problemática aqui apresentada “Qual a percepção do aluno acerca do ensino remoto?”, em que por meio do gênero textual relato de memórias os alunos puderam se expressar por meio das palavras e demonstrar suas inquietações frente a pandemia de COVID-19, o isolamento social e o ensino remoto. Cada aluno, com o auxílio da oficina e no decorrer das aulas foi abordando a temática e enriquecendo sua bagagem cultural o que resultou na construção do e-book “Memórias do confinamento”.

Da mesma forma, foi possível observar que mesmo perante as dificuldades do ensino remoto e a escassez de recursos tecnológicos de nossas crianças, com determinação se constrói o conhecimento. Educar em meio ao isolamento exigiu da pesquisadora um cuidado maior, os diálogos em que se construíram as aulas foram de extrema delicadeza e afinho, visto que a circunstância em que as aulas foram aplicadas era novidade para todos e exigiu estratégias únicas.

Desse modo, as aulas oportunizaram a aquisição de conhecimentos únicos à medida que iam-se findando as aulas, a bagagem cultural e cognitiva da professora pesquisadora e dos alunos foi crescendo, e com isso as inquietações educacionais foram dando lugar a admiração, o gosto pela leitura e escrita e o prazer em fazer parte da evolução educacional vivida.

Os alunos, por meio da oficina e construção de seus textos, puderam perceber que são capazes de pensar por si só, ser críticos e construir seus próprios relatos, da mesma forma, foram capazes de verificar que as metodologias educacionais mudaram e de agora em diante as TIC's farão parte de todo o processo educacional.

Muito ainda se tem que evoluir, mas ao participar dessa pesquisa foi possível observar que a educação mudou, as estratégias didáticas já não são as mesmas, o sistema educacional exigiu de todos uma adequação e isso fez o processo educacional evoluir. Até o presente momento foram muitas as dificuldades enfrentadas, mas com essa pesquisa foi possível notar que mesmo em meio ao caos os bons frutos se sobressaem e que com dedicação os resultados aparecem, o que faz com que a educação e o trabalho de professor valham a pena, no final.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sérgio Paulino de; et al. **Tecnologia na Educação: Contexto Histórico, Papel e Diversidade**. Eixo Temático: Diálogos Abertos Sobre Educação IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017. ARAÚJO, Sérgio Paulino de; VIEIRA, Vanessa

Dantas; KLEM, Suelen Cristina dos Santos; KRESCIGLOVA, Silvana Binde. Universidade Estadual de Londrina, 2017.

ARAUJO JR., C. F. SILVEIRA, I. F.; CERRI, M. S. A. **A Os tablets no Ensino Fundamental e Médio: estudos e análises na direção de novas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.** In: ARAUJO JR., C. F.; SILVEIRA, I. F. (Org.). Tablets no Ensino Fundamental e Médio: princípios e aplicações. São Paulo: Terracota, 2012.

BAILEY, K. W. (1990). **O uso de estudos diários em programas de formação de professores.** Em: J. C. Richards, & D. Nunan (Eds.) Second Language Teacher Education. Cambridge. Cambridge University Press.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; et al. **A Compreensão leitora nos anos iniciais: reflexão e propostas de ensino.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação; economia, sociedade e cultura.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** Editora Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 6ª edição, 2001.

FEITOSA FILHO, Jarbas Campelo. et al. **O game digital Eco2fs como proposta para o ensino de temática educação e o desenvolvimento sustentável (EDS).** Revista Tecnologias na Educação, v. 22, p. 1-15, 2017.

GALASSO, Bruno José Betti. **Educação Online Colaborativa: A Mediação Como Mecanismo De Dialogicidade.** Instituto Politécnico do Porto – IPP. In: Educação presencial e a distância: desafios e reflexões. Organizador Wellington Junior Jorge. Maringá, PR: Uniedusul, 2020

JORDÃO, Tereza Cristina. **Formação de educadores: a formação do professor**

para a educação em um mundo digital. In: Tecnologias digitais na educação, Salto para o futuro. Brasília, MEC, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: Um novo ritmo da informação.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

_____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

LACERDA, Avâner Conceição de. **História da tecnologia na educação: do quadro giz a realidade virtual,** Florianópolis, março de 2001. Dissertação (Mestrado Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** 1999. Disponível em: <https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/.../tese/.../Fernanda.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil.** Revista Educação Pública, v. 19, nº 17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil>. Acesso em: 05 de maio de 2021

PORTO, Cristiane., LUCENA, Ronaldo. **A produção científica na era das tecnologias móveis e redes sociais.** In: SANTOS, Edméa, OSWALD, Maria Luiza, COUTO, Edvaldo (Orgs). Pesquisa e mobilidade na cibercultura: itinerâncias docentes. Salvador: Editora Edufba, 2015. p. 25-42.

SOUZA, Renata Junqueira de (et al.). **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado de letras, 2010. Outros autores: Ana Maria da C. S. Menin, Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Dagoberto Buim Arena. (apud) HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work.** Te-

aching comprehension for understanding and engagement. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

TAVARES, Elisabeth dos Santos; COSTA, Michel da; SILVA, Aparecido Fernando da. **A educação mediada pelo uso do smartphone como recurso pedagógico no Ensino Fundamental**. Revista Paidéi@. Unimes Virtual, v. 12, n.22,2020. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/index>. Acesso em: 02 de setembro 2020.

EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

Cristiani Jordão Gomes de Almeida
Sônia Maria da Costa Barreto

INTRODUÇÃO

A Educação, como fonte primordial do saber, inicia-se a partir das primeiras relações humanas. Educa-se quando se disponibiliza a alguém todos os cuidados necessários ao seu pleno desenvolvimento pessoal e cognitivo.

Em seu sentido mais amplo, a educação consiste na soma de diversos saberes que reunidos fazem parte do processo de aprender. Observa-se, nesse contexto, um aspecto muito mais abrangente do que o conteúdo programático trabalhado em sala de aula, sendo um processo de vida social ativa, possibilitando ao indivíduo o acesso ao conhecimento e à cultura de forma ampla e indiscriminada.

Nesse sentido, o presente artigo possui como objetivo geral, por meio de pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e com ênfase bibliográfica, fomentar melhor compreensão sobre a educação para pessoas com necessidades especiais, apontando-a como um direito social que sofreu considerável progresso normativo durante seu contexto histórico. Além disso, discute-se acerca das similaridades e diferenças entre os conceitos de Educação Especial, Educação Inclusiva, integração, inclusão e interação.

DESENVOLVIMENTO

Por certo, a responsabilidade pelo ato educacional é distribuída por entre os agentes que se empenham nessa nobre função. Todavia, a sociedade, em seus

mais diversos núcleos – família, escola, trabalho, lazer – traz consigo uma fonte de saberes, que precisa estar disponível a todos.

No entanto, cabe ao sistema educacional “[...] a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas” (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Consoante previsto no Artigo 27, caput, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a educação é direito da pessoa com deficiência, devendo-lhe ser assegurado um sistema educacional suficientemente estruturado para promover sua inclusão em todos os níveis de aprendizado ao decorrer de toda a sua vida. Por isso, é dever do Estado, da família, da sociedade, e, principalmente, da comunidade escolar garantir educação de qualidade à pessoa com deficiência, fazendo-o parte de um todo, salvo de qualquer forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Muito mais que um grupo de professores que promovem o ensino em sala de aula, a comunidade escolar engloba todos os profissionais que atuam direta e indiretamente na escola, os alunos que estão matriculados, bem como os pais ou responsáveis e os outros agentes que ocupam funções na comunidade escolar.

Os educadores e sua prática pedagógica também requerem atenção especial, a fim de que se apropriem de maiores informações sobre as reais necessidades dos educandos com necessidades especiais. Para Freire (2005, p. 85) “[...] o ideal é que na experiência educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos ‘convivam’ de tal maneira com os saberes que eles vão virando sabedoria”.

Assim sendo, cabe à família estar atenta sobre o desenvolvimento dos filhos e aos gestores escolares observarem se os educadores estão o recebendo o apoio técnico necessário ao desempenho da integração dos alunos especiais para que possam incluí-los no cotidiano da sala de aula. Se a capacitação constante do profissional é condição imprescindível ao rendimento escolar dos estudantes de maneira geral, mais ainda quando estão presentes condições especiais no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

De acordo com Mittler (2003, p. 35), “[...] os professores têm o direito de

esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, durante muito tempo, a visão da educação em relação a pessoa com deficiência foi de exclusão e segregação, legitimadas através de políticas e práticas educacionais reprodutoras de uma ordem social, que excluía os sujeitos com deficiência. Porém, para oferecer mais suporte a essa clientela, registra-se a criação da no século XX do Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

A partir de 1994, com a realização da Conferência Mundial de Educação Especial, proclama-se a Declaração de Salamanca que, conforme dados trazidos pela Unesco (1994), “[...] define políticas, princípios e práticas da Educação especial e influi nas Políticas Públicas da Educação” na perspectiva inclusiva.

As escolas regulares se tornam inclusivas com a reestruturação para um atendimento de qualidade aos alunos com necessidades especiais (SASSAKI, 2004), sendo o principal ambiente de integração social das crianças.

No Brasil, alguns avanços na Educação Inclusiva merecem destaque, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, a qual trouxe, como estratégia 4.8, “[...] a garantia da oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2014).

Ademais, a Lei nº 13.146/15, também chamada de “Estatuto da Pessoa com Deficiência” ou “Lei Brasileira de Inclusão”, trouxe a previsão expressa de que a educação é direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado o sistema de educação inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 consagra no rol dos direitos sociais o direito à educação. Ademais, em seu Artigo 205, “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentiva-

da com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa” [...] (BRASIL, 1988). Assim, questiona-se: o que é desenvolver-se plenamente?

Sabe-se que a Lei nº 13.005/14, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, traz o pleno desenvolvimento da pessoa como objetivo de suas diretrizes, aplicando efetivas ações para operacionalização da educação básica. Portanto, conclui-se que o público-alvo desse desenvolvimento se encontra previsto no Artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo “crianças até doze anos de idade incompletos e adolescentes entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990).

Partindo da Constituição Federal (1988), em seu Art. 3º, inciso IV, extraímos o seguinte objetivo do Poder Constituinte, afirmando que o Estado deve “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Nessa toada, tem-se que a educação é algo basilar e primordial para a construção de uma sociedade, razão pela qual recebe a proteção constitucional, conforme preconiza o Art. 205 da Magna Carta Brasileira.

Para a construção de um estado democrático de direito com políticas públicas adequadas, o direito fundamental/social à educação é o ponto principal para políticas e gestão educacional de qualidade no processo de formação. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 traz o direito à educação básica e superior e obriga a educação de quatro aos 17 anos, conforme Emenda Constitucional - EC nº 59/2009.

Ainda nesse sentido, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) sofreu alterações após sua aprovação, a fim de que pudesse garantir o direito social à educação de qualidade (MEC, 2014, p. 16).

Em uma análise do texto constitucional se encontra, pelo menos, oito direitos à educação, como aponta Barcellos, sendo o acesso ao ensino infantil em creche e pré-escolas, até os cinco anos de idade, ensino obrigatório dos quatro) aos 17 anos, direito à educação noturna dos jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos na idade própria, seja no ensino fundamental ou ensino médio. Cons-

ta ainda a necessidade de acompanhamento suplementar com o material didático, transporte, alimentação, acesso aos níveis mais elevados de ensino, inclusive, o acesso ao atendimento especializado oportunizado aos alunos com necessidades especiais (BARCELLOS, 2005, p. 02-08).

Todavia, quanto ao efeito prático jurídico da força constitucional, sabe-se que a Constituição não pode efetivar nada, apenas impor a realização do que é necessário, sendo transformada em uma força impulsionadora dessas tarefas, caso haja vontade de concretizar seus ditames (HESSE, 1991, p. 19).

Por isso, a percepção do direito à educação “[...] vai além da garantia de universalização do acesso gratuito às etapas obrigatórias levou o constituinte de 1988 a estabelecer, dentre os princípios constitucionais do ensino, a garantia do padrão de qualidade” (XIMENES, 2013, p. 313).

Dentre os insumos tidos como fundamentais visando assegurar um patamar mínimo de qualidade de ensino, são citados os seguintes como essenciais pelo Ministério da Educação, como professores qualificados com remuneração adequada, pessoal de apoio técnico e administrativo que seja capaz de assegurar o bom funcionamento da escola em outros seguimentos como merenda, biblioteca, limpeza, dentre outros. Imprescindível também se faz uma boa estrutura física com equipamentos em bom estado de conservação, para que seja possível uma aprendizagem de qualidade (BRASIL, 2010, p. 18-19).

Derradeiramente, vislumbra-se que a educação é um direito subjetivo, devendo necessariamente ser ofertado com qualidade, não bastando a existência de políticas sem efeitos práticos, principalmente no tocante as pessoas com deficiência que são um dos maiores desafios dos educadores, dessa forma, deve-se obedecer o princípio da igualdade pois “[...] torna-se evidente que não basta ampliar o acesso à educação, mas garantir ao indivíduo condições para permanência e sucesso, com qualidade, no ambiente escolar. Dar mais a quem tem menos e não na mesma proporção a todos, retrata a concepção de equidade [...]” (GADOTTI, 2010, p. 498).

E essa “igualdade” deve alcançar os que se encontram em situação de desigualdade, razão pela qual o Poder Constituinte, contemplou os portadores de deficiência o direito ao acesso à educação, conforme disciplina o Art. 208, Inciso III da Constituição conforme sobredito, e essa não norma não foi colocada expressamente ao acaso, pois ela enseja o dever de o Estado desenvolver políticas públicas que efetivamente ofereça o ensino aos portadores de deficiência.

Nesse linear, o dispositivo supramencionado se refere ao atendimento educacional especializado aos deficientes “preferencialmente, na rede regular de ensino”, e a Política Nacional de Educação especial (MEC/SEEP, 1994), em que o Ministério da Educação estabelece como diretrizes da Educação Especial, devendo apoiar o sistema regular de ensino para a inserção dos portadores de deficiências e dar prioridade ao financiamento de projetos institucionais que envolvam ações de integração.

Esta mesma definição foi posteriormente reforçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei número 9.394/96) e recentemente nas Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001).

Nada obstante, o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) transcreve que a criança e o adolescente têm direito à educação, “[...] visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 54).

Em que pese o texto normativo, mesmo que seja oferecido todo o acesso necessário à educação, é imprescindível que se dê efetividade ao desenvolvimento pleno e integral do educando abrangendo os aspectos humanos: social, psíquico, emocional, cognitivo, seja esse processo dependente da educação especial ou não. Afinal, “[...] a educação é uma ação constitutiva de ser humano. Homens e mulheres se educam em suas relações com o mundo, em processo permanente” (OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Observa-se que a Educação Especial abrange todos os instrumentos didáticos utilizados para atender às limitações individuais de cada educando no processo de aprendizagem, cuidando, especialmente, para amparar suas as pecu-

liaridades no sistema de ensino. Para tanto, necessita-se trabalhar integralmente, de maneira flexível e dinâmica suficiente para que se compreenda os diferentes níveis e graus de ensino, a fim de que se possibilite a total integração social da pessoa com deficiência (DRUMMOND, 2015, p. 06).

A partir do conceito de Educação Especial, tem-se a definição de necessidades educacionais especiais, sendo que o ambiente educacional, o espaço físico, e os recursos humanos para o exercício do ensino, devem dispor de cursos de capacitação para professores que atuam como interventor direto no processo educativo. No entanto, conceito mais extensivo surge com a expressão “educação especial inclusiva”, a qual permite a inserção de alunos com algum tipo de deficiência no ambiente escolar regular e também na sociedade.

Apesar da similitude e correlação entre os conceitos, há que se diferenciar a Educação Especial e a Educação Inclusiva. Nesse sentido, Bueno (2011, p. 371) afirma: “[...] a educação especial é apresentada como apoio às necessidades do alunado classificado como população alvo, e não de modo amplo, como a responsável pela implementação da escola inclusiva”.

Consequentemente, conclui-se que a Educação Especial Inclusiva traz uma concepção mais realista da efetiva aplicabilidade dos direitos humanos, aliada aos conceitos de igualdade e diferença, em harmônico diálogo, avançando na ideia de isonomia material. Mais do que se tratar a Educação Inclusiva, é preciso estar atento às adequações de uma escola inclusiva, a qual admite as diferenças entre os seus discentes, assumindo a responsabilidade de cuidar e educar todos os alunos individualmente, sendo imprescindível a capacitação dos profissionais da educação para que disponibilizem o que o educando precisa para seu desenvolvimento cognitivo e social (RODRIGUES, 2006).

A escola inclusiva deve abranger todos os alunos com as condições de vida e aprendizagem que lhe são inerentes, num clima que facultar aos sujeitos diferentes atenção e respeito a fim de lhes conferir o valor que têm e merecem. Assim, os docentes devem refletir, planejar e desenvolver práticas que os valorizem.

Cada professor deve atentar-se no sentido de contribuir para que o aluno possa ser compreendido ativamente, melhorando e enriquecendo sua qualidade de estudo, além do promover aprendizados socioculturais, os quais lhes permitirão uma melhor convivência na comunidade.

Por outro lado, a exclusão escolar é um tema amplamente debatido contemporaneamente, eis que é um fator que ficou em evidência, contudo, instaura salientar, que conforme explica Matiskeil (2004) exclusão e inclusão fazem parte da mesma realidade, pois:

[..] discutir mecanismos para viabilizar a inclusão social, econômica, digital, cultural ou escolar significa admitir a lógica intrinsecamente excludente presente nos atuais modos de organização e produção social que se querem modificar (MATISKEIL, 2004, p. 187).

A própria sala de aula precisa ser um espaço interativo e tecnologicamente integrado, para que não haja segregação dos alunos com deficiência por mera falta de acesso aos métodos pedagógicos de aprendizagem utilizados com os outros alunos.

Durante a evolução dos conceitos da pessoa com necessidades educacionais especiais, verifica-se, lamentavelmente, uma consequente e gradativa exclusão, a partir de diferentes aspectos (ARANHA, 2005, p. 05).

Importante ressaltar que a noção de escola inclusiva, esculpida a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), já mencionada no texto, toma uma dimensão que vai além da inserção dos alunos com deficiências, pois esses não são os únicos excluídos do processo educacional. Outrossim, Nascimento (2018) ao citar esse documento, aponta um dos princípios fundamentais de uma escola inclusiva:

É o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e

ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Contudo, se o professor alega que o aluno não está aprendendo, antes de ele ser rotulado e/ou excluído, devem ser respondidas, pelo menos, três perguntas: O que se está esperando que ele aprenda, ou seja, quais objetivos estão previstos no seu processo de escolarização? O que lhe está sendo ensinado e para que, portanto, quais conteúdos estão compondo o planejamento do professor? Como está se realizando seu ensino, ou seja, que metodologia e quais procedimentos são administrados e que materiais e equipamentos estão à disposição? (UNESCO, 1994 apud NASCIMENTO, 2018, p. 38).

Versando sobre a Educação Especial Inclusiva, Ana Mayra Samuel da Silva (2018) disserta a respeito da consolidação desta modalidade com ênfase em uma gestão escolar de qualidade. A autora menciona que a construção de uma “[...] cultura inclusiva” na escola depende da compreensão de sua função histórica e social, “para que assim possam respeitar as diferenças na escola e conviver e valorizar cada indivíduo” (SILVA, 2018, p. 166).

Nathália Bermudes Alves da Silva (2019), em sua Dissertação: “Educação inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na educação infantil em Vila Velha - ES”, reitera a necessidade de construção de uma nova cultura nas escolas, cultura esta que possa se preocupar com a valorização das diferenças, a fim de que seja possível a aprendizagem e, principalmente, a efetiva participação de todos os alunos dentro da escola. Infere-se ainda a importância da comunidade escolar na evolução do processo de inclusão, para que se seja possível garantir a efetividade (SILVA, 2019, p. 58).

Para Silva, não se pode confundir inclusão com integração: “[...] colocar os alunos com necessidades educacionais especiais na mesma sala de aula dos alunos do ensino regular não significa que a inclusão esteja efetivamente acontecendo, apenas integrar este educando não é o suficiente” (SILVA, 2019,

p. 59). Por isso, o professor precisa estar atento para que as atividades não sejam superficiais e pobres de conteúdo educativo, mas que sejam adaptadas às limitações de forma individual e produtiva.

Observa-se que a integração consiste apenas em uma tentativa de normalizar a vida dos alunos com necessidades especiais, enquanto a inclusão é muito mais abrangente por reconhecer e valorizar a diversidade como forma de efetivar a dignidade da pessoa humana a todas as pessoas.

Enquanto a integração garante que sejam disponibilizados determinados recursos para suprir as necessidades educativas especiais de determinados alunos, a inclusão engloba toda a comunidade escolar para melhorar a qualidade de ensino para todos os alunos (UNESCO, 2005).

Em contrapartida, a interação consiste apenas em trocas de experiências entre pessoas dentro de uma relação. São dinâmicas de comunicação que se percebem imprescindíveis no processo de socialização e aprendizagem dos discentes (CAFISSO, s.d.).

Por todo o exposto, infere-se que maior flexibilidade é dada no processo de inclusão, a qual possui uma visão holística de forma que as instituições de ensino que precisam estar atentas às adaptações de seus alunos frente às necessidades especiais de cada um, e, não ao contrário.

Para se alcançar a inclusão, é indispensável que se perceba o professor em sua formação, a fim de que possua capacidade técnica suficiente para investigar e desenvolver sua própria prática pedagógica e partir em formação continuada. Todavia, em que consiste a formação? Está diretamente associada ao conceito de desenvolvimento pessoal. Para Zabalza (2015) a formação é um “[...] processo de desenvolvimento que a pessoa percorre até atingir um estado de plenitude pessoal” (GARCIA, 1999, p. 19, apud ZABALZA, 2015, p. 53).

Também importa evidenciar que a formação do professor, independentemente do nível ou grau em que atue, deve ser dinâmica, responsável e atualizada, resultando também na prática do dia a dia com os alunos.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, ressalta-se a importância de consistente reflexão sobre as possibilidades de inclusão, acesso e permanência das pessoas especiais nas instituições de ensino. É imprescindível que, na defesa de uma educação para todos, a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direito se façam presentes em todos os aspectos.

Diante dessas inquietações, o primeiro passo é refletir sobre a limitação de cada um e reconhecer que todos somos diferentes. É com base nesse olhar, juntamente com a humanização e conceitos de direitos, sob à luz da legislação em vigor, que vislumbra-se propor políticas educacionais e diretrizes inovadoras visando as condições de aprendizagem da pessoa especial.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Neoconstitucionalismo, Direitos Fundamentais e Controle das Políticas Públicas**. In: Revista de Direito Administrativo, v. 240, 2005.

BRANDÃO, C. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 set. 2021.

BRASIL. Lei no 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as 129 diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL. Portal do Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2021.

BUENO, José Geraldo; MELETTI, Silvia M.F. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise de indicadores sociais no Brasil**. In: Linhas críticas. Brasília, DF, v-17, no. 33, p.367-383, maio/agosto 2011. Disponível em: <<http://ppeeef.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/meletti-bueno-2011-linhas-criticas.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

CAFISSO, Jessica. **Interação social**. Todo Estudo. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/sociologia/interacao-social>. Acesso em: 27 set. 2021.

DRUMMOND. Luís Miguel Pires de Carvalho. **INCLUSÃO ESCOLAR: Atitudes dos professores**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Porto,

2015. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/5086/1/Luis-Drummond.UFP.2015.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

HESSE, Konrad. **A força normativa da constituição**. Tradução: Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre-RS: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991.

MATISKEIL, Angelina Carmela Romão Mattar. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. 2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a12.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2021.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. São Paulo: Artmed, 2003.

NASCIMENTO. Sarah Santana. **Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Uma análise no Município de Canavieiras/BA**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus: Bahia, 2018. Disponível em: <<file:///C:/Users/DELL/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Sarah%20-%2001-03-2019.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2021.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação: reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RODRIGUES, D. **Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva**. In D. Rodrigues (ed). **Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?**. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. Forum de estudos de Educação, 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade** - 2018.

SILVA, Nathália Bermudes Alves da. **Educação Inclusiva: um estudo de caso de um aluno autista na educação infantil em Vila Velha - ES** / Nathália Bermudes Alves da Silva – São Mateus - ES, 2019.

XIMENES, S. B. **Custo aluno-qualidade: um novo paradigma para o direito à educação e seu financiamento**. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MAGISTRADOS, PROMOTORES DE JUSTIÇA E DEFENSORES PÚBLICOS DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE (ABMP); TODOS PELA EDUCAÇÃO. (Orgs.). *Justiça pela qualidade na educação*. São Paulo, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

Elaine da Penha Lima
Nilda da Silva Pereira

1. INTRODUÇÃO

A avaliação externa possibilita um olhar sobre os resultados gerais da escola inserida numa rede de ensino e direciona a tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. A principal função das avaliações externas é orientar as políticas educacionais. Essas avaliações incidem na rede de ensino como um todo e fornecem subsídios para diversas ações pedagógicas. As avaliações não constituem um fim em si mesmo, nem devem estar exclusivamente a serviço de um ranqueamento¹ e menos ainda têm efeito auxiliar estudantes para testes. Nesse sentido, é preciso que os/as gestores/as estejam atentos para os diversos usos positivos que podem ser dados às avaliações externas. O uso dos resultados das avaliações externas pela escola deve colaborar para repensar os aspectos em gerais e provocar transformações.

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de

1 As avaliações de cunhos economicista e tecnicista dimensionam os largos dados sobre os rendimentos estudantis promovendo o ranqueamento de bons resultados. Tais práticas no campo da avaliação não contribuem com a educação emancipadora.

decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA (2005, p. 17).

A avaliação externa nos apresenta os avanços e os problemas de aprendizagem dos/as estudantes, com essas informações o/a professor/a poderá propor modificações durante o processo de ensino e aprendizagem. Refletir sobre a importância desta relação entre a avaliação e o planejamento

Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto. A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação (LUCKESI, 2005, p. 25).

Entende-se que a avaliação não é um processo parcial e nem linear, pelo contrário, a avaliação deve ser pensada de modo plural, participativo, emancipador e dialógico no contexto da educação. Os dados coletados das avaliações servem para conhecer o/a estudante, reconhecer que cada sujeito possui andamentos de aprendizagens diferentes, transformando os resultados avaliativos como meio fundamental às práticas pedagógicas. Ao atender cada estudante, de acordo com o seu processo de aprendizagem, colocamos em prática o verdadeiro sentindo do ensino e aprendizagem.

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito ex-

terno, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e 3 contextos social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes (PENIN, 2009, p. 23-24).

As avaliações internas e externas têm o propósito de permitir as revisões necessárias do trabalho desenvolvido nas escolas. Para tanto, seus resultados podem ser utilizados na análise coletiva da realidade escolar, no direcionamento de ações e alternativas para enfrentar as dificuldades vividas no procedimento do ensino-aprendizagem, elevando os índices de aprendizagens dos/as educandos/as. Isto reforça a importância da avaliação interna e externa como elemento de reflexão sobre a prática educativa.

Neste artigo, abordamos e problematizamos os usos dos resultados das avaliações externas apresentadas pelo Programa de Avaliação da Educação Básica do Estado do Espírito Santo (PAEBES), na perspectiva de sua utilização no trabalho pedagógico, visando à melhoria da qualidade do ensino.

O Objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o fazer pedagógico de professores/as da língua portuguesa, como intervenção na aprendizagem dos/as educandos/as, a partir dos resultados das avaliações apresentadas pelo PAEBES. Os objetivos específicos elencados na pesquisa foram: levantar as concepções dos/as professores/as de língua portuguesa sobre contribuição pedagógica do PAEBES e identificar quais as intervenções pedagógicas dos/as professores/as para melhorar a aprendizagem dos/as estudantes a partir dos resultados da avaliação externa.

A escola onde foi realizada a pesquisa é do campo, trabalha com agricultores/as, os/as estudantes do ensino médio são oriundos/as de séries multiseriadas e a escola oferece educação fundamental nas séries iniciais e finais e en-

sino médio. Realizamos entrevistas com três professoras de língua portuguesa, via formulário Google, questionando-as se conhecem o PAEBES; suas opiniões sobre esse tipo de avaliação; se a avaliação oferece subsídio, direcionamento para o planejamento e plano de ação da escola; se utilizam os resultados das avaliações como procedimento de intervenção educacional. A partir das respostas a estes questionamentos descrevemos as visões das docentes sobre a avaliação e os benefícios à educação básica capixaba. Fazemos análises dos descritores da matriz de habilidade do PAEBES, das complexidades pedagógicas e grau de domínio, como se apresenta no ano de 2019, último ano que foi aplicado o PAEBES. Devido à Pandemia do causada pela Covid-19², não houve aplicação do PAEBES no ano de 2020. Levantamos os descritores da matriz de referência do PAEBES, com baixa assertividade nas avaliações, discutindo os resultados das avaliações externas nos três trimestres.

2. OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES PAEBES COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

Nesta seção apresentamos as concepções das professoras sobre o PAEBES. Discutimos sobre o processo pedagógico desempenhado pelas docentes a partir dos resultados da avaliação, destacamos como as docentes fazem o uso pedagógico dos resultados das avaliações e avultamos sobre a interpretação sobre os dados do PAEBES.

2.1. Concepções das docentes sobre o PAEBES

As professoras investigadas conhecem PAEBES, afirmaram que já tinham conhecimentos dessa avaliação e que concordam com o procedimento do PAEBES, como podemos observar nas respostas abaixo.

Sim. Penso ser uma forma de unificar informações sobre os resultados da rede (DOCENTE 1. Entrevista em 05/07/2021).

2 A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo corona vírus, grave, de grande transmissibilidade e de classificação global.

Sim, porque é através do PAEBES que conseguimos diagnosticar qual conteúdo que precisamos focar com os estudantes. (DOCENTE 2. Entrevista em 05/07/2021).

Sim. Ela nos traz uma dimensão do padrão de desenvolvimento e desempenho, mesmo que de forma geral, dos alunos alocados. (DOCENTE 3. Entrevista em: 05/07/2021).

Esse Sistema de Avaliação fornece subsídio para melhorar o desempenho dos/as estudantes. Sendo assim, a avaliação contribui positivamente com subsídio necessário para o planejamento pedagógico elevando o índice de aprendizagem dos/as educandos/as. A avaliação externa na escola se constitui como um instrumento de investigação e orientação das aprendizagens. Na operacionalidade avaliativa, enquanto educadores/as, nós não podemos deixar de observar que muitas vezes a [...] “avaliação assume no interior da escola capitalista não pode ser desvinculada da própria forma de uma escola constituída para atender a determinadas funções sociais da sociedade. Excluir e subordinar têm sido as funções preferenciais que estão na base da organização da atual forma escola” (FREITAS, 2010, n.p.).

Para isso o/a professor/a pode usar os resultados como ponto de reflexão crítica para direcionar suas práticas pedagógicas. Para Jussara Hoffmann (2011, p.17) no processo do conhecimento de educandos/as, “uma avaliação a serviço da ação não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”. Os sujeitos docentes acreditam que os resultados dessa avaliação contribuem para o seu planejamento de intervenção curricular. Ao analisarem os resultados da avaliação assertivos e não assertivos conseguem detectar quais estudantes precisam reforça ou avançar com os conteúdos, aliando-os com as orientações curriculares da Secretaria Estadual de Educação.

2.2. Processo pedagógico desempenhado pelas docentes a partir dos resultados da avaliação do PAEBES

O uso dos resultados das avaliações externas PAEBES, como meio norteador do planejamento escolar, favorece as aprendizagens desenvolvidas em sala de aula. Quando essa prática acontece a avaliação se torna um importante instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem influenciando positivamente no desempenho dos discentes.

A avaliação, em si, é dinâmica e construtiva e, seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (LUCKESI, 2011, p.176).

Compreende-se a avaliação para além de um instrumento de medida da aprendizagem, mais como uma aliada para garantir o direito de aprendizagens dos/as estudantes. Esta avaliação, não pode ser usada “como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social. A avaliação que deveria ser um instrumento de acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo” (VASCONCELLOS, 2005, p.32). A Resolução, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais, Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 32, pressupõe que avaliação seja parte integrante do currículo das instituições de ensino e nesse mesmo artigo determina o caráter da avaliação.

I – Assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

- b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;
- c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;
- d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, reverendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes (BRASIL, 2007, p. 9).

A avaliação externa deve ser vista como uma forma de garantir o direito à aprendizagem. Através dessas são elaboradas as políticas públicas direcionadas aos investimentos necessários para a melhoria da educação. Como propõe o Art. 33 A Resolução Nº 7, DE 14 de dezembro de 2010, que adverte as Diretrizes Curriculares Nacionais pressupõe que os procedimentos de avaliação adotados pelos/as docentes serão articuladas com as avaliações nacionais com o objetivo de subsidiar a escola nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos/as educandos/as.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala (BRASIL, 2007, p.10).

A reflexão sobre a prática e seus desdobramentos necessita ser um hábito de revisão frequente examinada nos processos seguidos e pode estar presente no plano de trabalho docente e da gestão, levando-se em consideração que o ensino e a aprendizagem fazem parte do mesmo processo. Mas, para isto acontecer é importante enquanto educadores/as nos conscientizarmos que a “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos” (VASCONCELLOS, 2005, p.43). A equipe pedagógica da escola necessita estar atenta a seu Projeto Político Pedagógico (PPP), revisitando e atualizando-o de acordo com a realidade da escola. É importante que o planejamento elaborado pelo/a docente esteja linear ao PPP que direciona as ações da escola. Mais do que isto, a avaliação não se desvincula do ato pedagógico, ela participa da transformação da realidade social.

A ação educativa deve ser precedida de um amplo levantamento etnográfico das lutas sociais, do entorno formativo da escola nas várias disciplinas que serão objetos de ensino, da cultura local e suas manifestações, das formas de ocupação do espaço no entorno escolar e, tomando por base este espaço mais restrito, ampliar-se em direção aos espaços globais (FREITAS, 2010, p. 97).

Estas são posturas necessárias para ajudar a eliminar o processo de educação bancária, fortemente presentes nas escolas do Brasil, e abrir horizontes que ajudem na luta pela emancipação de seres humanos. A Educação bancária é definida pelo pensador e educador Paulo Freire, na Pedagogia do Oprimido (1987), como uma educação nutrida por pressupostos em quais os/as estudantes nada sabem e o/a educador/a é o detentor/a do saber. Nesta intervenção pedagógica existe uma relação verticalizada, assimétrica, entre o sujeito docente e discente. Os/as educadores/as acreditam que são os únicos que sabem e depositam o conhecimento acrítico no/a estudante, sem lhe permitir questionamentos e criticidades.

Deste modo, a educação proporciona pessoas passivas, acomodadas e submetidas à estrutura do poder vigente que é opressor e excludente.

Tais posturas não acrescentam o protagonismo do corpo escolar participantes da educação brasileira. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2005, p. 47), admitimos que a participação do/a estudante em processos dialógicos acrescenta-lhe elementos para elaboração do conhecimento. A produção do conhecimento se dá através da articulação entre os saberes populares, críticos e científicos, mediados pela experiência de mundo. Por isto a equipe gestora das escolas necessita se munir de criticidade, monitorar as ações com foco no ensino e aprendizagem, verificando se os objetivos dos conhecimentos a serem trabalhados por série estão de acordo com as orientações dos documentos oficiais da instituição, de maneira crítica. Observar as metodologias e recursos de ensino empregados, saber se os procedimentos de avaliação são adequados ao nível de ensino aplicado. Como pronunciaram os sujeitos da pesquisa.

Com os resultados em mãos tenho com mais precisão quais são os descritores que meus alunos ainda encontram dificuldade. Desta forma posso potencializar o trabalho com foco nessas falhas. Isso me ajuda muito no processo, já que sei os descritores indicam os grupos de alunos com deficiência em tais descritores (DOCENTE 1. Entrevista em: 05/07/2021).

Retomando os conteúdos através da revisão, atividades em grupos. (DOCENTE 2. Entrevista em: 05/07/2021).

Detectado os padrões de desempenho dos alunos, são desenvolvidas atividades e estratégias que permitem alcançar melhores resultados. (DOCENTE 3. Entrevista em: 05/07/202).

Os sujeitos observaram que o Sistema da Avaliação e a Plataforma de Aprendizagem Foco são muitos úteis ao trabalho docente porque orienta,

leva a compreensão do processo, ajuda com metodologia levando avanços ao aprendizado do/a estudantes. Porém, lhes faltam tempo para analisarem os resultados.

2.3. O uso dos resultados das avaliações do PAEBES pelas docentes como instrumento pedagógico

Os resultados adquiridos na avaliação auxiliam o planejamento pedagógico.

No momento do planejamento por área de conhecimento, com o auxílio dos resultados obtidos da avaliação é realizado a análise dos resultados por descritores, pontuando os descritores assertivos e os de menor índice de assertividade por turma [...] e, fazemos um gráfico, analisamos e após traçamos ações para recuperar ou avançar os índices de aprendizagens dos educandos. DOCENTE 3. Entrevista em: 05/07/202).

As docentes realizam a análise dos dados através do uso da plataforma de aprendizagem foco que indica estudante por estudante quais descritores, temas assertivos e não assertivos, o grau de complexibilidade e de domínio. Com essa ferramenta tecnológica as professoras têm a possibilidade de saber o resultado de acertos dos/as educandos/as da turma ou de cada estudante individualmente. Com acesso aos dados as docentes e gestora, traçam os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pela escola. Assim, decidem, reforçam, aprofundam, avançam e veem se é necessário retornarem aos conteúdos de séries anteriores.

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso e diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados

expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação LUCKESI (2005. p. 4).

A avaliação ajuda a acompanhar a construção das aprendizagens do/estudante. Avaliação sem o foco do acompanhamento, sem saber como o/a estudante aprende ou não aprende, perde o seu significado essencial. O ato pedagógico compõe de um conjunto de procedimentos, inclusive o da avaliação. O percurso pedagógico exige planejar o que a escola objetiva no seu plano de ação. Este procedimento garante a definição e configuração do caminho da aprendizagem, o que é deliberado em planejamento precisará da execução cuidadosa e investimento, já que a avaliação auxilia no acompanhamento do saber. Devem-se questionar, as ações planejadas e executadas estão produzindo resultados desejados? A avaliação precisa responder esta indagação, ela é um suporte para a aprendizagem. O caminho escolar se faz planejando e executando-o. O ato de avaliar permite um diagnóstico sobre as ações executadas.

[...] avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica. [...] A educação escolar é cheia de intenções, visa a atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos escolares. A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras (BRASIL, 2007, p. 18,20).

No ponto de vista da aprendizagem a avaliação tem importantes contribuições para uma boa compreensão do processo ensino aprendizagem: perceber a dinâmica que vai se estabelecendo na sala de aula, a cada sujeito que participa, e para o coletivo. Sobretudo, a avaliação promove intenso diálogo, contribui para uma contínua e permanente ampliação dos conhecimentos que circulam nos afazeres educativos. O uso dos resultados da avaliação externa do Estado do Espírito Santo, como ferramenta pedagógica, indica os pontos a serem revistos e a necessidade de promover ações que reorientem o planejamento do/a educador/a. As educadoras entrevistadas apontaram variados tipos de dificuldades no exercício relacionado ao papel social da escola e nas criações das condições para que o/a educando/a consiga alcançar o nível de aprendizagem satisfatório.

Segundo as educadoras, para além do planejamento dos conteúdos, seria necessário que a equipe se reunisse regularmente para avaliar o que foi previsto no plano trimestral e anual, questionar sobre os encaminhamentos, os resultados e propor novos rumos. A criação destas ocasiões torna-se fundamental para refletir as ações e aprimorar os procedimentos pedagógicos, de acordo com os desenvolvimentos dos/as educandos/as.

Cada atuação cabe uma avaliação reflexiva. O arranjo educacional crítico institui o refletir sobre a ação fomentando uma nova ação, que é crítica, revolucionária e transformadora: a práxis. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2005, p. 38). Assim, pode-se investigar se realmente a ação planejada conseguiu atingir a meta. Advertindo que a participação do/a estudante é fundamental nas avaliações e nas expressões pedagógicas em geral.

Aliás, a escola é da comunidade educativa e não somente de um segmento. A família, estudantes, docentes e todos/as educadores envolvidos/as no conjunto educacional devem participar ativamente dele. A educação é uma construção coletiva que exige o pensar e deliberar juntos. Qualquer preposição educativa não pode ser determinada por um segmento para que os outros a cumpra, principalmente, aquelas consignações que nada tem a ver com a realidade concreta donde

a escola está inserida. A comunidade é soberana e o corpo escolar afastado disto se estagna. Os espaços educativos participativos sempre possuem bons resultados no artifício do ensino-aprendizagem.

3. INTERPRETAÇÃO E LEITURA DOS DADOS DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO EXTERNA PAEBES

A fim de fundamentar a relevância da temática sobre os resultados da avaliação externa do Estado do Espírito Santo, realizamos buscas dos dados dos resultados da avaliação, no período do ano de 2019.

Tabela 01- Análise dos descritores críticos por trimestre

Descritores	1º trimestre			2º trimestre			3º trimestre		
	Crítico	Médio	Destaque	Crítico	Médio	Destaque	Crítico	Médio	Destaque
	D16	D22	D01	D03	D11	D01	D11	D02	D01
	D08		D02	D06		D02	D16	D06	D03
			D03	D09		D04	D19	D10	D04
			D04	D16		D05	D20		D05
			D05	D17		D08	D23		D07
			D10	D20		D10	D25		D08
			D11	D21		D15			D09
			D15	D25		D19			D15
			D19	D26		D22			D17
			D21						D18
									D21
									D22
									D26

Regride
 Avança

De acordo com a análise dos descritores os/as professoras perceberam que alguns descritores se mantiveram, enquanto outros regrediram, ou avançaram no decorrer dos três trimestres, e outros foram inseridos em trimestres diferentes.

No primeiro trimestre a complexidade pedagógica baixa, ainda voltada para a etapa de ensino anterior, no segundo e terceiro trimestres aumenta o nível de dessa complexidade, por isso, percebe-se que no segundo trimestre o número de descritores críticos aumenta. Há evolução nos descritores críticos no terceiro trimestre, porém, bem discreto.

No vermelho se encontram os descritores crítico que não conseguiram evoluir no decorrer dos três trimestres, no azul são os descritores que caíram no nível de conhecimento e verde claro os escritores que evoluíram nas habilidades. Os/as docentes realizam análise dos resultados das avaliações, mas, na maioria das vezes, não conseguiram revisitar os dados no decorrer do trimestre, pela falta de tempo, deixando de fazerem o realinhamento necessário dos conteúdos em seus planejamentos, isto aconteceu devido às diversas demandas pedagógicas.

Durante a apresentação da evolução dos descritores por habilidade os/as docentes observaram que muitas das habilidades estão inseridas nas organizações curriculares de diferentes componentes curriculares e perceberam a importância de usar os resultados das avaliações externas e internas para nortear os planejamentos do trimestre e até mesmo direcionar os projetos a serem realizados nas aulas. Após os resultados da avaliação tabulados conseguiram perceber se os descritores regrediram, evoluíram, ou se mantiveram nos níveis de conhecimento.

Os/as educadores necessitam compreender que as avaliações são suas aliadas porque são os resultados que norteiam os planejamentos. Principalmente, a avaliação elaborada pelo/a docente, pois, ela mostra se o/a estudante conseguiu atingir os objetivos de aprendizagem propostos. Alguns/algumas docentes da escola pesquisada acreditavam que a matriz de referência traz conteúdos dissociados do currículo e as habilidades cobradas por descritor mudam de acordo com o ano/série. Isto não condiz, porque a matriz de referência do PAEBES é um recorte do Currículo

Básico do Estado do Espírito Santo e as habilidades são cobradas de acordo com o grau de complexidade pedagógica, podendo ser usado o mesmo tema, porém mais aprofundado. São habilidades que permeiam toda a educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por indicadores e resultados revelam as possibilidades de caminhos para avançar os processos educacionais. A avaliação assume importante instrumento para aferir as políticas públicas educacionais desenvolvidas nos diversos governos.

A avaliação do PAEBES se aplica nas escolas municipais, estaduais e particulares. Portanto, todas as instituições de ensino do Estado Espírito Santo têm o conhecimento dessa avaliação. A análise dos resultados das avaliações externas como instrumento educacional se faz necessário para que os/as educadores reflitam sobre o currículo e seus planejamentos de intervenção pedagógica, visto que a avaliação mostram quais conteúdos precisam ser reforçados, aprofundados ou avançados.

Compreendendo que as avaliações são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem e devem ser vistas como segmento pedagógico que subsidia a construção do conhecimento. Elas acompanham a ação pedagógica, norteia o planejamento, indicando caminhos de sucesso e superação de dificuldades no ensino/ aprendizagem. Os resultados da avaliação do PAEBES, como instrumento educacional, auxilia a prática educativa. Mas, a construção do conhecimento deve ser coletiva e os/as gestores das avaliações brasileiras não podem perder isto de vista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Brasília, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 146 p. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia do Oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. Educação: teoria e prática, América do Norte, 20, set. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>. Acesso em: 20 de novembro de 2021.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação Mediadora: Uma relação dialógica na construção do conhecimento. Ideias, v. 22: p. 51-59. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PENIN, Sônia; MARTÍNEZ, Miguel. Profissão docente: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Plataforma Foco escola. Disponível em: <https://focoescola.com.br/login> > em 05 de maio de 2021.

_____. Programa de Avaliação da Educação do Espírito Santo (PAEBES) disponível em <https://paebes.caeduff.net/> > acesso em: 28 de outubro de 2021.

Ribeiro Gonçalves Rocha (2009) “Avaliação: processo em construção”, disponível em: 14 de janeiro de 2021.

_____. PAEBES TRI disponível em: <https://paebestri.caeduff.net/> > acesso em: 05 de maio de 2021.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?

Elivania de Souza Benevides Neves
Alice Melo Pessotti

INTRODUÇÃO

A Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) foi identificada como o rompimento internacional para a educação inclusiva (VISLIE, 2003). A educação de necessidades especiais deveria ser substituída pela educação inclusiva, ou seja, soluções educacionais segregadas deveriam ser evitadas, e a sala de aula convencional deveria se abrir para a diversidade. Em um artigo posicional inicial de Farrell (2000), alguns problemas com educação inclusiva foram identificados: a falta de conhecimento de como realmente criar salas de aula verdadeiramente inclusivas, a persistência de práticas educacionais segregadas e as diversas opiniões entre professores e pais sobre sua adequação, por exemplo. A falta de conhecimento sobre como criar salas de aula inclusivas envolvendo todos os alunos também foi apontada em uma revisão recente (GÖRANSSON e NILHOLM, 2014). Além disso, vários autores no número temático apontam que ainda falta conhecimento sobre se os sistemas escolares realmente estão se tornando mais inclusivos, e ainda há opiniões diversas entre pais e professores sobre a adequação da educação inclusiva (DE BOER, PIJL e MINNAERT, 2010, 2011). Consequentemente, parece haver uma necessidade de análise, desde que a obra original seja devidamente citada, e não seja alterada, transformada ou construída de forma alguma.

A análise do campo e as sugestões para futuras pesquisas neste artigo posicional baseiam-se principalmente em (a) uma revisão de artigos influentes em pesquisa educacional inclusiva (NILHOLM e GÖRANSSON 2017); (b) uma visão geral de revisões influentes em cinco revistas de necessidades especiais; e (c) leituras

teóricas e análises teóricas prévias do autor (NILHOLM, 2006) construindo principalmente o trabalho de Dyson e colaboradores (CLARK, DYSON e MILLWARD 1998; DYSON e MILLWARD 2000). O objetivo do artigo é fazer uma contribuição teórica e metodológica para o campo da pesquisa. Argumentar-se-á que, para mudar as práticas educacionais de forma mais inclusiva, em parte, novas teorias devem ser desenvolvidas. Assim, como desenvolver teorias práticas no sentido de ajudar a desenvolver práticas mais inclusivas? Como é sabido, o conceito ‘teoria’ pode ser definido de formas bastante diversas. No presente artigo será utilizada uma ampla definição onde a teoria é definida como tentativas de explicar questões de relevância para um campo de pesquisa, neste caso a educação inclusiva.

Teorias de escopo limitado

Deve-se notar que muito conhecimento foi criado no campo, como se relete em uma infinidade de revisões que tratam de diversos aspectos da educação inclusiva, como visões sobre educação inclusiva; a eficácia da educação; inclusão em assuntos específicos; e aspectos sociais de inclusão.

Sabemos que diferentes grupos, como pais e professores, têm opiniões variadas sobre a educação inclusiva. Os professores podem ser mais céticos do que se acreditava anteriormente (DE BOER, PIJL e MINNAERT 2011), e que estudos de eficácia podem ser questionados por motivos metodológicos, mas relatam poucos efeitos negativos da inclusão em alunos com necessidades especiais ou seus colegas de classe (SZUMSKI, SMOGORZEWSKA e KARWOWSKI 2017). Os estudos sobre eficácia e atitudes têm sido importantes, é claro, mas sua força no tratamento de questões gerais e importantes também é sua fraqueza. O esforço para generalizar-se em contextos tende a tornar os contextos dos estudos originais quase invisíveis. Assim, estudos de diferentes países com diferentes sistemas educacionais e fundamentos culturais são tratados como sendo sobre a mesma “coisa”, sem a consideração de que essa “coisa” significará coisas diferentes – e às vezes substancialmente diferentes – nesses contextos. Assim, as teorias que emer-

gem sobre visões sobre educação inclusiva, sua eficácia e assim por diante fornecem algumas, mas muito pouca orientação sobre como práticas mais inclusivas podem ser desenvolvidas.

Há achados importantes sobre como alunos com dificuldades podem ser incluídos nas salas de aula tradicionais, mas os estudos ainda são frequentemente enquadrados dentro de uma perspectiva de necessidades especiais em seu foco em alunos com deficiência ou com necessidades especiais. Faltam estudos que mostram de forma metodologicamente convincente como ambientes inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser formados na prática (GÖRANSSON e NILHOLM, 2014). A necessidade desses estudos é importante por duas razões. Em primeiro lugar, toda a noção de inclusão é sobre a mudança de práticas. Em segundo lugar, fornecer evidências de que práticas inclusivas podem ser estabelecidas é provavelmente o melhor argumento para um sistema escolar inclusivo. Assim, o momento parece mais maduro do que nunca para deixar que argumentos teóricos sejam examinados para seu potencial de mudar a prática. Deve-se notar, porém, que há revisões que têm se esforçado para integrar estudos que se concentram mais diretamente na questão de como ambientes mais inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser construídos.

Dyson, Howes e Roberts (2002) realizaram uma revisão sistemática que se concentrou em estudos de como as ações em nível escolar poderiam contribuir para ambientes mais inclusivos; no entanto, os autores encontraram apenas alguns estudos que atenderam ao critério menos exigente de que os estudos deveriam indicar uma relação entre ações de nível escolar e ambientes mais inclusivos. Além disso, Göransson e Nilholm (2014) questionam se tais ligações foram estabelecidas de forma confiável nesses estudos.

O co-ensino tem sido sugerido como uma abordagem educacional dentro da sala de aula para criar salas de aula mais inclusivas. Scruggs, Matropieri e McDuffie (2007) fizeram uma revisão da pesquisa qualitativa sobre co-ensino, chegando a várias conclusões interessantes. Mais importante, o co-ensino parecia envolver principalmente a mudança da educação de necessidades especiais para a

sala de aula sem alterar a estrutura básica do ambiente de aprendizagem e parecia ter resultados pouco claros. Na mesma linha, após a realização de uma meta-análise de co-ensino, Murawski e Swanson (2001) perguntaram: ‘Onde estão os dados?’. Para concluir, embora várias contribuições de conhecimento tenham sido feitas em pesquisas sobre educação inclusiva, ainda faltam teorias sobre como tornar as escolas e salas de aula inclusivas quando a inclusão é entendida como envolvendo todos os alunos.

A pesquisa descrita acima gera algumas teorias (sobre as relações entre variáveis), é claro, mas essas teorias são limitadas em dois sentidos da palavra. Em primeiro lugar, são muito gerais (descontextualizados) e, em segundo lugar, muito enquadrados dentro de uma perspectiva de necessidades especiais que não se preocupa com todo o ambiente escolar, mas que se concentram apenas em necessidades especiais.

Teoria elaborada

Considerando que, por exemplo, a pesquisa sobre as atitudes e a eficácia da educação inclusiva tem sido em grande parte preocupada com as relações entre as variáveis, há muita pesquisa sobre educação inclusiva que tem sido fundamentada em teorias muito elaboradas (ALLAN 2008). Skrtic (1991, 1995) é um exemplo de um teórico antigo que tem sido influente. O esforço de Skrtic será discutido como um exemplo de uma deficiência geral no que diz respeito ao desenvolvimento de teorias elaboradas sobre educação inclusiva, ou seja, que tais teorias não mostraram convincentemente seu potencial de transformar práticas em uma direção inclusiva.

O ponto de partida de Skrtic é o pragmatismo crítico. Ele desconstrói a educação especial para construir educação inclusiva. Mais especificamente, ele desconstrói as premissas básicas da educação especial, ou seja, que os alunos podem ser categorizados em diferentes grupos deficitários e que a educação especial é uma resposta racional às necessidades desses grupos. A distinção normal/especial é, segundo Skrtic, defendida por diversos mecanismos, sendo os mais impor-

tantes a divisão profissional do trabalho entre professores regulares e educadores especiais e a “burocracia da máquina” da administração educacional.

Essa burocracia obriga as escolas a prestar contas de seu trabalho de formas específicas que não são benéficas para o desenvolvimento da educação inclusiva. Skrtic argumenta que, em vez disso, as escolas devem ser entidades de resolução de problemas organizadas de acordo com os desafios em questão. Com a resolução reflexiva dos problemas, os professores criarão escolas mais inclusivas. Embora de valor significativo, o raciocínio de Skrtic tem uma deficiência de importância para o argumento neste artigo que é o fato de que ele resolve problemas em teoria, deixando a prática intocada (DYSON e MILLWARD 2000). Skrtic não está sozinho em seu esforço e deve, como foi dito, ser lido como um exemplo desse tipo de deficiência.

Como apontado por Clark, Dyson e Millward (1998), houve várias tentativas de desconstruir a educação tradicional de necessidades especiais, apontando para sua irracionalidade e/ou sua imoralidade. Assim, segundo esses autores, discursos, interesses profissionais, fatores estruturais sociais e o fracasso das escolas têm sido apontados como motivos para que ainda existem práticas educacionais especiais. Em outras palavras, diferentes discursos, interesses profissionais, estruturas sociais e/ou escolas seriam mais inclusivos (CLARK, DYSON e MILLWARD, 1998). No entanto, a construção de práticas inclusivas torna-se, quanto a Skrtic, uma busca teórica. Esse fenômeno da teoria elaborada que não é examinada no que diz respeito ao seu potencial de mudança de prática é um fenômeno recorrente na pesquisa sobre educação inclusiva.

No entanto, a pesquisa teórica nos fez conscientizar de várias questões importantes, como o papel dos grupos profissionais, o funcionamento dos sistemas educacionais e a função de rotulagem/diagnóstico. O ponto deste artigo não é argumentar que tal teoria não poderia ser interessante por si só, mas sua utilidade em contribuir para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas deve ser examinada no que diz respeito à prática. Logo, por um lado, temos teorias de escopo limitado que forneceram alguns conhecimentos importantes, mas que são descontextuali-

zadas e enquadradas dentro de uma perspectiva mais tradicional de necessidades especiais, deixando assim de produzir evidências convincentes de como ambientes mais inclusivos envolvendo todos os alunos podem ser estabelecidos.

Por outro lado, temos pesquisas teóricas que são muito descontextualizadas a partir de práticas reais. No restante deste artigo, argumenta-se que a pesquisa sobre inclusão tem que ser contextualizada para poder promover o desenvolvimento de práticas mais inclusivas. O estudo de caso, argumentará, e é particularmente adequado para examinar o potencial das teorias para contribuir para práticas mais inclusivas. A convicção de Lewin (1951) de que a coisa mais prática é uma boa teoria é um ponto de partida para este artigo. Deve-se também salientar que há vários outros teóricos que têm discutido em uma veia semelhante, por exemplo, Dewey (1916) cujo conceito de transação aponta a importância de colocar a teoria em prática.

Antes de se voltar para a questão sobre como estudos de caso que integram teoria e prática podem ser desenhados, é importante discutir o que se entende pela inclusão. Para ser diferente, se precisamos de teorias para desenvolver práticas inclusivas, devemos ter uma concepção clara do que essas teorias devem nos ajudar a alcançar.

Definindo a inclusão

É frequentemente apontado que a inclusão tem sido dada a diversos significados (MAGNUSSON, 2019). Em duas revisões recentes (GÖRANSSON e NILHOLM 2014; NILHOLM e GÖRANSSON, 2017) quatro usos diversos do termo inclusão foram discernidos em pesquisas de alto impacto. Uma definição de colocação implica, assim como seu precursor, integração, que a inclusão denota o lugar da educação. O segundo uso envolve, além da colocação, a exigência de que sejam atendidas as necessidades sociais e acadêmicas dos alunos com deficiência ou que precisem de apoio especial. A terceira definição reflete a segunda, mas diz respeito a todos os alunos.

A quarta definição, finalmente, envolve a criação de comunidades nas escolas. Quão importante, então, é o significado de uma palavra? Se estamos lutando por práticas mais inclusivas, é essencial definir como seriam essas práticas. Deve-se notar que o uso da definição de colocação parece ser mais comum e que, sob essa definição, vale a pena lutar ou não se torna em grande parte uma questão empírica (NILHOLM e GÖRANSSON, 2017). Por outro lado, há pesquisadores mais radicais cuja visão é uma nova forma de escolaridade que busca a comunidade e a cooperação em diferentes diversidades. Para ser um pouco diferente: por um lado, a palavra inclusão foi adicionada a um discurso tradicional sobre necessidades especiais.

Os alunos são identificados em grande parte por suas deficiências, e as distinções tradicionais entre normalidade e desvio são mantidas em termos de grupos profissionais e na organização mais ampla da educação. É aqui que podemos localizar a maioria das pesquisas atuais sobre educação inclusiva. Por outro lado, vários pesquisadores têm usado a palavra inclusão para desafiar estruturas educacionais tradicionais. O ponto aqui, dado que este é um papel posicional orientado para a frente, não é delinear todas as posições disponíveis no campo, mas apontar a necessidade de os pesquisadores serem claros sobre questões como esta, e esclarecer que noção de inclusão que guia este artigo.

Ou, para ser um pouco diferente, o tipo de inclusão que precisamos de novas teorias para nos aproximarmos. O desenvolvimento da educação não é um empreendimento objetivo, mas está situado na democracia e ligado a certos valores (LINDSAY, 2007). Uma vez que as diferentes definições de inclusão expressam valores diferentes, torna-se extremamente importante ser claro sobre tais valores na pesquisa. A noção de inclusão que informa o presente artigo é que a inclusão envolve todos os alunos, ou seja, a inclusão significa que todos os alunos devem estar participando socialmente e aprender de acordo com seus pré-requisitos.

Idealmente, isso envolveria também a criação de comunidades nas escolas e salas de aula. Assim, o ponto que está sendo feito no presente artigo é que precisamos de teorias sobre como isso deve ser alcançado na prática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem do estudo de caso

Se acreditamos que a educação inclusiva como definida acima é uma maneira justa de organizar a educação, queremos criar uma educação mais inclusiva nos níveis do sistema, da escola e da sala de aula. A seguir, a abordagem do estudo de caso será discutida em relação ao sistema, escola e sala de aula. A abordagem do estudo de caso permite que a) combinar diferentes níveis de análise b) levar em conta a complexidade c) preservar a integridade (integridade) dos fenômenos estudados e d) é particularmente adequada para o desenvolvimento da teoria (RULE e VAUGHN MITCHELL, 2015).

A abordagem do estudo de caso, portanto, parece particularmente adequada para testar e desenvolver teorias sobre como desenvolver práticas mais inclusivas a partir dela a) evita as armadilhas de teorias de escopo limitado, uma vez que as teorias sobre os casos têm que combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e preservar a integridade dos fenômenos estudados e b) também inclui a exploração real da utilidade das teorias elaboradas. Isso se conecta ao principal argumento contra teorias elaboradas, ou seja, que, embora tais teorias muitas vezes combinem diferentes níveis de análise, levem em conta a complexidade e (pelo menos teoricamente) preservem a integridade dos fenômenos, raramente são examinadas sistematicamente em sua capacidade de criar práticas mais inclusivas.

Assim, para falar novamente com Lewin (1951) agora temos muito pouco sobre seu potencial para realmente transformar práticas em uma direção mais inclusiva. A análise da educação inclusiva no nível do sistema é importante por si só, mas também como pano de fundo para estudos de caso nos níveis escolar e presencial. Ao estudar a educação inclusiva no nível do sistema, uma abordagem de estudo de caso é frequentemente usada como no gênero de “estudos country” (como “educação inclusiva em x” onde x é um determinado país). Nesses estudos de caso, uma série de perguntas devem ser feitas: Quais são os objetivos da educação neste país em particular? Como o conceito de inclusão se relaciona com a polí-

tica educacional do país? O financiamento da educação contribui para a inclusão?

Que discursos dominam as discussões sobre educação? Como o sistema é organizado? Qual é o papel da distinção normal/especial no sistema? Esses são alguns exemplos das muitas questões que os pesquisadores devem responder ao pesquisar educação inclusiva no nível do sistema. Muitas vezes é afirmado em artigos de pesquisa que a inclusão é a política de um contexto específico, mas após um exame mais aprofundado esta questão torna-se muito mais complicada (GÖRANSSON, NILHOLM e KARLSSON, 2011).

Por outro lado, deve-se ressaltar que há tentativas de desenvolver conceitos que possam ser usados de forma mais sistemática para abordar a questão da inclusão no nível do sistema e se um determinado sistema está se desenvolvendo em uma direção inclusiva (GÖRANSSON, NILHOLM e KARLSSON, 2011). Também é importante notar que um aspecto central da inclusão no nível do sistema que quase nunca é reconhecido é como a diversidade em uma determinada sociedade é distribuída entre escolas e salas de aula.

Alunos com formação socioeconômica semelhante parecem ser colocados nas mesmas salas de aula? Os alunos com deficiência estão distribuídos uniformemente entre escolas e salas de aula? Estes são dois exemplos de questões que devemos atender ao estudar a inclusão no nível do sistema. Um fator adicional de importância é o papel que as origens socioeducativas dos alunos desempenham no que diz respeito à realização educacional. Para dizer o mínimo, estudos de educação inclusiva no nível do sistema podem ser substancialmente desenvolvidos. Um ponto em particular que deve ser desenvolvido dado o foco do presente artigo é como estamos desenvolvendo teorias sobre como o sistema escolar pode se tornar mais inclusivo. Argumentou-se que os estudos de caso têm o potencial de combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e ser particularmente adequados para o desenvolvimento teórico.

Assim, parece que os estudos de caso são particularmente aptos no estudo dos sistemas escolares. Em tais estudos, deve ser muito mais comum do que hoje

afirmar explicitamente nossas teorias sobre tais sistemas e como eles mudam, o que, portanto, pode ser avaliado à luz do caso. Além disso, essa análise dos casos deve ser comparada a outros casos na tentativa de desembaraçar contextos e processos que parecem importante no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas mais inclusivas para desenvolver a teoria. Na identificação de fatores de importância, os estudos de caso longitudinais são benéficos, pois proporcionam melhores oportunidades de estudar mudanças e, assim, identificar fatores importantes para que a mudança ocorra (veja abaixo) (RULE e VAUGHN MITCHELL, 2015).

Como foi dito, tais estudos são importantes por si só, mas, análises do nível do sistema também são importantes como contexto para estudos de escolas e salas de aula. Assim, é necessário analisar a política, a organização e o financiamento do sistema escolar, a educação de professores, as leis e regulamentos e as ideologias culturais vigentes, a fim de compreender tanto o sistema em si quanto o sistema como um contexto para estudos mais concretos. Dada a complexidade, mas integralidade, dos sistemas escolares nacionais, escolas e salas de aula, tem-se argumentado que a abordagem caso-estudo parece particularmente apta a levar em conta tal complexidade e integralidade e deve ser central na pesquisa sobre educação inclusiva.

Isso não quer dizer que não haja espaço para outros tipos de pesquisa, mas argumenta-se que estudos de caso são urgentemente necessários para levar teorias no campo para a frente. Como dito anteriormente, parece que o campo está preso a um certo grau com questões semelhantes às, por exemplo, discutidas por Farrell (2000) há quase 20 anos. Deve-se notar que a própria Declaração Salamanca reconhece uma série de fatores em diferentes níveis – como uma política inclusiva, visões, liderança, sistemas de apoio e assim por diante – que darão origem a práticas inclusivas (UNESCO, 1994). Listas desses fatores são muito comuns na literatura sobre educação inclusiva, mas é necessária pesquisa para validar a importância de diferentes fatores, suas relações internas e como eles são jogados em circunstâncias concretas. Para ser diferente, é preciso desenvolver teorias sobre a importância de diferentes fatores e suas relações e tais teorias devem ser examinadas em sua capacidade de realmente mudar práticas.

Estudos de caso de escolas e salas de aula

A fim de ilustrar em detalhes o argumento apresentado neste artigo, ou seja, que devemos nos esforçar para desenvolver teorias que possam tornar as práticas mais inclusivas dada uma definição explícita de inclusão, usarei dois estudos de caso no Município de Presidente Kennedy/ES. Estes são escolhidos por serem estudos importantes, no entanto, também apontarei deficiências nos estudos à luz do argumento apresentado neste artigo. Meu foco será em como o potencial de estudos para o desenvolvimento teórico é utilizado e como ele poderia ser desenvolvido. Embora ambos os exemplos sejam de mudança iniciada pelos praticantes, a lógica do argumento também é aplicável para estudos intervencionais iniciados em pesquisa.

A mudança para práticas mais inclusivas que são realizadas pelas próprias escolas e professores parece muito importante para estudar. Nesses casos, a teoria não é removida da prática, mas faz parte da própria prática. Mais especificamente, para realizar tal mudança, os profissionais envolvidos terão que ter um conceito do que a inclusão equivale e teorias funcionais sobre como ela deve ser alcançada. Quando os pesquisadores estão estudando essa mudança iniciada, os próprios pesquisadores têm e tentam desenvolver teorias sobre como a mudança para práticas mais inclusivas pode ser realizada. Descreverei brevemente dois estudos de caso – um no nível escolar e outro em sala de aula – que acredito serem tentativas promissoras de produzir conhecimento sobre inclusão que está firmemente fundamentado na prática (ALLAN, 2010). No entanto, creio que esses estudos de caso teriam se beneficiado ainda mais, levando em conta alguns dos pontos colocados neste artigo, o que será ilustrado a seguir.

Um estudo de caso no nível escolar – elevando a realização através da inclusão

No município de Presidente Kennedy/ES a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) São Salvador atende os seguimentos da educação infantil ensino fundamental I, ensino fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende nos turnos: matutino, vespertino e noturno e

possui aproximadamente 235 alunos distribuídos nos três turnos de funcionamento. Quando as estatísticas no Município sobre o desempenho escolar foram oficialmente aproveitadas, descobriu-se que a EMEIEF de São Salvador era uma das escolas de menor desempenho em termos de tornar os alunos elegíveis para o ensino médio. Um pouco de uma onda de choque passou pelo Município, e havia uma abertura para a mudança. As pessoas responsáveis pela escola foram informadas por membros da Secretaria de Educação que eram livres para fazer as mudanças necessárias, desde que não custasse dinheiro extra.

Várias mudanças foram feitas, e em poucos anos a escola acabou sendo uma das mais bem sucedidas do Município. A escola recebeu visitas de quase todos os municípios da região e foi considerada um bom exemplo pelas autoridades escolares e políticos Kennedenses. Toda mudança escola foi documentada por meio de entrevistas, observações e análise de documentos. A pesquisadora forneceu ainda uma descrição minuciosa e análise do contexto político do estudo, que estava mudando no Município no momento do estudo.

Várias mudanças foram feitas na escola, após a qual a escola foi descrita como caracterizada pelo seguinte: liderança autoritária caracterizada pelo calor e apoio; o uso da pesquisa para desenvolver o ensino; liderança distinta na sala de aula; estrutura e clareza no ensino; uso efetivo do tempo de ensino, sinalizando aos alunos que o trabalho escolar é importante; adaptações individualmente adequadas; assistência de lição de casa e educação de férias; suporte extra fornecido em sala de aula; co-ensino em disciplinas fundamentais; altas expectativas; um foco no conhecimento; foco em questões positivas e ignorando comportamentos negativos; formas de trabalho variadas onde os alunos não são deixados sozinhos, como no trabalho individual; e ouvir as opiniões dos alunos sobre planejamento e engajamento.

A pesquisadora sugere que as mudanças na escola poderiam ser caracterizadas como uma mudança no estilo de pensamento. No entanto, é difícil entender mais exatamente como esses diferentes fatores interagiram. Para dizer o contrário, os dados não são usados em todo o seu potencial para desenvolver um modelo teórico explícito de como a mudança foi realizada. Ainda não está totalmente claro como

foi estabelecido que o ambiente estudado era inclusivo, uma vez que apenas um grupo menor de crianças foi entrevistado. Se a inclusão é destinada a abranger todos os alunos, mais dados são necessários para comprovar a inclusão do meio ambiente.

Para concluir, o estudo foi importante de várias formas. Em primeiro lugar, a escolha de fazer um estudo de caso deste caso excepcional foi muito bem fundamentada. Em segundo lugar, o estudo de caso estava situado no contexto da política nacional. Em terceiro lugar, foram identificados muitos fatores importantes para a mudança. Em quarto lugar, alguns conceitos teóricos interessantes foram usados para explicar os achados. No entanto, parece que o caso poderia ter sido usado mais para desenvolver a teoria tanto dentro do estudo quanto em compará-la com outros casos e para elaborar teorias da educação inclusiva. A teoria poderia ter sido desenvolvida estudando o que aconteceu mais tarde.

Estudar o que parece ser um desenvolvimento longe da inclusão poderia ter lançado luz sobre fatores que sustentam ou trabalham contra a inclusão. Isso se conecta ao que foi dito em relação aos estudos no nível do sistema, ou seja, a utilidade dos dados longitudinais. Também teria sido esclarecedor discutir as teorias dos pesquisadores em relação às teorias dos praticantes envolvidos.

Um estudo de caso no nível da sala de aula – comunidade de construção

Este exemplo de estudo de caso é originalmente descrito na EMEIEF “Santa Lúcia”. A escola atende a educação infantil, ensino fundamental I e II e EJA, nos turnos matutino (41 alunos matriculados), vespertino (53 alunos matriculados) e noturno (20 alunos matriculados). Totalizando aproximadamente 114 alunos matriculados na escola.

O estudo de caso foi realizado em sala de aula nas séries do 5º e 6º anos envolvendo 15 alunos e 2 professores. Quatro dos alunos tiveram um diagnóstico neuropsiquiátrico, e um aluno adicional foi julgado na fronteira por entrar no programa especial para alunos com deficiência intelectual. Um estudo-piloto indicou

que a sala de aula parecia inclusiva, mas a inclusão da sala de aula foi algo que foi investigado no estudo. Mais especificamente, a inclusão foi definida em termos de três critérios: (1) diferença era para ser aceita, (2) alunos deveriam estar participando socialmente, e (3) alunos deveriam estar participando educacionalmente.

Foram utilizadas entrevistas, questionários, poemas dos alunos e, em menor grau, observação dos participantes para determinar a inclusão da sala de aula em termos dos três critérios. Esta parte da análise indicou claramente que a sala de aula parecia ser um ambiente inclusivo. Na verdade, houve dados que indicavam que a sala de aula se qualificava para a quarta definição de inclusão como inclusão da construção de uma comunidade. Tendo estabelecido isso, foi feita uma análise das estratégias dos professores, e várias estratégias foram discernidas.

Assim como no estudo em São Salvador, este estudo também foi importante de várias formas. Em primeiro lugar, é um dos poucos estudos empíricos das salas de aula que tomou seu ponto de partida em uma definição explícita de inclusão. Em segundo lugar, a escolha do caso é bem fundamentada. Em terceiro lugar, são identificadas várias estratégias de professores que parecem ser importantes para criar salas de aula inclusivas. No entanto, dado o argumento do presente artigo, podemos também identificar várias formas pelas quais o estudo poderia ter sido fortalecido, a fim de aumentar ainda mais nosso conhecimento sobre como desenvolver práticas mais inclusivas.

O estudo de caso poderia ter sido mais claramente situado no contexto da política sueca. Além disso, os dados poderiam ter sido usados para desenvolver uma teoria mais explícita de como a inclusão poderia ser alcançada. A pesquisadora também está, em certa medida, presa no que poderia ser rotulado de “armadilha de lista”, ou seja, a identificação de listas de fatores que parecem ser importantes para criar ambientes inclusivos sem trabalhar as relações entre esses fatores em um modelo teórico. A autora do artigo não toma seu ponto de partida em uma teoria sobre como as salas de aula inclusivas são criadas, nem relaciona seus achados a outros estudos de caso ou a teorias elaboradas sobre como a inclusão deve ser alcançada.

Assim, enquanto ambos os estudos são escolhidos porque movem o campo mais adiante e são comparativamente bons estudos algumas de suas deficiências em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento teórico têm sido destacados aqui, a fim de iluminar e ilustrar a argumentação do artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Venho argumentando que pesquisas sobre inclusão indicam que pouco progresso foi feito desde o avanço internacional para inclusão com a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994). Consequentemente, precisamos de melhores teorias em relação à forma como práticas mais inclusivas podem ser criadas, especialmente se queremos dizer que a inclusão abrange todos os alunos. A teorização prévia foi muito restrita ou muito afastada das práticas. Muitas vezes a pesquisa de inclusão tem sido um disfarce para pesquisas tradicionais de necessidades especiais. O ponto de partida da argumentação neste artigo tem sido mais importante ser explícito sobre o que se entende pela inclusão e se faz de que a inclusão envolve todos os alunos e, em alguns casos, pelo menos, a criação de comunidades nas escolas e salas de aula.

Tem-se argumentado que os estudos de caso nos níveis de escola e sala de aula são especialmente benéficos no desenvolvimento de teorias sobre como as práticas podem se tornar mais inclusivas nesse sentido. Estudos de caso são particularmente adequados porque possibilitam combinar diferentes níveis de análise, levar em conta a complexidade e preservar a integridade dos fenômenos. Dois estudos de caso foram criticamente discutidos em sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento teórico.

Este artigo é, naturalmente, construído sobre o pressuposto de que a inclusão é um fenômeno complexo que deve ser analisado em vários níveis. Outros pesquisadores que compartilham essa suposição e que acreditam que os estudos de caso são úteis para desenvolver a teoria no que diz respeito à forma como práticas mais inclusivas podem ser desenvolvidas devem considerar as implicações

da análise neste artigo. Ao concluir este artigo, tornarei essas implicações mais explícitas. Assim, é importante, como pesquisadora, tornar os pressupostos teóricos o mais explícito possível no início de um estudo de caso, seja no sistema, na escola ou na sala de aula. Tais pressupostos teóricos dizem respeito ao que se acredita caracterizar as entidades estudadas (o sistema, a escola, a sala de aula) e de que forma os podem mudar.

Tais teorias podem ser construídas a partir de pesquisas anteriores, incluindo a teorização mais elaborada, e a partir de estudos de caso anteriores. O estudo de caso em si deve ser construído sobre uma rica base de dados, incluindo dados qualitativos e quantitativos e, se possível, ser longitudinal. Tais pesquisas podem ser intervencionistas ou, como nos estudos de caso discutidos, estar em estudos do que parece ser ambientes que estão se movendo em uma direção inclusiva. O ponto crucial é poder utilizar o estudo de caso para testar sistematicamente a sub-classificação teórica dos contextos estudados e relacionar esses achados a estudos de caso anteriores e também a achados de teorias mais restritas e elaboradas.

Dada essa abordagem, não devemos esperar chegar a teorias universalmente válidas de como desenvolver práticas inclusivas, mas sim na conclusão do seguinte tipo: Dado o sistema educacional X, uma certa configuração de eventos e ações a, b, c e assim por diante parecem ser benéficas no desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALLAN, J. **Repensando a Educação Inclusiva – Os Filósofos da Diferença na Prática**. Dordrecht: Springer Verlag, 2008.

ALLAN, J. “**Questões de Inclusão na Escócia e na Europa.**” *European Journal of Special Needs Education* 25 (2): 199-208. DOI: 10.1080/08856251003658710, 2010.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A. “**Teorizando Educação Especial: Hora**

de seguir em frente?” Em *Theorising Educação Especial*, editado por C. Clark, A. Dyson, e A. Millward, 156-173. Londres: Routledge, 1998.

DE BOER, A.; PIJL, S. J.; MINNAERT, A. **“Atitudes regulares dos professores do ensino fundamental em relação à educação inclusiva: uma revisão da literatura”**. *International Journal of Inclusive Education* 15 (3): 331-353. DOI:10.1080/13603110903030089, 2011.

DEWEY, J. **“Democracia e Educação”**. Nas *Obras Do Meio* (1899-1924), editado por J. A. Boydston. Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1916.

DYSON, A.; HOWES, A.; ROBERTS, B. **“Uma Revisão Sistemática das Ações de Nível Escolar para Promover a Participação de Todos os Alunos** (Eppi-center Review, Versão 1.1).” Em *Evidências de Pesquisa na Biblioteca de Educação*. Londres: EPPI-Centre, Unidade de Pesquisa em Ciências Sociais, Instituto de Educação. Disponível em: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=juIcqpP-5Q8U%3D&tabid=278&mid=1101>. Acesso em 19 out de 2021, 2002.

DYSON, A.A.; MILLWARD, A. **Escolas e Necessidades Especiais**. Questões de Inovação e Inclusão. Londres: Sage, 2000.

FARRELL, P. 2000. **“O Impacto da Pesquisa em Desenvolvidos na Educação Inclusiva.”** *Revista Internacional sobre Educação Inclusiva* 4 (2): 153-162. DOI: 10.1080/136031100284867, 2000.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C. **“Diversidades Conceituais e Deficiências Empíricas – Uma Análise Crítica da Pesquisa em Educação Inclusiva.”** *European Journal of Special Needs Education* 29 (3): 265–280. DOI:10.1080/08856257.2014.933545, 2014.

GÖRANSSON, K.; NILHOLM, C.; KARLSSON, K. **“Educação inclusiva na Suécia? Uma análise crítica.”** *International Journal of Inclusive Education* 15 (5): 541-555. DOI:10.1080/13603110903165141, 2011.

LEWIN, K. **Teoria de Campo da Ciência Social: Trabalhos Teóricos Selecciona-**

dos, Editados por D. Cartwright. New York: Harper e Row, 1951.

LINDSAY, G. **“Psicologia Educacional e a Eficácia da Educação Inclusiva/Integração.”** British Journal of Educational Psychology 77 (1): 1-24. DOI:10.1348/000709906X156881, 2007.

MAGNUSSON, G. **“Um Amálgama de Ideais – Imagens de Inclusão na Declaração Salamanca.”** International Journal of Inclusive Education 23 (7-8): 677-690. DOI: 10.1080/13603116.2019.1622805, 2019.

MURAWSKI, W.; SWANSON, L. **“Uma Meta-Análise da Pesquisa de Co-ensino: Onde estão os Dados?”** Correção e Educação Especial 22 (5): 258-267. DOI: 10.1177/074193250102200501, 2001.

NILHOLM, C. **“Educação Especial, Inclusão e Democracia”.** European Journal of Special Needs Education 21 (4): 431-445. DOI: 10.1080/08856250600957905, 2006.

NILHOLM, C., E K. GÖRANSSON. **“O que significa inclusão? – Uma Análise de Pesquisas de Alto Impacto na América do Norte e Europa.”** European Journal of Special Needs Education 32 (3): 437-451. DOI:10.1080/08856257.2017.1295638, 2017.

RULE, P., VAUGHN MITCHELL, J. **“Um Diálogo Necessário: Teoria em Pesquisa de Estudo de Caso”.** Revista Internacional de Métodos Qualitativos 1-11. DOI:10.1177/1609406915611575, 2015.

SCRUGGS, T.E.; MASTROPIERI, M.A.; MCDUFFIE, K. A. **“Co-ensino em salas de aula inclusivas: Uma Metássíntese de Pesquisa Qualitativa”.** Crianças Excepcionais 73 (4): 392-416. DOI: 10.1177/ 001440290707300401, 2007.

SKRTIC, T. **Atrás da Educação Especial.** Denver: Companhia de Publicação de Amor, 1991.

SKRTIC, T. **Deficiência e Democracia: Reconstrução (Especial) Educação para Pós-Modernidade.** Nova Iorque: Professors College Press, 1995.

SZUMSKI, G.; SMOGORZEWSKA, J.; KARWOWSKI, M. **“Realização acadêmica de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula inclusivas: uma meta-análise”**. *Revisão de Pesquisa Educacional* 21: 33-54. DOI:10.1016/j.edurev.2017.02.004, 2017.

UNESCO. **A Declaração Salamanca e quadro de ação sobre a educação de necessidades especiais**. Paris: UNES, 1994

VISLIE, L. **“Da Integração à Inclusão: Focando tendências e mudanças globais nas sociedades da Europa Ocidental.”** *European Journal of Special Needs Education* 18 (1): 17-35. DOI:10.1080/ 0885625082000042294, 2003.

YIN, R. K. **Pesquisa de Estudo de Caso: Design e Métodos**. Londres: Sage, 2009.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR

Fernanda da Silva Gomes
Anilton Sales Garcia

1. INTRODUÇÃO

Uma das maiores vantagens dos recursos didáticos disponibilizados pela relação entre homem-computador no processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de se superar as limitações e dificuldades que muitos alunos têm em relação a determinados conteúdos. Esses recursos agem de forma eficaz na seleção e adaptação desses pontos de forma a facilitar sua apreensão e, posteriormente, aplicação pelo educando quando for necessário.

Os avanços tecnológicos da informática na educação permitem que o professor se utilize dos seus recursos para, não apenas melhorar o desenvolvimento de suas aulas e da prática pedagógica, mas também para desenvolver métodos e construir novos conhecimentos lançando mão dessa tecnologia facilitando e orientando seus alunos para um ensino-aprendizagem de qualidade.

Entretanto, como os recursos tecnológicos são apenas um lado desta história, é fundamental levantarmos alguns questionamentos sobre a formação e qualificação de nossos professores: será que nossos professores conhecem e utilizam todos os recursos didáticos que a escola disponibiliza? E se utilizam tais recursos, a utilização deles permite a compreensão global dos conteúdos programáticos e a construção e partilha de novos conhecimentos?

Professores que “ditam” matéria não são mais bem vistos por nossos alunos, além do fato de que, o simples ato de escreverem o que lhes foi passado no quadro,

quase sempre não garante que entenderam a mensagem, pela ausência de uma curiosidade que não lhes foi despertada por uma aula pobre em recursos didáticos.

Ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdo, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo, pois ensinar é criar condições favoráveis para a aprendizagem do aluno (psicológicas, materiais e didáticas); selecionar experiências, propor atividades, mostrar as pistas, o caminho e os meios que o aluno poderá usar para alcançar os objetivos preestabelecidos; orientando o aluno a observar as semelhanças entre um fato e outro, uma ideia e outra, para que ele próprio estabeleça relações, organize sua estrutura mental e resolva problemas, organizando o próprio pensamento (KARLING, 2010).

Para Kemczinski et al (2012) é preciso que o educador seja amigo dos recursos tecnológicos e um mediador dentro do processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, para utilizar as tecnologias e estratégias inovadoras e disponíveis que se enquadre dentro dos objetivos metodológicos estabelecidos na escola.

A visão de ensino que se tem atualmente é bem diferente de décadas atrás, pois a evolução social e tecnológica que passamos fez com que métodos de ensino fossem revistos em suas práticas pedagógicas quando em sala de aulas. Para Ferreira e Wagner (2012), o relacionamento estreito entre o homem e o computador fez surgir a necessidade e a oportunidade de analisar os meios de utilização dos recursos didáticos no desenvolvimento das aulas como facilitadores da aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. É através dos recursos disponibilizados pela tecnologia na relação entre homem e máquina na escola que a interação e participação dos alunos, na construção e partilha de conhecimentos, serão potencialmente ampliadas, permitindo-os se aproximar mais dos objetivos almejados no ensino-aprendizagem.

Este estudo enfoca o uso das TIC nas escolas como suporte para melhorar o processo de aprendizagem e ensino pela forma como facilita o uso dos sistemas de computador e potencializa o desenvolvimento escolar através das vantagens e benefícios que oferece na sua relação com o aluno.

2. O PAPEL DA TECNOLOGIA MODERNA NA EDUCAÇÃO

Mãe das civilizações, artes e ciências a tecnologia certamente mudou a maneira como vivemos, impactando diferentes facetas da vida e redefinindo a própria vida em si. Para Meneghelli (2010) não resta dúvida de que a tecnologia desempenha um papel importante em todas as esferas da vida onde várias tarefas manuais podem ser automatizadas e muitos processos complexos e críticos podem ser realizados com facilidade e maior eficiência com a ajuda da tecnologia moderna.

A tecnologia revolucionou o campo da educação com um avanço que não pode mais ser ignorado, pois, com o surgimento dos computadores nas escolas tornou-se mais fácil para os professores transmitirem conhecimentos e para os estudantes adquiri-los. Ou seja, o processo de aprendizagem tornou-se mais leve de se conduzir e agradável de fazer parte (MENEGUELLI, 2010).

Em um de seus pontos de vista, Santos e Rissoli (2007) defendem que o emprego de recursos tecnológicos em atividades de formação e assimilação de novos conhecimentos exige o compromisso consciente e responsável dos principais envolvidos (discente e docente) para estabelecimento de um ambiente colaborativo agradável de ensino que garanta a motivação e a qualidade da aprendizagem.

Para Ferreira e Wagner (2012) é vital ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem haver uma interação entre professor e aluno, deixando claro que ela somente não é suficiente ao sucesso do processo. Porém, essas características positivas devem ser trabalhadas continuamente e em sintonia com os objetivos almejados na aprendizagem, proporcionando maior motivação e envolvimento dos alunos ao longo da jornada de aprendizagem do processo educacional.

Porém, Ausubel et al (1980) já lembrava que, apesar de vários softwares interessantes estarem disponíveis ao uso acadêmico, a adoção de qualquer um deve respeitar os aspectos metodológicos educacionais usados no ensino de cada área de conhecimento, pois suas características interativas devem contribuir com os fatores de sucesso do processo educacional, servindo como ferramenta que subsidie os aspectos didático-pedagógicos e as necessidades inerentes.

É importante ressaltar a relação um tanto espinhosa de muitos professores quanto à importância do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino, pois, enquanto grande maioria os considere importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, outra parte, relevante, sequer possui formação para lidar com eles. É preciso uma ação imediata da comunidade escolar na qualificação de nossos docentes para utilização desses recursos (SANTOS e RISSOLI, 2007).

Trata-se de um tema para se trazer à luz da discussão pela relevância que possui e as mudanças que pode trazer sua implementação no processo de ensino uma vez que não se trata apenas de introduzir as tecnologias no ambiente escolar na relação entre o homem e o computador, mas disponibilizar meios para que os docentes possam manusear esses recursos.

É preciso promover a integração entre os recursos humanos e tecnológicos na perspectiva atual de desenvolver um processo educacional que seja mais ágil e eficiente e garanta, assim, uma melhor qualidade no atendimento de seus aprendizes, bem como dos agentes humanos colaboradores em seu sucesso escolar (SANTOS e RISSOLI, 2007).

Tal metodologia de trabalho acaba por se fazer necessária porque, segundo Wengliniski (2008), os recursos que podem se encontrar na escola ou fora dela, são os elos poderosos de uma relação direta entre o uso de recursos e o aumento da capacidade de concentração e melhor distinção das coisas ensinadas.

Quando falamos do papel da tecnologia moderna na educação, as ideias mais recentes sobre como realmente os estudantes de hoje preferem usar a tecnologia e como o aprendizado deles causa impacto com o uso da tecnologia, foi revelado que, com o uso de ferramentas e tecnologias modernas de equipamentos, o aprendizado e a interatividade dos alunos aumentam. Soma-se a isso o fato de que acham o ensino muito mais interativo e repleto de áreas interessantes, quando auxiliado pela tecnologia (WENGLINSKI, 2008, p.79).

Para Brill e Galloway (2012) a transferência de conhecimento se torna fácil,

conveniente e eficaz com as tecnologias na educação embora nossas mentes agora tendem a trabalhar mais rapidamente quando auxiliadas pela tecnologia moderna, seja em qualquer parte da vida, ou mesmo de forma específica na educação.

A dependência de uma inovação como essa, lembra Brill e Galloway (2012), simplesmente torna a vida uma jornada fácil e tranquila, é completamente inevitável nos dias de hoje, seja em escolas ou universidades onde os estudantes podem fazer uso da tecnologia de várias formas, conforme destacados no quadro 1.

Quadro 1. Recursos tecnológicos utilizados nas escolas

Tecnologia utilizada	Recursos	Vantagens	Desvantagens
Conexão com a Internet 24hr	A internet permite aos alunos encontrar vários tipos de ajuda, tutoriais e outros tipos de material de assistência que podem ser usados para melhorar academicamente e aprimorar seu aprendizado.	Torna os alunos mais empolgados em aprender.	Pode afetar a imaginação e a capacidade de pensar
Uso de projetores e recursos visuais (PowerPoint)	As imagens visuais têm forte apelo se comparadas às palavras, tornando-se uma poderosa ferramenta pedagógica. Seu uso nas escolas e faculdades ajuda a elevar os níveis de interação, interesse e a motivação, pois os alunos gostam de visuais atraentes e algo que os leve a pensar, em vez de apenas ler, com se tornando mais eficiente pela tecnologia.	Ajuda os alunos com horários ocupados, dando liberdade para trabalhar em casa, no seu próprio tempo.	Às vezes é demorado do ponto de vista do professor.
Identidade digital no setor educacional	Esse sistema possibilita uma conectividade ininterrupta dos alunos em fóruns disponíveis para vários tipos de tarefas ou ajuda. Com o aumento do poder digital sempre existirão cada vez mais aplicativos para ajudar os alunos na aprendizagem.	Treina os alunos para aprender novas habilidades tecnológicas que podem usar no local de trabalho.	É caro instalar essa tecnologia.
Cursos online e plataformas digitais	Esses cursos se tornaram um sucesso comum que permite participar on-line para aprender e se certificar. Essa graduação é famosa entre estudantes que trabalham e buscam programas de estudo flexíveis.	Diminui custos de papel e fotocópia, promovendo o conceito de revolução verde.	Alguns estudantes não tem como pagar por eles

Fonte: Adaptado de Brill e Galloway (2012).

Para Papert (2007) defende que, no que concerne à importância da tecnologia na educação, seu papel acaba sendo quádruplo, por estar incluído como parte do currículo, como um sistema de entrega instrucional, como um meio de auxiliar instruções e também como uma ferramenta para aprimorar todo o processo de aprendizagem.

Foi graças às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que a educação passou de passiva e reativa para interativa e agressiva nos ambientes corporativos e acadêmicos, ajudar aos alunos a entender e reter melhor os conceitos que lhes são apresentados através de uma metodologia que lhes parece mais agradável, alegre e de fácil aprendizagem pelo uso dos recursos tecnológicos que a escola disponibiliza (SANCHO ET AL., 2006).

Quadro 2. Tipos de aprendizagem possibilitada pelas TIC's

Aprendizagem	Benefícios
Aprendizagem criativa	Nesse caso as TIC's possibilitam a manipulação das informações existentes e criam o próprio conhecimento para produzir um produto tangível ou um determinado objetivo instrucional.
Aprendizagem integrativa	Aqui as TIC's levam a uma abordagem integrativa de ensino e aprendizagem, eliminando a separação sintética entre teoria e prática, diferente da sala de aula tradicional, onde a ênfase envolve apenas um aspecto específico.
Aprendizagem avaliativa	Nesse tipo de aprendizagem as TIC's tem foco no aluno e fornecem feedback útil por meio de vários recursos interativos. Elas permitem que os alunos descubram e aprendam através de novas formas de ensino e aprendizagem, sustentadas por teorias construtivistas da aprendizagem, em vez de memorização e aprendizado rotineiro.

Adaptado de Sancho et al. (2006).

Não há possibilidade de negar os benefícios das inovações tecnológicas na escola e cita como importantes pontos de inovação o ensino e aprendizagem aprimorados (recursos tecnológicos como câmeras digitais, projetores, softwares educativos, computadores e ferramentas de visualização 3D); o processo de globalização (integração entre alunos de diferentes partes do país por meio de videoconferência sem sair da sala de aula); e ausência de limitações geográficas (com a introdução de programas de graduação on-line retirando a necessidade de estar fisicamente presente em sala de aula) que modificaram para sempre todo sistema educacional (TEIXEIRA, 2010).

No entanto, Moran et al (2000) destaca que, apesar das muitos benefícios existentes na implementação dos recursos tecnológicos na educação, é válido ressaltar que existem os impactos negativos que lhes são inerentes.

É visível o declínio das habilidades de redação (uso excessivo de bate-papo e atalhos on-line diminuindo sensivelmente habilidades de escrita da geração jovem e comprometendo o uso da gramática correta e o uso de letras cursivas); os crescentes casos de golpes (recursos tecnológicos usados como ferramentas para trapaça nos exames); e a falta de foco (o advento de redes sociais como Whatsapp e Instagram levou ao uso excessivo dos smartphones como passatempo favorito dos estudantes, dentro e fora de sala de aula). Ou seja, estar conectado ao mundo on-line vem resultando, fatalmente, em falta de foco e concentração nos estudantes e, até certo ponto, mesmo em esportes e atividades extracurriculares (MORAN et al., 2000).

2.1 Desafios internos à tecnologia em sala de aula

A sala de aula atual deu vários passos à frente em sua evolução no ensino e aprendizagem nas últimas décadas, devido à introdução de novas opções de tecnologia para os alunos. Esse processo, apesar de ter ajudado potencialmente aos alunos no ambiente educacional, exige acesso igual a todos os alunos para garantir que democraticamente recebam as mesmas oportunidades de sucesso. É por isso que cada escola, professor e pais devem revisar periodicamente as vantagens e desvantagens da tecnologia nos ambientes educacionais.

Em meio às vantagens e desvantagens existentes no uso da tecnologia no processo de ensino há que se ressaltar que tanto professores quanto alunos podem ser mais eficazes em seus papéis com a presença dela. Embora possa haver níveis variados de conforto com base na quantidade de exposição que cada pessoa tem de computadores, quadros eletrônicos e outros itens, a introdução de novas tecnologias é um investimento que pode oferecer dividendos contínuos.

Moran et al. (2000) afirma que em vários momentos a tecnologia pode fornecer novas experiências ao aluno, abrir mais portas, introduzir novas experiên-

cias e criar mais oportunidades de autodescoberta, aspectos positivos dentro da integração escolar que geralmente superam qualquer um dos problemas que a escola pode encontrar na sua implementação dentro da prática diária.

Por isso, defende Sancho e Hernandez (2006), a tecnologia seja talvez o fator mais forte que está moldando o cenário educacional atualmente. Muitas escolas estão demonstrando apoio ao aumento dos níveis de tecnologia na sala de aula, permitindo o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como tablets, celulares e notebooks para aprimorar a conectividade com a Internet e implementar programas projetados para melhorar a interação entre a tecnologia, professores e alunos.

No entanto Rakes e Casey, (2002) explicam que embora os professores geralmente apreciem os benefícios das tecnologias educacionais, muitas vezes consideram desafiadora a integração suave e eficaz das novas tecnologias educacionais. Desde a aquisição de novos equipamentos tecnológicos até a adaptação de currículos e técnicas de ensino para incorporar novas ferramentas educacionais, a integração tecnológica apresenta desafios significativos para os educadores em cada nível dos sistemas escolares.

Lowther et al. (2008) explica que assim desencadeia-se um processo de criação de barreiras internas nos professores que inclui desde suas atitudes e crenças, resistência à eficácia da tecnologia na sala de aula até testar seus conhecimentos e habilidades com as TIC's, questões que, por natureza, são pessoais e, portanto variam muito de professor para professor, mesmo no mesmo ambiente, o que acaba tornando difícil a tarefa de abordá-las de forma ampla.

Para Lowther et al. (2008) os educadores individuais são, em última instância, responsáveis pelo uso da tecnologia e quando recebem esses recursos têm opções sobre como usá-los da forma mais adequada. Porém, muitos professores não esperam que as novas tecnologias sejam úteis ou não pensam que têm a experiência necessária para usá-las, o que acaba fazendo com que persistam em utilizar métodos mais tradicionais, tornando essa resistência uma barreira à integração tecnológica.

Dentro do universo de atitudes e crenças dos professores sobre a tecnolo-

gia educacional e a pedagogia em geral, sabemos que elas acabam influenciando a forma como os docentes implementam a tecnologia. Daí a necessidade de se discutir essas questões e como se promover atitudes positivas que possam otimizar o uso da tecnologia – principalmente agora que o convívio com a tecnologia é inevitável, além de estar sendo amplamente utilizada nas escolas, o que torna o foco da questão a forma como ela será melhor implementada no âmbito escolar, e não se ela será usada (KEENGWE ET AL., 2008).

Em relação à confiança nas habilidades e conhecimentos relacionados ao uso das TIC's, Ertmer et al. (2012) entende que, dada a abundância de tecnologia educacional disponível, é essencial que os professores se sintam confortáveis e confiantes em sua capacidade de usá-las efetivamente. Sabe-se que muitos professores atuais cresceram sem acesso a tecnologias como o computador pessoal e a internet, mas hoje os alunos são criados em um ambiente saturado pela tecnologia de computadores conectados 24hr por dia à rede mundial.

Esses “nativos digitais” podem intimidar professores, especialmente aqueles com pouca experiência tecnológica. Logo, caso os professores sintam que não têm as competências necessárias ao usar a tecnologia disponível, geralmente são impelidos a, sentindo-se menos no controle da classe, usar menos tecnologia e dificilmente explorar novas possibilidades que utilizam a tecnologia ao projetar suas aulas (RAKES E CASEY, 2002).

Ao seguir os métodos tradicionais de ensino, os professores menos fluentes em tecnologia mantêm uma sensação de controle na sala de aula e de que não precisam se preparar para enfrentar os desafios de instruir os chamados “nativos digitais” em um ambiente digital.

Wozney et al. (2006) descobriu em sua pesquisa, após entrevistarem 764 professores, que um dos preditores mais fortes para o uso da tecnologia pelos docentes era a confiança em atingir objetivos instrucionais usando a tecnologia.

Contrário à isso destaca Ertmer et al. (2012), os professores que acreditam não serem qualificados para manusear a tecnologia na sua prática diária, tem traba-

lhado no seu nível atual de especialização ou até mesmo adiado o uso da tecnologia até que considerem ter competência suficiente para usá-la. Logo, para aumentar o conhecimento dos professores a um nível suficiente, é necessário aumentar a confiança no processo, treinamento e apoio dos administradores educacionais.

Para Hermans et al. (2008), se o professor considerar a aprendizagem do aluno como dependente principalmente do ensino explícito, as atividades em sala de aula serão conduzidas pela abordagem tradicional de giz e conversa. Crenças educacionais mais tradicionais têm sido relacionadas à menor integração da tecnologia baseada em computador nas salas de aula, tornando o uso da tecnologia limitado a atividades demonstrativas suplementares em unidades educacionais específicas.

Bitner e Bitner (2002) destacam que para que os professores alcancem o uso efetivo dos computadores, eles devem experimentar uma mudança de paradigma da sala de aula centrada no professor para a sala de aula centrada no aluno. Nessa situação, as tecnologias educacionais provavelmente terão um papel mais central, pois permitem atividades ativas de aprendizado dos alunos, nas quais o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem.

Ravitz, Becker e Wong (2000) relataram que a implementação de professores de ambientes de aprendizagem construtivistas era frequentemente limitada por dificuldades em atender às necessidades individuais dos alunos, equilibrar vários objetivos e responder a forças e expectativas externas.

Assim, os professores nessas situações usarão mais frequentemente a tecnologia quando acreditarem que ela se conecta diretamente com suas áreas de conteúdo e/ou níveis de notas específicos, permitindo que eles atinjam mais rapidamente seus objetivos em sala de aula (HUGHES, 2005).

A crescente aceitação das filosofias de aprendizagem construtivistas, juntamente com as tecnologias de aprendizagem inteligentes, oferecem novas possibilidades para abordar as diferenças individuais do aluno, uma das ênfases da pedagogia educacional moderna. No entanto defendem Mandinach e Cline (2000), há que ser ressaltado o fato de que as novas tecnologias devem incorporar ferra-

mentas de visualização do desempenho do aluno que permitam aos professores entender facilmente o progresso do aluno em seus objetivos educacionais.

Claramente, existem inúmeras razões pelas quais um professor pode evitar as novas tecnologias na sala de aula. Mesmo que os professores encontrem uma tecnologia que acreditem ajudar os alunos, nem sempre é claro se esses programas são realmente eficazes. Muitas tecnologias afirmam melhorar as habilidades acadêmicas e cognitivas dos alunos, mas as alegações podem ser falsas e geralmente são criadas apenas como propaganda (KOEHLER e MISHRA, 2009).

Geralmente as decisões sobre tecnologia são frequentemente tomadas pelos gestores da escola, sem a participação dos professores. De certa forma isso pode ser útil pelo fato de poupar os professores de tempo e esforço necessários para avaliar as tecnologias, embora a falta de opção também possa afetar negativamente a percepção dos docentes sobre a tecnologia, podendo levá-los a vê-la como uma imposição, quando, na realidade, a tecnologia pode tornar sua experiência de ensino mais fácil e agradável.

Enfim, embora as tecnologias possam ser um meio poderoso para melhorar o aprendizado, o professor continua sendo o fator crítico para o sucesso do aluno e deve ser informado do progresso do aluno, a fim de intervir diretamente com seus alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da inegável ajuda e dos inúmeros benefícios dos recursos tecnológicos que se encontram a disposição das instituições educacionais para uso dentro do processo de formação e assimilação de novos conhecimentos, é preciso, antes de tudo, haver um compromisso consciente e responsável dos gestores e agentes envolvidos no processo (discente e docente) para se estabelecer um ambiente colaborativo agradável de ensino que garanta a motivação e a qualidade da aprendizagem.

É importante esclarecer que, apesar de existirem vários instrumentos tecnológicos e softwares interessantes e disponíveis ao uso acadêmico, no caso de

se lançar mão de a adoção de qualquer medida ou ação que os envolva de forma direta, é preciso que sejam respeitados os aspectos pertencentes à metodologia educacional utilizada pela instituição em questão no processo de ensino-aprendizagem em qualquer área de conhecimento.

Uma das maiores vantagens dos artifícios tecnológicos utilizados na escola dentro da importante relação entre o homem-computador no processo de ensino-aprendizagem é, segundo Santos e Rissoli (2007), contribuir para o sucesso do processo educacional, servindo como ferramenta que subsidie seus aspectos didático-pedagógicos e as suas necessidades inerentes.

No entanto, é preciso lembrar Ausubel (1980) quando deixa claro que a predisposição dos envolvidos é fundamental ao êxito do ensino-aprendizagem, embora, fique claro que, não ser ela suficiente ao sucesso deste processo. Porém, essas características positivas precisam ser trabalhadas de maneira contínua e sintonizadas com os objetivos almejados nesse processo para que possa propiciar mais motivação e envolvimento de seus estudantes durante toda a jornada de aprendizagem planejada em seu processo educacional.

Embora a tarefa de integração tecnológica apresente desafios significativos para as escolas, gestores e professores, novas tecnologias educacionais cada vez mais empolgantes estão disponíveis oferecendo aos professores novas maneiras de apresentar material aos alunos e ter impactos positivos consideráveis no seu desempenho.

O uso das vantagens e benefícios da tecnologia usada na escola pela relação entre o homem-computador no processo de ensino-aprendizagem enriquece a formação dos aprendizes por trabalhar principalmente os aspectos cognitivos voltados à aprendizagem e respeitando o conhecimento já estabelecido na estrutura mental de cada aluno.

A integração da tecnologia em sala de sala de aula, apesar de ser um processo que demanda esforços contínuos e colaborativos de professores, profissionais de tecnologia educacional e gestores escolares, produzirá certamente benefícios imensos para escolas, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.
- BITNER, N; BITNER, J. **Integração da tecnologia na sala de aula: oito chaves para o sucesso**. Journal of Technology and Teacher Education, 10(1), 95-100. Norfolk, VA: Society for Information Technology & Teacher Education. 2002.
- BRILL, J. M; GALLOWAY, C. (2012). **Perigos e promessas: integração de tecnologia dos professores da educação infantil nas práticas em sala de aula**. British Journal of Educational Technology. 38(1), 95-105.
- ERTMER, P. A; OTTENBREIT-LEFTWICH, A; SADIK, O et al. **Crenças dos professores e práticas de integração de tecnologia: um relacionamento crítico**. Computers & Education, 59, 423-435. 2012.
- FERREIRA, V. H; WAGNER, P. R. **A Tecnologia na Escola: Analisando o Perfil Tecnológico do Aluno de Ensino Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bento Gonçalves-RS. Brasil, 2012.
- HERMANS, R; TONDEUR, J; VAN BRAAK, J et al. **O impacto das crenças educacionais dos professores do ensino fundamental no uso de computadores na sala de aula**. Computers and Education, 51 (4), 1499-1509. 2008.
- HUGHES, J. **O papel do conhecimento do professor e das experiências de aprendizagem na formação da pedagogia integrada à tecnologia**. Journal of technology and teacher education, 13(2), 277-302. 2005.
- KARLING, A. A. **A didática necessária**. São Paulo, Ibrasa, 2010.
- KEENGWE, J. G; ONCHWARI, G; WACHIRA, P. **Integração da Tecnologia da Computação e Aprendizagem do Aluno: Barreiras e Promessa**. Journal of Science Education and Technology, 17(6), 560-565. 2008.
- KEMCZINSKI, A; COSTA, I. A; WEHRMEISTER, M. A; HOUNSELL, M. S et al.

Metodologia para Construção de Objetos de Aprendizagem Interativos. Departamento de Ciência da Computação Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - Joinville, SC - Brasil, 2012.

KOEHLER, M. J; MISHRA, P. (2009). **O que é Conhecimento Tecnológico de Conteúdo Pedagógico?** Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9, 60–70.

LOWTHER, D. L; INAN, F. A; STRAHL, J. D; ROSS, S. M. (2008). **A integração de tecnologia ‘funciona’ quando as principais barreiras são removidas?** Educational Media International, 45 (3), 189– 206.

MANDINACH, E. B; CLINE, H. F. (2000). **Isso não acontecerá em breve: problemas práticos, curriculares e metodológicos na implementação de abordagens construtivistas baseadas em tecnologia nas salas de aula.** In S. P. Lajoie (Ed.), Computers as cognitive tools. No more walls (pp. 377- 395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MENEGUELLI, Flaviana. **O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias.** In. Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, Nº236, out. 2010.

MORAN, J. M; MARCOS T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2000.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007.

RAKES, G. C; CASEY, H. B. (2002). **Uma análise das preocupações dos professores em relação à tecnologia instrucional.** International Journal of Educational Technology, 3(1).

SANCHO, J. M; HERNANDEZ, F. et al. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, G. A; RISSOLI, V. R. V. **Benefícios no uso de um Assistente intelligen-**

te no Ensino-Aprendizagem de Programação Computacional – Universidade de Brasília (UnB) – Área Especial 2 Lote 14 Setor Central - Gama DF - Brasil, 2007.

TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

WENGLINSKI, H. (2008). **Computou? A relação entre tecnologia educacional e desempenho dos alunos em matemática**. Princeton, N. J: ETS. pp.76-101.

WOZNEY, L; VENKATESH, V; ABRAMI, P. (2006). **Implementando tecnologias de computador: percepções e práticas dos professores**. Journal of Technology and Teacher Education, 14, 173-207.

USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES

Flávia Manette Cardoso Stofele
Sebastião Pimentel Franco

INTRODUÇÃO

A Biblioteca é a forma que a humanidade encontrou para divulgar e disseminar o conhecimento. É através desse serviço de informação podemos ter acesso a obras que, além de trazer conhecimento, também proporcionam entretenimento.

A invenção da escrita foi significativa na História da Humanidade em razão de que o conhecimento deixou de ser divulgado exclusivamente pela tradição oral e pudessem a partir de então, ser armazenado e disseminado. Também a necessidade de se divulgar, de forma expansiva, as informações, ideias, estudos, pesquisas, e textos de entretenimento de forma organizada e de fácil acesso para a população, deu origem a biblioteca.

Dessa forma, surgem as bibliotecas, que, segundo Seibert (2014, p. 15),

Tal situação exigiu o surgimento de uma instituição na qual esses estoques de informação pudessem ser organizados e amplificados através da disseminação e da discussão construída e realizada em seu interior. Diante disso, surgiu a biblioteca. Extremamente necessária para proporcionar o armazenamento, a distribuição e a circulação da memória coletiva e individual dos bens culturais, científicos e existenciais dos membros da sociedade em geral.

As bibliotecas surgiram desde a Antiguidade, entretanto, de acordo com Martins (2002), não eram franqueadas ao público em geral e serviam muito mais

como um local de armazenamento do acervo ali existente do que propriamente para que o público a ela tivesse acesso.

Dentre as bibliotecas da Antiguidade se destacam, a de Níneve na Assíria e a de Alexandria no Egito, a de Pérgamo na Ásia Menor, a de Pisístrato na Grécia. Em Roma, na Antiguidade, existiam dois tipos de bibliotecas, também chamadas “casas de sabedoria”. Roma apresentava um diferencial entre outras localidades, pois nesse período existiam as bibliotecas públicas e particulares (BATTLES, 2003).

As bibliotecas particulares eram formadas a partir das pilhagens provenientes das guerras de conquistas que o Império romano empreendeu. A primeira biblioteca pública embora tivesse sido um projeto do Imperador Júlio César, esta surgiu depois de sua morte, implementada por iniciativa de Asínio Pólio e o escritor Públio Terêncio Varrão, em 39 a.C. período em que o Imperador já tinha morrido. Esta biblioteca teria sido instalada no Fórum Romano (SANTOS, 2012).

No Brasil, a primeira biblioteca teria sido instalada no Rio de Janeiro em 1810, logo após a chegada da Família Real portuguesa, que fugindo da invasão promovida por Napoleão Bonaparte, quando invadiu Portugal, se deslocou para o Brasil com um grande contingente da nobreza portuguesa. Essa biblioteca, composta por 60 mil volumes, veio para o Brasil posteriormente a chegada da Família Real, instalada entre 1810 e 1811, numa sala do Hospital do Convento da Ordem Terceira do Carmo, por meio de um decreto datado de 28 de outubro de 1810. Conforme Azevedo (2012), embora D. João VI tivesse criado essa Biblioteca em 1810, somente em 1811 teríamos a primeira biblioteca pública no Brasil, criada em Salvador na Bahia.

No Espírito Santo, temos uma das bibliotecas mais antigas do Brasil: a Biblioteca Pública Estadual do Espírito Santo (BPES), criada em 1855 com mais de 400 volumes, doados por Brás Costa Rubim (GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE CULTURA – SECULT).

A Biblioteca Pública é uma das instituições culturais mais presentes nos municípios brasileiros, porém apenas 10% da população as frequenta e apenas 34% conhecem a biblioteca pública do seu município. Observamos a necessidade

de atrair os usuários para a biblioteca e de desenvolver o incentivo à leitura no seu espaço interno e projetos culturais que incentivem a leitura no espaço externo.

Valio (2003), afirma que a biblioteca pública tem como missão a instrução e a educação constante para o povo. Cabe ao poder público criar e executar projetos de acesso às bibliotecas, incentivar a leitura e fortalecer a disseminação cultural.

O município de São Mateus/ES possui apenas uma Biblioteca Pública, inaugurada em 20 de julho de 1944, Possui um acervo de mais de 20 mil obras nas áreas de literatura nacional infantil, Direito, Sociologia, Geografia, Matemática, História e Artes, entre outras, além de desenvolver projetos para incentivo à leitura.

Spanholz (1984) ressalta que as bibliotecas públicas são a primeira oportunidade concreta de acesso aos bens culturais e científicos produzidos pela coletividade, sendo de competência delas a responsabilidade da difusão e da intermediação do conhecimento nelas depositado. Assim, é necessário investimento, na atualização permanente e na manutenção desse espaço.

A Biblioteca Escolar (BE) tem como função incrementar e estimular o hábito da leitura e de aprimorar a forma de realizar pesquisa escolar científica. É primordial que esse espaço seja de livre acesso para os alunos e que promova ações que atraiam os seus usuários para o uso frequente e que contribua de forma significativa para o ensino aprendizagem. A preocupação diante do papel da BE no processo de ensino aprendizagem é apontada por Lourenço Filho (1946, apud CAMPELLO, 2003, p. 1):

Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto. Começa a compreensão destas ideias, felizmente, a vigorar entre nós.

O tripé que dá embasamento à defesa da BE, delimitado por Campello (2003), é a Leitura, a Pesquisa Escolar e a Ação Cultura, definindo a BE como espaço de ação pedagógica na escola. A autora descreve em seus trabalhos que:

[...] a leitura dentro do contexto escolar, principalmente no espaço da Biblioteca Escolar, não deve ser apenas uma atividade obrigatória de cunho apenas de aprendizagem, mas sim um momento de prazer, no qual o educando interaja com esse espaço de forma prazerosa. Biblioteca seria então o local onde com frequência os alunos se dirigem para complementar o que estudam em sala de aula, nesse ambiente eles estudariam temas propostos pelos professores e selecionados por eles próprios, ocorrendo aqui no caso, um trabalho totalmente pessoal.

Para a mesma autora, a biblioteca seria, portanto, o elo entre o professor e o aluno, quanto à elaboração e apresentação dos estudos realizados.

A BIBLIOTECA E SISTEMA DE INFORMAÇÃO: DISCUSSÃO TEÓRICA

O surgimento da biblioteca se deu devido a necessidade das pessoas em passar a diante as ideias que antes ficavam guardadas. Era necessário que houvesse um espaço para a divulgação, disseminação e organização dessas informações. O sistema de informação na biblioteca tem como objetivo manipular, armazenar, filtrar e gerar informação de forma eficaz e rápida.

Para Gasque (2012), a biblioteca é um espaço no qual há a interação e o dinamismo com as produções intelectuais, tendo como objetivo a criação de novos conhecimentos.

HISTÓRICO DAS BIBLIOTECAS

No decorrer da História muitas bibliotecas públicas surgiram e desapareceram. Acervos que eram recuperados, daquelas que fecharam ou foram destruídas, eram distribuídos entre outras bibliotecas públicas.

A história da biblioteca é mais antiga que o surgimento dos livros. Segundo

Martins (2001), as bibliotecas eram os antigos depósitos de informações contidas em tabletes de argila, placas feitas de marfim ou madeira, denominadas como códice, papiros e pergaminhos.

Abad (2006), afirma que foi na Grécia, no período Arcaico que teriam surgido as bibliotecas públicas. Porém, essas bibliotecas públicas eram desorganizadas e não tinham função educacional ou informativa e seus acervos variavam conforme o gosto dos detentores do poder. Já Milanesi (1989), cita que havia muitas bibliotecas públicas em Roma, em torno de 370, no ano de 47 a.C.

A mais famosa biblioteca da Antiguidade estava localizada em Alexandria. Criada por Ptolomeu, no século III a. C., formada por dois edifícios, nos quais foram colocadas estantes com nichos para organizar os papiros, salas de leitura, investigação, um horto, zoológico, observatório astronômico e sala de disseções (MARTINS, 2001).

Figura 1 - Parte anterior da biblioteca de Alexandria



Fonte: Wikipédia, acesso em: 12/2020.

Chassot (2002) relata que, para manter as coleções da biblioteca de Alexandria os faraós Ptolomeus ordenavam que os livros que fossem encontrados com viajantes, principalmente os que chegavam de navio, deveriam ser levados à biblioteca para que fossem feitas cópias dos mesmos, o livro original ficava em poder da biblioteca, o nome do proprietário original era inscrito num registro, e a cópia era entregue ao proprietário.

A Biblioteca de Alexandria não era uma biblioteca pública, era uma biblioteca real, com mais de 700 mil manuscritos, sendo a maioria obras únicas da Antiguidade.

Os livros sagrados dos hebreus foram traduzidos na biblioteca, este foi um dos marcos mais importantes da história da humanidade, pois “[...] permitiu a propagação do judaísmo entre os gentios e o estabelecimento do cristianismo” (MARTINS, 2001, p. 75).

Em decorrência das guerras, da negligência e do receio dos detentores do poder, a biblioteca de Alexandria foi destruída, em 646 da Era Cristã (CHASSOT, 2002).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), juntamente com o governo do Egito, em 1998, reconstruíram a Biblioteca de Alexandria, com 85 mil m² e capacidade para mais de 8 milhões de exemplares. Goulemot (2011) considera a biblioteca de Alexandria a primeira biblioteca pública criada.

Até o período da Renascença não houve muitas transformações nas bibliotecas, as mesmas continuavam sendo administradas por religiosos. Só a partir do século XVI começaram as transformações. As bibliotecas tornaram-se públicas, laicas e abertas à comunidade, levando, assim, informação para diversas camadas da sociedade. Assim as bibliotecas foram perdendo as características religiosas, tornando-se uma instituição ao alcance de todos, como cita Martins (2001, p. 323):

[...] a se transformar num instrumento de trabalho posto ao alcance de todas as mãos; assim como toda a vida social submete-se cada vez mais a ‘documentos’ e não a ‘dogmas’, a ‘contratos’ e não a ‘mandamentos’, a ‘crítica’ e não a ‘revelações’ [...].

METODOLOGIA

A escolha por uma pesquisa de natureza qualitativa também pode ser explicada ainda, por entender que esse tipo de pesquisa possibilita “[...] em maior nível de profundidade, o entendimento de particularidades do comportamento dos indivíduos” (RICHARDSON, 1985, p. 39).

Embora nossa opção tenha sido por uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos dados quantitativos, esses dados quantitativos, nos ajudou a realizar as análises qualitativas. Nesse sentido concordamos como Soares (1992, p. 122), que

afirma que dados sejam eles de ordem quantitativos e qualitativos podem coexistir, “[...] estes não se repelem, não se contradizem”.

Para Figueiredo (1994), a pesquisa qualitativa é a forma apresentar os dados não quantificava, através de coleta de materiais poucos estruturados e narrativos e que requerem o envolvimento máximo do pesquisador. Para Barbetta (1998), este tipo de pesquisa que nós optamos, nos permite descrever características de determinada população, analisando, correlacionando, registrando fenômenos ou fatos sem manipulá-los.

Inicialmente, realizamos ainda um estudo exploratório. Esse estudo teve por finalidade formular questões que nos levassem a hipóteses, contribuindo para o conhecimento do pesquisador do ambiente, fenômeno ou fato estudado, abrindo precedentes para pesquisas futuras, que podem ser modificadas (MARCONI; LAKATOS, 1990).

Dessa forma buscamos por meio da documentação da escola (registro de frequência dos alunos/usuários a BE), para verificar como tem sido nos últimos tempos essa presença a este setor.

Os dados foram coletados através de entrevista aplicada aos alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guriri (EMEF – Guriri), com a finalidade de verificar como estes utilizam a BE. Utilizamos um total de 15 perguntas, sendo 11 fechadas e quatro abertas. Após a aplicação das entrevistas com os alunos, foi efetuada a tabulação, com a finalidade de serem esses dados submetidos à interpretação e análise.

Para a concretização da pesquisa, nos apoiamos inicialmente na bibliografia sobre o tema Biblioteca. Como nossa fonte de pesquisa são os alunos/usuários, da BE da Escolar, alunos do 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Guriri (EMEF – Guriri). Realizamos uma pesquisa de campo e entrevista com 28 alunos com a finalidade de ter uma visão mais objetiva sobre a influência do espaço da BE para a formação daqueles que a utilizam.

Para a escolha dos alunos levamos em consideração o maior número de

vezes que estes tiveram presentes na BE, no caso, essa informação nos foi repassada pela escola.

Utilizamos como instrumento metodológico da pesquisa a análise documental da Biblioteca (registro de usuário) e entrevistas, onde por meio destes instrumentos a fim de atingir uma descrição pormenorizada do fenômeno investigado, para que possamos realizar uma descrição mais pormenorizada do que visualizamos.

No caso das entrevistas, nossa opção será pelo tipo semiestruturada, por entendermos assim como Trivinos (1987), que esse tipo de entrevista nos proporcionou uma maior riqueza de coleta dos dados, pois, não podemos perder de vista que foi nossa intenção ouvir a partir da fala dos nossos entrevistados. Partindo de questões abertas e questões fechadas. Em relação as questões abertas, será nossa intenção, seguirmos um roteiro, mas outras perguntas poderão advir a partir da fala dos nossos entrevistados. A ideia tal como apontam Ludke e André (1986, p. 34), é podermos realizar uma relação interativa entre nós entrevistadores e os alunos, os entrevistados.

[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto, com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Como apontam os estudiosos da temática, as entrevistas semiestruturada nos permite uma retroalimentação, uma vez que iremos sempre explorar a partir das falas dos nossos entrevistados, que são os detentores do conhecimento sobre o tema que iremos pesquisar, dessa forma, no nosso entender será possível obtermos maiores informações, mais detalhes sobre o que estamos pesquisando, ou como diz Richardson (1985, p. 161) “[...] saber o que, como e porque algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências”.

Antes de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas informamos aos entrevistados o propósito da pesquisa, sua importância e a possibilidade de serem grava-

das. Após a seleção dos entrevistados, de acordo com a listagem de usuários da BE, as entrevistas foram marcadas por meio de Plataforma Digital, com horário e local definidos pelos entrevistados, cujo endereço eletrônico nos foi oferecido pela escola.

Entrevistamos quatro alunos por dia individualmente. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para que depois realizar a categorização.

Concluídas as entrevistas transcrevemos as gravações, estas no entanto, não foram realizadas na sua totalidade, no caso é nossa intenção, desprezarmos a transcrição das falas na sua totalidade, transcrevemos as que foram pertinentes aos temas abordados.

DISCUSSÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Benedicto Caulyt Figueredo”, conhecida como EMEF Guriri, situa-se na Rua Nova Venécia, 1203, Guriri, São Mateus/ES. Fundada em 1981, através do Decreto da Prefeitura Municipal de São Mateus Nº 466/81. Na ocasião, funcionava com o nome de Escola Unidocente “Guriri” e tinha aproximadamente 50 alunos. Através do Decreto 822/92, a unidade educacional passou-se a chamar Escola Municipal de Ensino Fundamental “Guriri”. Em 2017, recebeu o nome de EMEF “Benedicto Caulyt Figueredo”. Hoje, atende alunos entre dez a 18 anos, do Ensino Fundamental II, da comunidade local, sendo a sua maioria de classe econômica baixa. Como está situada próxima ao centro da Ilha, recebe alunos de comunidades próximas, como o Bosque da Praia e Bairro Bom Jesus.

Em 2002, devido às condições físicas da escola para atender mais de 1000 alunos, foi dividida em duas unidades. Todos os alunos de 1ª a 4ª série foram transferidos para a EMEF “Ouro Negro”. A escola passou a atender os alunos de 6º ao 9º ano nas modalidades: Regular Programa de Correção do Fluxo Escolar (Prefes) e Suplência Fase I e Fase II.

O método pedagógico, adotado pela escola até 2001, era uma pedagogia

centrada na visão mecanicista. A Educação Mecanicista vê a educação como uma forma de transmitir conhecimento, sendo o professor o detentor deste e o aluno apenas o receptor. A partir do ano de 2001, o município implementou em todas as escolas municipais de São Mateus, incluindo a EMEF “Guriri”, o Programa Escola Campeã que teve como objetivo garantir o sucesso do aluno por meio de uma educação de qualidade. No ano de 2002, O Programa Escola Campeã, através de capacitação oferecida aos diretores do município, permitiu à escola fazer um diagnóstico de sua realidade. De tal modo, foi possível traçar de forma coletiva a Visão, Missão, Valores e Objetivos almejados pela Unidade Educacional.

Educadores passaram a refletir sobre questões referentes ao processo de ensino/aprendizagem, currículo e avaliação. Esse documento tornou-se, a partir de 2005, a identidade pedagógica, adotado por todos os membros da comunidade escolar. A partir de 2009, o cargo de diretor voltou a ser por indicação, sendo requisito para preenchimento do cargo formação e experiência na área de docência.

Hoje, a EMEF Guriri conta com 48 funcionários para atender 525 alunos no módulo do Ensino Fundamental II, nos horários matutino e vespertino.

Figura 1 - Acervo da BE EMEF Guriri



Figura 2 - Acervo da BE EMEF Guriri



Fonte: Arquivo da EMEF Guriri

Não há um profissional habilitado para atender os alunos na BE, este serviço é realizado por uma professora remanejada. A diretora da escola informou que esta prática é comum em escolas do Município. E esta professora apenas atende aos pedidos dos professores ou dos alunos. Não é realizado nenhum projeto dentro do espaço da biblioteca, apenas visitas agendas pelos professores.

Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os alunos atingem níveis mais elevados de literacia, de leitura, de aprendizagem; de resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação (IFLA, 2000, p. 2).

Sabemos que ter um profissional propriamente habilitado dentro da BE é valioso, pois, segundo Bispo (2005), o bibliotecário atua como mediador das informações, pois é habilitado para atender os usuários e suas necessidades de informação, além de assumir o papel de educador, atuando como elo entre alunos e professores.

APRESENTAÇÕES DE DADOS

Nesta seção classificamos e identificamos os alunos participantes da pesquisa, analisamos a frequência dos alunos à Biblioteca da Escola, avaliamos a infraestrutura e o acervo da Biblioteca, o atendimento dispensado pelo profissional que atua em tal ambiente, a disponibilidade de material bibliográfico, as atividades desenvolvidas dentro desse espaço e o comportamento do usuário perante BE.

O USO DA BIBLIOTECA PELOS ALUNOS DA ESCOLA

Trabalhamos com um total de 28 alunos entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo sete de cada ano. Os alunos foram selecionados levando em conta sua frequência escolar. Os dados foram coletados através de questionário, formulado com 15 questões, 3 abertas e 12 fechadas. Assim, foi possível identificar, apontar e avaliar como os alunos utilizam os serviços da biblioteca.

A BE funciona das 08h00min às 17h00min de segunda a sexta-feira, a profissional responsável pela organização e atendimento dos usuários é uma professora remanejada. A biblioteca conta com um acervo de 1.500 livros, sendo na maioria, livros didáticos. Apenas 10% dos alunos costumam fazer empréstimo de livros e apenas 2% para leitura recreativa. Identificamos que 70% dos usuários são meninas e que 100% dos professores utilizam a Biblioteca para desenvolver ati-

vidades com as turmas. Porém, apenas para trabalhos de pesquisa da sua própria disciplina, não há projetos que integram todas as disciplinas.

A frequência dos alunos foi uma das questões levantadas. Identificamos que apenas 35% dos entrevistados utilizam a BE, mais de 92% só frequenta a biblioteca quando há atividades programadas pelos professores. Os alunos relatam que as atividades programadas pelos professores acontecem uma vez por mês, ou quando há a necessidade de desenvolver alguma pesquisa para trabalhos. Muitos reclamaram sobre a estrutura física, pois a biblioteca é pequena e pouco arejada, além da dificuldade para achar o material que procuram.

Por meio da funcionária que atende na BE, foi possível identificar o aumento da frequência e dos serviços utilizados. Em 2018 menos de 60% dos usuários frequentaram a BE para pesquisas e empréstimos, esses dados chamaram a atenção da equipe pedagógica. Esses dados mostram que muitos alunos não frequentavam a biblioteca por falta de incentivo dos professores e, principalmente, devido a precariedade dos serviços oferecidos neste espaço. Assim, é necessária a integração desse espaço com os planejamentos.

Diante dessa realidade foram cobradas, dos professores e da profissional responsável pela BE mais atividades envolvendo pesquisas e leituras, com planejamentos integrando a sala de aula e a biblioteca, além de projetos de literatura. O resultado foi satisfatório em 2019. Mais de 90% dos alunos utilizaram a BE para pesquisas e empréstimos de livros, além de atividades desenvolvidas pelos professores. Já em 2020 apenas 67% dos alunos utilizaram os serviços da biblioteca, porém os serviços se resumiam apenas em atividades planejadas pelos professores. Apenas 30% dos alunos procuraram a Biblioteca para empréstimos de livros de literatura. O número de pesquisas e empréstimos caiu substancialmente. A funcionária que atende na biblioteca relata que depois da Pandemia de Covid poucos procuraram os serviços da biblioteca.

Penalosa (1961) relata a importância da presença do aluno na biblioteca para seu desenvolvimento intelectual. É indispensável à utilização desse espaço

para o desenvolvimento de atividades e pesquisas escolares. E o professor, juntamente com o bibliotecário, incentive o aluno a buscar por novas informações.

Questionamos aos alunos/usuários para qual finalidade utilizam a BE e se o acervo da mesma atendia as suas necessidades. A grande maioria, 96%, relatou que utilizam a biblioteca para trabalhos escolares, sendo que 85% dos alunos só procuram a biblioteca para pesquisas quando os professores desenvolvem atividades e trabalhos na biblioteca. Apenas 7% costumam fazer empréstimo de livros para leitura.

Os usuários/alunos classificam o acervo da biblioteca como bom, porém 64% afirmam que não há diversidade de livros, que na maioria são livros didáticos, não atraem os usuários. A falta de computadores e de acesso à internet também é outro ponto crítico, pois os usuários afirmam que se houvessem esses recursos as pesquisas seriam mais eficientes. Alguns usuários citam que os livros de literatura são sempre os mesmos e não há muitos. Pieruccini (2012, p. 7), relata em artigo para Revista Educação que:

É no ensino fundamental que a falta de bibliotecas encontra uma realidade mais dramática: apenas 30% das escolas públicas oferecem o equipamento nessa etapa de ensino, e 43% dos alunos estudam sem ela. Na escola privada elas também fazem falta: 28% das escolas não oferecem esse equipamento e 18% dos alunos estudam sem ele. Em âmbito nacional, as escolas municipais são as mais deficitárias – só 22% contam com acervos organizados.

Segundo Silva (1986), a biblioteca deve ser um espaço de estímulo à leitura e de busca de informação e que sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, este será um instrumento vago e incerto.

Vemos que são necessários estímulos para que os alunos frequentem o espaço da BE. Segundo Côrte e Bandeira (2011) o ambiente da BE deve ser agradável para que os usuários se sintam estimulados a frequentar o espaço rotineiramente, para pesquisas ou para leituras de entretenimento. Por isso a necessidade de uma boa infraestrutura, recursos e um profissional habilitado para receber e

orientar os usuários como utilizar a BE da melhor forma.

Segundo Fontelles (2012), para que a biblioteca faz sentido, é importante que seja entendida e projetada como um local para despertar prazer. O acesso aos livros não basta, é importante dar liberdade para que os alunos escolham títulos de seu interesse.

Esses relatos mostram porque a BE não vem colaborando com o processo de aprendizagem, como deveria ser. Nery (et al., 1989, p. 14) cita que quando a BE não possui um profissional habilitado, ou seja, um bibliotecário, e que não atende as necessidades do currículo escolar, os prejuízos são para todos os interessados:

[...] o professor, que perde um grande aliado em termos de apoio técnico pedagógico; o bibliotecário ou responsável que vê seus esforços se perderem no vácuo das “impossibilidades” e, principalmente, os alunos que deixam de ter um grande instrumento de auxílio nas tarefas escolares e enriquecimento cultural na ampliação de seus horizontes e na formação de uma visão crítica.

Durante a pesquisa notamos que o problema não compete apenas à biblioteca, ao profissional, ou à escola, mas também a falta de interesse dos alunos pela leitura e pela pesquisa. Mais de 90% dos alunos confirmam que não gostam de ler e que preferem as informações da internet, pois tudo já vem praticamente pronto.

Esse ponto nos despertou um alerta. Vemos que os alunos, não fazem pesquisas, mas procuram respostas prontas, apenas um copia e cola. Essa prática é comumente aplicada pelos alunos em trabalhos ou atividades escolares. A maioria não mostra qualquer interesse em realizar pesquisas, leituras de materiais diversos. E dizem que os professores também não incentivam leitura de livros de literatura ou para recreação. Um aluno do 9º ano relata na entrevista:

Depois que passamos para o 7º, 8º, 9º ano, os professores nem falam mais pra gente pegar livros de literatura pra ler em casa, só pra distrair. Parece que só podemos ler coisas de escola. Os trabalhos, a gente encontra prontinho na internet. Os livros da biblioteca são to-

dos iguais, nem dá vontade de ir lá pra pegar emprestado. Só vamos à biblioteca porque somos obrigados. Nada lá é legal¹.

Grande parte dos alunos não utiliza a biblioteca por vontade própria. Não há projetos na escola que estimulem a leitura, principalmente para alunos do Ensino Fundamental II. Os professores quando levam os alunos para a biblioteca é sempre para trabalhos de pesquisa, sem critérios para pesquisas em livros, revistas, mídias. Apenas são direcionados para responderem as questões aplicadas. Não há uma orientação para o desenvolvimento das atividades.

Parte dos alunos relata que os professores programam atividades na biblioteca pelo menos uma vez por mês, são trabalhos de pesquisa. A reclamação dos alunos é que não há um direcionamento, os professores ou o profissional da biblioteca não costumam indicar livros e quando fazem, há poucos livros para consulta. A biblioteca também não tem computadores ou internet, além de ser um espaço pequeno e pouco confortável. Essas pontuações dos usuários/alunos mostram como os serviços da BE são precários e há a necessidade de planejamentos direcionados às atividades desenvolvidas no espaço da biblioteca.

Para Silveira (1996), a BE é o espaço que deve incentivar e desenvolver o hábito da leitura. O autor lembra que, geralmente, quem tem mais desejo por aprender e saber o que há nos livros, é as crianças. E a escola, assim como a biblioteca, devem oferecer atividades que estimulem a leitura, através de uma seleção de documentos que sejam de interesse dos usuários, de um espaço confortável e organizado.

Num contexto geral, através da pesquisa aplicada com os alunos, constatamos o quanto a BE é um espaço esquecido, pouco interessante e o quanto a falta de estrutura, de um profissional habilitado, de acervo adequado desestimulam a frequência, o gosto pela leitura e pela pesquisa. E como essas carências refletem no processo de ensino aprendizagem.

A BE é um fator importante para desenvolvimento do sistema educacional,

¹ Entrevista concedida a autora em janeiro de 2021.

tem a finalidade de reunir e difundir os fatos culturais. É necessário que este espaço tenha investimentos para sua manutenção, garantindo à toda a comunidade escolar acesso à informação e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa denota da necessidade de buscar soluções para um melhor aproveitamento dos serviços da BE. Sabemos que este é um espaço que deve estar integrado ao processo de ensino aprendizagem, fornecendo materiais para todos os assuntos e interesses, e incentivando o hábito da leitura.

Diante dos estudos e pesquisa identificamos que há vários problemas para um funcionamento satisfatório da BE. O espaço físico não é adequado, os profissionais que fazem o atendimento não são habilitados, o acervo é pobre e faltam materiais adequados para atender aos usuários de toda a comunidade escolar.

Através da pesquisa de campo foi possível identificar como os usuários utilizam os serviços da Biblioteca, de que forma contribuem no processo de ensino aprendizagem. Além de apontar o perfil do usuário, sua visão diante dos serviços e expectativas diante da BE. Diante desses dados fica evidente que há problemas e que eles são comuns, não só na Escola estudada, mas na maioria das instituições de ensino público. Porém as ações para a resoluções dos pontos estudados, são simples e possíveis.

A falta de interesse pela leitura é algo comum entre os alunos. Constatamos, através da pesquisa de campo, que esse fato se dá pela falta de incentivo por parte da família, a falta de projetos e planejamentos pedagógicos direcionados a leitura, e devido ao acervo e serviços oferecidos na BE. Esses pontos são corroborados pela escassez de recursos para a escola adquirir livros que sejam de interesse dos alunos. É importante ressaltar que livros didáticos não é acervo da biblioteca, pois os mesmos são de uso dos alunos em sala de aula.

A comunidade na qual a escola está inserida é carente, tanto no sentido

econômico quanto cultural. Os integrantes das famílias dos alunos também não têm o hábito da leitura, não há incentivos. A única biblioteca pública está localizada no centro de São Mateus e as Bibliotecas Escolares não estão abertas para atender a comunidade. É importante que se crie ações que envolvam a comunidade e as famílias dos alunos, que proporcione a todos o acesso à leitura e cultura.

Se faz necessário a transformação da biblioteca, como um espaço de segura formação de leitores e intensa e sistemática estruturação de pesquisadores. A BE deve ser um espaço dinâmico e que interaja com o processo educacional, com materiais de boa qualidade, com o objetivo de proporcionar aos usuários oportunidades de enriquecimento cultural, social, intelectual e de lazer através de leituras informativas e recreativas.

A equipe pedagógica deve integrar a BE nos planejamentos, com a finalidade de utilizar o espaço e os seus serviços para a colaboração do desenvolvimento do processo educacional. Porém é importante que este espaço também se mostre adequado para atender os usuários.

O personagem central da escola é o professor, assim como o bibliotecário é na BE. Estes profissionais contribuem para o avanço educacional. As declarações da IFLA (2000) evidenciam que quando professores e bibliotecários trabalham em conjunto os alunos atingem níveis mais elevados de leitura e aprendizagem.

Muitos especialistas comprovam que a biblioteca possui significante participação no processo de avaliação da rede pública de ensino, pois, pode dar suporte às atividades dos professores bem como, promover o conhecimento aos alunos e toda a comunidade educacional, tornando-a um espaço alegre e bem atraente a todos.

Conclui-se que o espaço da BE é um recurso importante e indispensável na formação de cidadãos leitores e pesquisadores, sejam eles educandos ou educadores. Por isso a necessidade de transformar o espaço da biblioteca em um local adequado e atrativo para os usuários. Sabemos que a BE é uma aliada no processo de ensino aprendizagem, prestando auxílio nas atividades escolares, na formação de cidadãos críticos e no enriquecimento cultural.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Miguel. Crítica política das políticas de juventude. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.). **Políticas públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Frederick Ebert, 2006.
- AZEVEDO, Fabiano Cataldo de. 200 anos da primeira biblioteca pública do Brasil: considerações históricas-biblioteconômicas acerca dessa efemeridade. **Perspectivas em Ciências da Informação**. v.17, n. 2, p. 2-25, abr./jun. 2012.
- BANDEIRA, 2011 Lima (1994) BATTLES, Mathew. **A conturbada história das bibliotecas**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARBALHO, Célia Regina Simonetti. BIBLIOTECA PÚBLICA DO ESTADO DO AMAZONAS: a construção de sentido de seu edifício. **Informação & Sociedade: Estudos**, n. 1, v. 12 n.1 2002, 2002.
- BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: Acesso em: 23 nov. de 2021.
- BRASIL. LEI No 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: Acesso em: 23 nov. de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Acesso em: 23 nov. de 2020.
- BRASIL. LEI Nº 12.244, DE 24 DE MAIO DE 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília, 2010. Acesso em: 23 nov. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. 10 v.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

CAMPELLO, B. et al. Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção de conhecimento. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**, 11., 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar como espaço da produção do conhecimento**: parâmetros para bibliotecas escolares. Belo Horizonte: GEBE/UFMG, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. **Biblioteca Escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; PACAGNELLA, Juliana Nascimento. Biblioteca escolar pública, bibliotecário. In: CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; ROMÃO, Lúcilía Maria Souza (Org.). **Dizeres sobre a biblioteca escolar**: palavras em movimento. Ribeirão Preto, 2011, p. 97-108.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**, Cruz Alta: Editora Ijuí, 2001.

CURY, C. R. J. O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **“Gestão Democrática” da Escola Pública: Um Movimento de “Abertura” da Escola à Participação da Comunidade?** Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM. Disponível em: 1999.http://izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1146. Acesso em: 23 nov. de 2020

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010. Disponível em: Acesso em: 10 dez. 2020.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita**: história do livro, da imprensa e da biblioteca. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

R. Esc. Biblioteconomia da UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, 1973.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. Disponível em: < <http://www.discurso.ufrgs.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

VÁLIO, Else Benetti Marques. **Biblioteca escolar**: uma visão histórica. *Transformação*, Campinas, v.2, n.1, p.15-24, abr.1990. Disponível em: 62 < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf >. Acesso em: 17 mar. 2020.

O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

Gerlian Bastos Livramento
Luana Frigulha Guisso

PRIMEIRAS PALAVRAS

Há tempos a avaliação é vista como um instrumento de medida capaz de mensurar a aprendizagem e apresentar uma suposta quantidade de erros e acertos que ficam condicionados ao fracasso de quem realizava as avaliações, pois os resultados são usados a fim de classificar apenas e não de forma reflexiva. Pensar em avaliação equânime com foco em estratégias é um desafio, principalmente, no campo educacional porque o ato de avaliar tem como finalidade as ações a serem planejadas e aplicadas diante dos resultados adquiridos pois ela deve acontecer em caráter de diagnóstico.

Tendo em vista que as questões em debate é o alto índice de fracasso escolar no país em 1980 porque em média 50% dos alunos matriculados no sistema regular de ensino repetiam a primeira série a cada ano enquanto 2% evadiam” o Ministério da Educação (MEC), deu início a discussões sobre a avaliação educacional e a implementação das avaliações externas para monitorar e desenvolver políticas públicas.

Por isso em 2009, iniciou no Espírito Santo, o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) que trouxe como proposta uma avaliação dos estudantes do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) de todo o estado, abrangendo escolas da rede estadual, municipal associadas e escolas particulares participantes. Essa avaliação é aplicada nos 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª Série do Ensino Médio, buscando analisar o de-

envolvimento dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática de todas as etapas escolares. As avaliações de 9º ano EF e 3º série EM também possuem avaliação de Ciências Humanas e Ciências da Natureza em anos alternados.

Logo, saber interpretar esses resultados é de extrema relevância, portanto faz-se necessário analisá-los à luz do diálogo entre avaliação e currículo de forma participativa, pois a avaliação em larga escala veio para mostrar que o formato de avaliação classificatório tem seu lado positivo, uma vez que, as políticas públicas¹ são feitas em torno dessas classificações, pois o governo toma medidas estratégicas que fomentem o ensino de acordo com as dificuldades.

Então, almejando a qualidade do ensino capixaba, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) criou a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (PAEBES TRI), que tem como objetivo fornecer suporte pedagógico ao professor em sala de aula, por identificar previamente as competências e habilidades adquiridas dialogando com o professor acerca de informações que permitam um planejamento focado em ações coletivas e individuais de atendimento às especificidades dos alunos e esta avaliação é realizada trimestralmente nas três séries do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª) e visa diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática.

E por acreditar que as avaliações diagnósticas e formativas dão o pontapé inicial no âmbito educacional, por isso esse artigo traz o PAEBES TRI, com foco na disciplina de Matemática e optou por este componente curricular devido a importância que ela tem no contexto social, já que, desde a antiguidade ela tem feito presente através da caça, da pesca, da criação de ferramentas, mesmo que, de forma involuntária e a cada dia vem se expandindo. Ao longo dos anos nota-se barreiras no ensino da Matemática no qual pode-se observar o grau de dificuldades dos alunos do Ensino Médio em relação a essa matéria.

1 Segundo RODRIGUES (2011) “políticas públicas são resultantes da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados [...] constituem-se de decisões e ações que estão revestidas da autoridade soberana do poder público”.

Por isso, diante das inquietações que surgem quando pensa em como avaliar, surgiu o problema pesquisado, que é: Como os dados qualitativos do PAEBES TRI podem auxiliar o professor na análise dos resultados na prática de sala de aula?

A pesquisa torna-se pertinente porque apresenta a leitura dos dados qualitativos do PAEBES TRI e esta avaliação, baseia-se em Matrizes de Referência trimestral de Língua Portuguesa e Matemática que embora seja um teste padronizado, a análise dos dados coletados e a utilização dos resultados alcançados, permitem um direcionamento das ações pedagógicas, pois o PAEBES TRI tem o propósito de permitir as revisões necessárias dentro do ambiente escolar, partindo de um planejamento com foco nos resultados e que eleve os índices de desenvolvimentos dos educandos.

Apresenta-se como objetivo principal: Compreender como os dados qualitativos do PAEBES TRI auxiliam os professores na prática de sala de aula e na análise dos resultados, já os específicos são: Verificar os descritores do Programa de Avaliação Interna Trimestral da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES TRI) em Matemática e comparar a evolução nos anos de 2017, 2018 e 2019; verificar a utilização dos índices das questões do Programa de Avaliação Interna Trimestral da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES TRI) como instrumento de intervenção pedagógica e identificar quais metodologias os professores utilizam em sala de aula diante dos resultados do PAEBES TRI para atingir os objetivos relacionados, fez-se necessário os delineamentos de um estudo de caso.

Este artigo está estruturado em 04 (quatro) capítulos, divididos assim: O primeiro destaca-se as considerações introdutórias, o problema, as justificativas, os objetivos e a organização do trabalho. O segundo, busca-se compreender os dados que envolvem o PAEBES TRI, sua trajetória, descritores e Matrizes de referência. No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia que orientou esse trabalho, por fim, no quarto capítulo foi feita a análise dos dados e apresentado os resultados encontrados.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Em 24 de maio de 2017, foi instituído através da Portaria 064 – R, o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB, composto pelo: PAEBES -Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, PAEBES TRI - Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem e o IDE - Indicador de Desenvolvimento Escolar.

Ao desenvolver um processo de avaliação de desempenho dentro do estado do Espírito Santo é possível identificar as áreas em que há defasagens e identificar elementos que precisam ser melhorados, assim, propor formação continuada aos professores, levando em conta as necessidades do sistema educacional capixaba e implantação de políticas públicas nesse campo, uma vez que o PAEBES TRI, implantado em 2015 e regulamentado por essa portaria de 2017 permite uma análise dos seus resultados trimestralmente nas três séries do Ensino Médio.

Porque a ideia de um instrumento que potencialize ao professor diagnosticar o nível de desempenho de cada aluno sem se preocupar em elaborar provas e critérios de avaliação é real, pois o PAEBES TRI, além de oferecer informações a respeito do desempenho do aluno permite a melhoria da prática docente e consequentemente da aprendizagem no decorrer do ano letivo escolar, porque por ser de caráter formativo, essa avaliação permite ao professor de Língua Portuguesa e Matemática identificarem as habilidades não consolidadas e nivelar a aprendizagem do aluno para que a dificuldade encontrada não se arraste por todo o Ensino Médio, evitando assim, prejudicar a aquisição de novos conhecimentos, mas para que de fato, o PAEBES TRI contribua de forma relevante e mude os resultados da escola, é fundamental que a comunidade escolar se sinta parte desse processo e que ao analisar os resultados, que estão muito aquém do desejado, não busquem por culpados, mas sintam responsáveis por ele, buscando adequar e replanejar as estratégias de acordo com as necessidades do estudante e tomando medidas pertinentes a realidade da escola.

Para monitorar e garantir o desenvolvimento das habilidades desejadas,

são aplicados testes de desempenho aos estudantes matriculados na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries das escolas estaduais do Espírito Santo que é proveniente da Teoria Clássica dos Testes (TCT), sob essa perspectiva, os resultados focam na apresentação do número de acertos dos estudantes e do percentual de acerto de um grupo de estudantes (turma, escola, município, Secretaria regional de educação), em relação a cada descritor avaliado pelos testes, o descritor é aquele que descreve a habilidade, ou seja, ele associa um componente curricular a operações cognitivas, tornando-se um item a ser avaliado.

As avaliações do PAEBES TRI têm 52 questões, sendo 26 de Língua portuguesa (Leitura) e 26 de matemática e essas questões são organizadas em quatro blocos, sendo dois por disciplina e são distribuídos em caderno de teste e para a realização desses testes, é utilizado uma matriz de referência que descreve as habilidades por componente e série e cada habilidade busca compreender determinado saber e identificar o desenvolvimento cognitivo mínimo esperado pelos alunos e essa matriz está organizada por tópicos de Língua Portuguesa e temas de Matemática. Esses tópicos ou temas reúnem uma série de habilidades descritas pelos descritores. A seguir, tem como exemplo na tabela 1 a Matriz de Referência de Matemática da 1ª série que foi atualizada desde o 2º trimestre de 2018:

Tabela 1: Matriz de Referência em Matemática da 1ª série

Descritores	1º Ano		
	Trimestres		
	1ºTri	2ºTri	3ºTri
NÚMEROS E OPERAÇÕES			
D01 Corresponder, no contexto social, diferentes representações dos números e operações.	X		
D02 Corresponder números reais a pontos da reta numérica.	X		
D03 Utilizar a relação que descreve o número de elementos da reunião de conjuntos na resolução de problemas.	X		
D04 Utilizar conhecimentos aritméticos na resolução de problemas.	X		
D05 Utilizar proporcionalidade entre grandezas interdependentes na resolução de problemas.	X		
D06 Utilizar métodos de contagem na resolução de problemas.			
D07 Executar operações entre matrizes.			

ALGEBRA E FUNÇÕES				
D08	Reconhecer a representação algébrica de uma função a partir de uma situação descrita textualmente.	X		
D09	Utilizar propriedades de progressões aritméticas na resolução de problemas.	X		
D10	Utilizar propriedades de progressões geométricas na resolução de problemas.			
D11	Utilizar equação polinomial de 1º grau na resolução de problemas.	X		
D12	Determinar a solução de um sistema de equações lineares.		X	
D13	Utilizar sistema de equações polinomiais de 1º grau na resolução de problemas.		X	
D14	Utilizar porcentagem na resolução de problemas.			X
D15	Utilizar juros simples na resolução de problemas.			X
D16	Utilizar juros compostos na resolução de problemas.			
D17	Corresponder pontos do plano cartesiano a pares ordenados.		X	
D18	Identificar gráficos que podem representar funções.		X	
D19	Identificar o domínio e o conjunto imagem de uma função.		X	
D20	Identificar zeros, regiões de crescimento e de decréscimo ou máximos e mínimos de uma função a partir de seu gráfico.		X	
D21	Corresponder uma função polinomial do 1º grau a seu gráfico.		X	
D22	Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problemas.		X	
D23	Corresponder uma função polinomial de 2º grau a seu gráfico.			X
D24	Utilizar as coordenadas do vértice de uma função polinomial de 2º grau na resolução de problemas de máximo ou mínimo.			X
D25	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.			
D26	Determinar o conjunto solução de uma equação exponencial.			
D27	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.			
D28	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.			
D29	Determinar o conjunto solução de uma equação trigonométrica.			
D25	Corresponder uma função exponencial a seu gráfico.			
D26	Determinar o conjunto solução de uma equação exponencial.			
D27	Utilizar função exponencial na resolução de problemas.			
D28	Corresponder uma função trigonométrica a seu gráfico.			
D29	Determinar o conjunto solução de uma equação trigonométrica.			

GEOMETRIA, GRANDEZAS E MEDIDAS				
D30	Utilizar propriedades das medidas de ângulos de figuras planas na resolução de problemas.			X
D31	Utilizar semelhança entre polígonos na resolução de problemas.			X
D32	Reconhecer polígonos por meio de suas propriedades.			X
D33	Reconhecer a representação algébrica ou gráfica de uma circunferência.			
D34	Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação.			
D35	Determinar a distância entre dois pontos no plano cartesiano.			
D36	Utilizar o cálculo da medida do perímetro de figuras planas na resolução de problemas.			X
D37	Utilizar o cálculo da medida da área de figuras planas na resolução de problemas.			X
D38	Utilizar relações métricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.			X
D39	Utilizar razões trigonométricas em um triângulo retângulo na resolução de problemas.			
D40	Utilizar a lei dos senos ou a lei dos cossenos na resolução de problemas.			
D41	Corresponder figuras tridimensionais às suas planificações ou vistas.			
D42	Utilizar o cálculo da medida de área da superfície dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.			
D43	Utilizar o cálculo da medida de volume dos principais sólidos geométricos na resolução de problemas.			
D44	Utilizar o Teorema de Euler para determinar o número de faces, de vértices ou de arestas de poliedros convexos.			
ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE				
D45	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.			
D46	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.			
D47	Utilizar medidas de dispersão na resolução de problemas.			
D48	Utilizar noções de probabilidade na resolução de problemas.			
D45	Utilizar dados apresentados em tabelas ou gráficos na resolução de problemas.			X
D46	Utilizar medidas de tendência central na resolução de problemas.			
D47	Utilizar medidas de dispersão na resolução de problemas.			

Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

Analisando a Matriz de Referência do PAEBES TRI na tabela 01 (um) percebe-se, que dos quatro temas citados, o que apresenta maior quantidade de descritores é o de número II, que se refere à Álgebra e Funções, totalizando 22 itens, no qual os descritores D10, D25, D26 E D27 serão abordados no 1º trimestre da 2ª série enquanto o D28 e D29 estão previstos para a 3ª série, além desse conteúdo, os conhecimentos sobre Geometria, Medidas e Grandezas também ocupam lugar de destaque no documento, pois somam 15 descritores, o tema I, denominado Números e Operações, apresenta sete descritores no qual D6 E D7 são previstos para o 3º trimestre da 2ª série. O tema IV, apresenta o menor número de descritores, ou seja, apenas quatro, e desses, apenas o D45 é contemplado na matriz da 1ª série.

Segundo as explicações apresentadas no site da SEDU: “Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando as habilidades que serão avaliadas por meio de um item” (SEDU, REVISTA PEDAGÓGICA, 2012, p. 18). Desse modo, podemos inferir, a partir da Matriz de Referência, que as habilidades mais desenvolvidas nos testes do programa são de Álgebra, Funções, Geometria, Grandezas e Medidas. O quadro 1, traz um exemplo de como esses descritores são avaliados nos testes:

Quadro1: Questão do PAEBES TRI

D14 – Utilizar porcentagem na resolução de problemas.

Enunciado

18) (M10012017) Eduardo fez um experimento com uma amostra de 2000gramas de água do mar. Da composição total dessa água utilizada nesse experimento, 4% correspondem a sais. Desses sais, o NaCl(Sal de Cozinha) é o mais abundante, o que representa 80% da quantidade total de sais presentes nessa água do mar. Qual é a massa, em gramas, correspondente ao NaCl presente na amostra de água do mar que Eduardo utilizou nesse experimento?

- A) 64g.
- B) 84 g
- C) 640g.
- D) 1 600g.
- E) 1 680g.

Disponível em: <<https://foco-assets.s3.amazonaws.com/images/production/question-5323-32100120.png>>

A questão acima foi retirada de um caderno de provas do ano de 2019, referente ao 3º trimestre aplicada em uma determinada escola. De acordo com a plataforma FOCO, o descritor apresentado no quadro 1 é de difícil compreensão, pois ele avalia a habilidade dos estudantes em utilizar porcentagem na resolução de problemas e caso o aluno tenha marcado a opção correta, demonstra que ele atingiu a habilidade descrita. Nesta questão, na totalidade de alunos que realizaram a avaliação, 16,67% marcaram a opção correta que é a letra “A”. 16,67% assinalaram a letra “B”, essa mesma porcentagem selecionou a letra “C”. 27,78% marcaram a letra “D” e 22,22% marcaram letra “E”, observa-se que mais de 80% dos alunos erraram essa questão porque além de porcentagem, ela exige que o aluno interprete o problema porque a questão diz que são 2000g de água e 4% correspondem a sais minerais, o problema também traz o valor de 80% para o sal de cozinha, contudo, essa porcentagem de 80 é em cima dos 4% dos sais minerais, diante disso, seriam necessários dois cálculos e os alunos foram direto para a porcentagem de 80% em cima das 2000g de água e a questão apresentada traz possíveis respostas dos cálculos realizados pelos alunos, fazendo com que ele marque com convicção a alternativa sem se preocupar em revisá-la. Em uma questão em que mais de 80% dos alunos erraram, é preciso rever os conceitos e fórmulas e trabalhar essa habilidade por meio da Matriz de Referência, que traz um recorte do currículo do estado e não foge das competências e habilidades previstas para determinada série e os professores têm ciência do que será contemplado nessas avaliações, dessa maneira ele está incumbido de flexibilizar e alinhar a Matriz encontrada no site do CAEd/UFJF² junto ao currículo capixaba.

No estado do Espírito Santo é distribuído o total de 100 pontos durante o ano letivo, organizados da seguinte forma: 30 pontos para o 1º e 2º trimestres e 40 pontos para o 3º trimestre para todas as disciplinas da grade curricular e desse montante, são reservados 20% dessa pontuação sendo 6 (seis) pontos nos dois

2 Plataforma Oficial de resultados das Avaliações em larga escala do Espírito Santo, a Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd) é uma fundação de apoio à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), devidamente credenciada junto ao MEC/MCTI, destinada a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. Disponível em: <<http://fundacaocaed.org.br/#!/fundacao>

primeiros trimestres e 8 (oito) pontos para o 3º trimestre para as disciplinas de Língua portuguesa e Matemática, porque a portaria 064 – R define parâmetros que avaliam o aluno de acordo com o quantitativo de acertos, com acertos de 50% das questões o aluno é avaliado em 4 pontos nos dois primeiros trimestres e 6 pontos no último e acima de 50% a 60% em 05 pontos nos 1º e 2º trimestres e 07 pontos no 3º trimestre e acima de 60%, 06 pontos para os primeiros trimestres e 8 pontos no último e vale destacar que esses parâmetros levam em conta a porcentagem de acertos por disciplina o que leva a distribuição da nota de português e matemática serem diferentes, conforme observa-se na figura 1.

Figura 1: Quantitativo de pontos a ser distribuído em cada trimestre em relação ao percentual de acertos no PAEBES TRI

Trimestre	Parâmetros		
	Até 50% de acertos	Acima de 50% até 60% de acertos	Acima de 60% de acertos
1º	04 pontos	05 pontos	06 pontos
2º	04 pontos	05 pontos	06 pontos
3º	06 pontos	07 pontos	08 pontos

Fonte: Portaria 064-R de 24 de maio de 2017

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo ao incorporar essa avaliação busca-se uma nova dinâmica para a escola, já que por um lado, enriquece o diagnóstico de aprendizagem dos estudantes e por outro, potencializa, qualitativamente, os resultados avaliativos internos das escolas, o que se observa é que os esforços em prol dessa avaliação têm sido grandes, a contar pela divulgação dos resultados pela plataforma do PAEBES e pela plataforma FOCO, essa que é riquíssima em detalhes, como o grau de complexidade das questões em que abordam exemplos de provas anteriores e erros mais comuns, outra plataforma que nos permite acompanhar as metas traçadas na escola é a plataforma, SIGAE porque essa plataforma, está integrada ao Circuito de Gestão criada em parceria com o Instituto Unibanco e esse Circuito de Gestão faz parte do Programa Jovem de Futuro, uma política pública adotada pela SEDU que trabalha com metas e que leva em consideração a análise dos determinantes históricos, sociais e econômicos da comunidade escolar para poder

estipular onde se quer chegar enfrentando e superando os desafios na aprendizagem.

Observando os três atos de avaliar propostos por LUCKESI (2000), eles não se diferenciam do PAEBES TRI, pois o primeiro passo, apresentado pelo autor diz: “Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade.” e o PAEBES TRI permite através de seus itens, identificar quais habilidades foram desenvolvidas pelos alunos mediante as respostas dadas por eles e esse primeiro passo é primordial para que possa identificar as fragilidades da realidade da escola e é importante que haja engajamento do trio gestor e professores a fim de conscientizar os alunos para que o teste não seja feito de qualquer jeito, sem critérios ou seleção das alternativas propostas, pois essa prática, poderia mascarar os resultados e prejudicar as ações futuras.

Já o segundo passo, é comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo, qualificação e os resultados por meio dos descritores que permite uma avaliação qualitativa do aluno onde o principal objetivo é a aprendizagem, já o terceiro passo é tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados pois com base nos resultados é possível pensar ou repensar os métodos trabalhados e identificar pequenas falhas que possam comprometer a aprendizagem dos estudantes, assim, busca-se conhecer as intervenções tomadas pelos professores baseado nos resultados obtidos no PAEBES TRI e refletir acerca das decisões tomadas no intuito de sanar as dificuldades dos alunos e atingir as metas propostas pela escola.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa adotou os delineamentos de um estudo de caso em que a opção pelo estudo de caso deveu-se ao propósito de buscar responder aos objetivos da pesquisa perseguindo pontos explícitos do PAEBES TRI e pontos estes que somente quem vivência poderá revelá-los, ao tratar desse tipo de metodologia de pesquisa fundamenta-se o trabalho nos estudos de Yin (1994) que diz que: “o estudo de caso é a estratégia mais utilizada quando se pretende conhecer o como? e o

porquê?” Para compreender como os dados qualitativos do PAEBES TRI auxiliam os professores na prática de sala de aula e na análise dos resultados foi necessário a coleta de dados que estão organizados em entrevista semiestruturadas com os professores de Matemática e análise documental relacionadas ao PAEBES TRI, sendo assim, foi acessado Planos de Ação produzidos pela equipe escolar, plataformas digitais que apresentam os resultados da avaliação e para acessar esses documentos o locus escolhido para aplicação da pesquisa foi a EEEFM “Augusto de Oliveira”, uma das três escolas da rede estadual de educação do município de Conceição da Barra, localizada no Distrito de Braço do Rio, próximo a Br 101 e que até o ano de 2020 era a única escola a ofertar o Ensino Médio nesse Distrito, atendendo aproximadamente sete comunidades próximas e no início de 2021, ela passou a ser escola de tempo integral com oferta de matrículas para a modalidade do Ensino Fundamental séries finais e primeiras séries do Ensino Médio, além da educação em tempo integral, a escola oferta o ensino regular nos três turnos e a escola está inserida em área de vulnerabilidade social, porque há necessidade dos alunos trabalharem para auxiliar os pais no sustento da casa e por causa disso, muitos alunos faltam com frequência, durante a colheita do café e pimenta e em alguns casos, esses alunos evadem, embora isso não seja da governabilidade da escola, estas, são variáveis que impactam diretamente nos resultados das avaliações escolares.

ANÁLISE DE DADOS

Entende-se que os descritores indicam uma relação entre os conteúdos curriculares e as competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos. O PAEBES TRI possui cinco alternativas em cada questão em que uma confere a resposta certa e as demais são distratores, ou seja, não são colocadas de qualquer forma, e sim, de forma estratégica porque elas indicam até onde o aluno conseguiu chegar, então não são questões erradas, são questões que indicam o nível que o aluno alcançou daquela habilidade cobrada ali, o que dessa forma, é importante que o professor ao olhar o PAEBES TRI, não veja apenas acertos e erros, mas que faça essa análise do que o aluno aprendeu.

Após esse momento, de reflexão, apresenta-se os resultados da escola referente aos anos de 2017, 2018 e 2019 por trimestre, conforme a tabela 2 a seguir:

Tabela 2: Taxa de acertos por descritor das 1ª séries da escola – 1º trimestre

Ano	D01	D02	D03	D04	D05	D08	D09	D11	D14	D15	D25
2017	26%	34%	26%	20%	29%	30%	25%	28%	23%	18%	18%
2018	35%	23%	28%	35%	22%	11%	19%	23%	19%	22%	14%
2019	20%	42%	29%	36%	31%	50%	22%	34%	-	-	-

Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

Para facilitar essa análise foram selecionados os descritores com maiores taxas de acertos dentro dos três anos, o que é possível notar que a taxa de acertos dos itens avaliados não chegam a 50%, exceto em 2019, no qual o D08 -Reconhecer a representação algébrica de uma função a partir de uma situação de escrita atingiu 50% de acertos pode-se observar que o D01 - Corresponder, no contexto social, diferentes representações dos números e operações, tinha uma taxa de acertos de 26% em 2017 e em 2018 cresceu 9% sendo o descritor com a maior taxa de acertos do ano e em 2019 despencou para 20% sendo o descritor com a menor taxa de acertos e sobre esses dois descritores os professores afirmam:

[...] Não é um descritor tão difícil é só representar os números mesmo o problema é que isso se trabalha muito no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, depois disso, quase não se é trabalhado e é para escrever um número, por exemplo um milhão e tanto. No ensino médio não se trabalha mais com foco nisso é algo fácil, mas que ele não usa sempre e cai no esquecimento (PROFESSOR 1, 13/09/2021)

[...] O D01 é mais uma revisão do ensino Fundamental, ele não é um conteúdo muito específico da 1ª série do ensino médio, ele é mais uma revisão geral. (PROFESSOR 2, 13/09/2021)

[...] Muitas vezes, pensamos que o aluno já sabe e ele não sabe por tratar de algo que viu em anos anteriores, dessa forma acaba trabalhando o descritor D08 que tratasse de Álgebra e ele consegue entender (PROFESSOR 1, 13/09/2021)

As afirmações dos professores só reforçam a importância de se diagnosticar para ensinar pois o D01 por ser um descritor muito simples, acreditou-se que os alunos já sabiam e se não fosse os resultados obtidos não iriam descobrir essa dificuldade que precisava ser trabalhada.

Os descritores D14 - Determinar a solução de um sistema de equação linear; D15 - Utilizar sistemas de equações polinomiais de 1º grau na resolução de problemas e D25 - Utilizar equação polinomial de 2º grau na resolução de problemas, com a alteração da matriz, esses descritores passaram a ser cobrados no 2º trimestre de 2019, dessa maneira, seus resultados não constam no 1º trimestre de 2019 e uma das hipóteses para que essa alteração tenha ocorrido é que a avaliação do PAEBES TRI é aplicada aproximadamente um mês antes do fechamento do trimestre com o intuito de dar tempo para a correção e lançamento dos resultados no sistema e quando a avaliação é aplicada os conteúdos referentes a esses descritores, ainda não foram trabalhados ou são trabalhados de forma superficiais e essa hipótese justifica o fato desses descritores terem as menores taxas de acertos em 2017 e 2018.

Verificar os dados é um exercício importante pois permite uma sondagem sobre os resultados obtidos e quanto mais alto o percentual de acertos, maior será seu entendimento sobre o conteúdo discutido e sob essa perspectiva, torna-se fundamental incentivar que o aluno participe e que seja conscientizado de que deve realizar o teste fidedignamente. Em seguida, na tabela 3, será analisado os resultados referentes ao 2º trimestre:

Tabela 3: Taxa de acertos por descritor das 1ª séries da escola – 2º trimestre

Ano	D12	D13	D17	D18	D19	D20	D21	D22
2017	23%	18%	46%	43%	27%	35%	28%	18%
2018	19%	29%	49%	26%	23%	45%	20%	19%
2019	41%	29%	60%	50%	28%	42%	30%	27%

Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

As habilidades referentes ao D12, D13 e D22 foram cobrados no 1º trimestre do ano de 2017 através do D14, D15 e D25. Em 2018, além de ter sido cobrado no 1º tri-

mestre, voltou na avaliação referente ao 2º trimestre, mesmo assim, eles continuaram a ser os descritores mais críticos, ou seja, com a menor taxa de acertos e isso provavelmente pode ter sido devido a troca de matrizes realizada nesse período e que por isso não deu tempo dos professores adequarem e realizarem o realinhamento do currículo, uma vez que, em 2019 esses descritores avançaram em relação aos anos anteriores, já o D17 que se refere a Corresponder pontos do plano cartesiano foi o descritor de maior assertividade nos três anos seguidos e esse descritor é uma retomada de conceitos de direção e sentido de reconhecimento do par ordenado como uma forma padronizada de identificação da localização de um ponto no plano cartesiano, neste trimestre, assim como, no 1º trimestre os melhores resultados concentraram-se no ano de 2019.

Sobre essa melhora no ano de 2019, os professores se surpreenderam e atribuíram essa melhora ao estímulo que os alunos receberam com a adesão da escola ao curso profissionalizante do Pronatec/Mediotec³ que os estimulou a se esforçarem para terem boas notas e assim poderem ingressar futuramente no curso técnico, uma vez que, para serem selecionados, considerava as pontuações da média anual referente ao ano anterior do aluno, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Na tabela 4, é apresentado os resultados do 3º trimestre:

Tabela 4: Taxa de acertos por descritor das 1ª séries da escola – 3º trimestre

Ano	D14	D15	D23	D24	D30	D31	D32	D36	D37	D38	D45
2017	16%	18%	38%	26%	29%	25%	21%	24%	24%	-	-
2018	-	30%	24%	25%	35%	24%	44%	35%	22%	28%	43%
2019	33%	40%	23%	56%	22%	44%	63%	37%	33%	34%	52%

Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

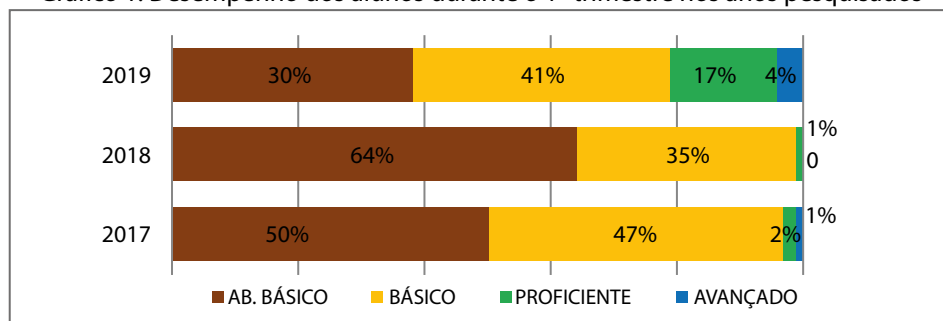
Nota-se que a escola tem progredido no decorrer dos anos e segundo os professores essa melhora também é atribuída ao Plano de Ação que a escola faz de forma democrática junto aos educadores onde são analisados os resultados do

³ Segundo o Portal do MEC, o Mediotec é uma ação do Programa Nacional de acesso ao ensino Técnico e Emprego (Pronatec) para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. As vagas são gratuitas custeadas pela Setec/MEC por meio da Bolsa Formação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/mediotec>

PAEBES em anos anteriores para traçar ações futuras e entre as ações traçadas observa-se a aplicação de aulas de retomada de conteúdos com metodologias diferenciadas, realizados pelos professores com foco nos descritores, e o simulado com questões anteriores que vão familiarizando os alunos sobre as habilidades que são cobradas nos testes do PAEBES TRI e essas ações vêm sendo aplicadas nos três anos analisados e conforme verificado, associado ao interesse dos estudantes porque eles queriam tirar boas notas para ingressarem no curso Pronatec/Mediotec, ajudaram a alavancar os resultados da escola, porém os professores reforçam que embora os resultados tenham melhorado em Matemática, estão longe de serem satisfatórios.

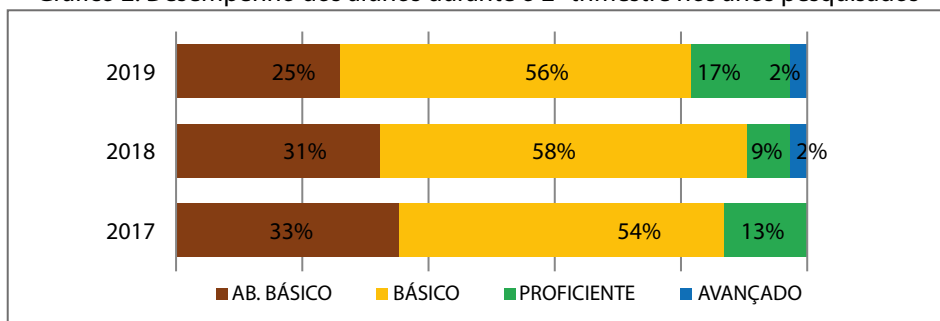
Segundo relato dos professores, os resultados do PAEBES TRI contribuem para o planejamento e intervenção curricular, pois ao analisar os resultados da avaliação é possível identificar quais alunos precisam reforçar o conteúdo estudado ou quais precisam ter os conteúdos em um nível mais desafiador, pois já se apropriou das habilidades que foram cobradas. Além disso, no site do PAEBES TRI disponível no link: <https://paebestri.caeduff.net/> encontra-se a categoria de desempenho que a plataforma apresenta por meio de cores na qual o vermelho representa os alunos que acertaram até 25%, ou seja, abaixo do básico, o amarelo representa os alunos que acertaram o básico (25% - 50%), e os alunos proficientes são representados pela cor verde (50% - 75%) de acertos e os que acertaram acima de 75% que é a categoria avançada é representada pela cor azul, diante disso, essas categorias são analisadas pelos professores que buscam por estratégias de acordo com esses dados. No gráfico 01 pode-se observar a categoria de desempenho referente ao 1º trimestre dos três últimos anos avaliados.

Gráfico 1: Desempenho dos alunos durante o 1º trimestre nos anos pesquisados



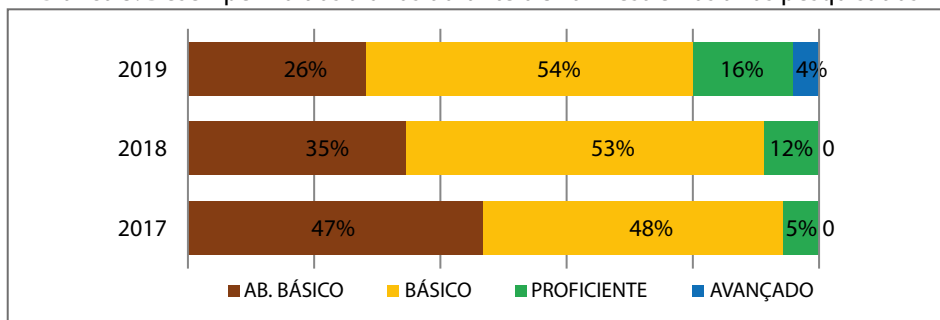
Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

Gráfico 2: Desempenho dos alunos durante o 2º trimestre nos anos pesquisados



Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

Gráfico 3: Desempenho dos alunos durante o 3º trimestre nos anos pesquisados



Fonte: PAEBES – CAEd UFJF. 2021

Esses dados apresentados nos gráficos de barras 1, 2 e 3 mostram que os alunos possuem mais dificuldade no 1º trimestre pois é aonde está concentrado o maior número de alunos que acertaram até 25% das habilidades propostas e em 2018 subiu o número de alunos abaixo do básico que foram 64%, mas em 2019 regrediu para 38% e 17% dos alunos subiu para a categoria dos alunos proficientes e 4% para o nível avançado já no 2º trimestre a maior parte dos alunos ficou no nível básico e em 2017, 13% dos alunos ficaram no nível proficientes e em 2018, 9% e em 2019 chegou a 17%. Os professores relatam que eventualmente esse índice possivelmente foi em virtude de os alunos estarem em fase de adaptação no 1º trimestre e que no 3º trimestre provavelmente muitos alunos já conseguiram a média em nota para passar de série e por isso deixam de realizar a prova com mais empenho e seriedade.

Verificou-se que nos três anos apresentados no gráfico de barras empilha-

das é fundamental priorizar e retomar os conteúdos de modo que venha a recuperar os conteúdos em defasagem, e assim, o estudante avança para o nível seguinte com as habilidades e competências consolidadas, pois como pode analisar muitos alunos tem a taxa menor do que 25% de acertos e isso significa que os professores têm um grande desafio pela frente para alterar essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não tem como falar de qualidade na educação sem citar a avaliação, pois ambos estão interligados, uma vez que, a avaliação vem para diagnosticar as dificuldades e dessa forma fornece indicadores que apontam os caminhos que precisam ser trilhados e quais Políticas Públicas devem ser implementadas pelos órgãos competentes para garantir a qualidade na educação, por outro lado, a avaliação externa dentro desse contexto incomoda, pois ela aponta que está longe de alcançar a qualidade que tanto almeja, mas está caminhando rumo a isso, mesmo que a passos lentos, os resultados têm melhorado no decorrer dos anos.

Diante disso, os professores buscam mecanismos para trabalhar todos os conteúdos e especificidades dos alunos e nas análises realizadas, notou-se que há maior quantidade de alunos nos níveis abaixo do básico e básico e ao analisar os descritores, muitos estão com taxa de acertos críticos e que essas taxas baixas são provenientes de conteúdos e habilidades trabalhadas no Ensino Fundamental, ou seja, tem uma deficiência que precisa ser sanada nas séries Finais do Ensino Fundamental.

É provável que descritores que iniciam na etapa do ensino Fundamental II e se repetem no Ensino Médio com grau de complexidade maior, exige que além da resolução de problemas, o aluno tem que compreender e interpretar o que pede nas questões e diante disso, é pertinente que ações de monitoramento e intervenção da aprendizagem sejam tomadas nos anos anteriores para que os alunos não sejam prejudicados no Ensino Médio, pois

quando são poucos os alunos com defasagens, o professor consegue trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem em sala, no entanto, quando há muitos alunos que necessitam do auxílio do professor, o nivelamento da aprendizagem torna-se mais difícil, portanto sem mudança nas políticas públicas, a educação de qualidade e de forma integral, não terá ações concretas neste cenário, afinal, três anos no Ensino Médio não é insuficiente para retomar todas as habilidades essenciais das séries anteriores, uma vez que tem conhecimentos da série atual que precisam ser trabalhados e aprofundados antes do término da educação básica, portanto é preciso sanar os problemas de aprendizagem no Ensino Fundamental.

Ao comparar os resultados, constatou que há um acúmulo de descritores cobrados na avaliação do PAEBES TRI com taxa de acertos com nível crítico, entre os anos de 2018 e 2019, contudo, o descritor D32 apresentou nível médio de dificuldade e os descritores D17 e D20 ficaram em destaque com as maiores taxas de acertos, fato é, que a falta de recuperação desses conteúdos/descritores, só vão afastando o aluno de usufruir de uma educação de qualidade. A avaliação diagnóstica do PAEBES TRI, detecta as fragilidades e potencialidades do aluno, pois essa avaliação fornece as dificuldades da turma ao professor e ao poder público porque ela dá uma direção quanto, o que fazer com os resultados, quais conteúdos o aluno não conseguiu se apropriar e quais competências ele ainda não desenvolveu, portanto ela é uma ferramenta que pode ser utilizada para fazer e reformular políticas públicas para melhorar a qualidade na educação.

Durante a pesquisa foi comprovado que ações como o PAEBES TRI também tem que ser feitas no Ensino Fundamental, para reduzir os impactos negativos da aprendizagem dos alunos antes que eles cheguem ao Ensino Médio e só dessa forma, o aluno ao término da educação básica se preocuparia em aprofundar seus conhecimentos para realizar uma boa avaliação do ENEM e assim, poder escolher a faculdade ao invés de tentar aprender conhecimentos que já deveriam ter sido consolidados na educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 28 de Março de 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. PAEBES – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014 – Anual. Conteúdo: **Revista Pedagógica - Matemática - 3ª série do Ensino Médio**. ISSN 2237-8324

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria 064 – R de 24 de maio de 2017. Vitória, 2017**. Disponível em<https://paebestri.caeduff.net/wp-content/uploads/2015/05/ES_PAEBESTRI_2017_MATRIZ-MT.pdf>

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

<http://www.paebes.caeduff.net/o-programa/historico/>. Acesso em: 01 Jun 2020.

<http://paebestri.caeduff.net/>. Acesso em: 01 Jun 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**, Porto Alegre. Ano 3, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Marta M. Assumpção. Políticas Públicas. **Publifolha**, São Paulo, 2011.

YIN, Robert. K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

Giovani Correia Mendonça
Luciana Teles Moura Pirola

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa vem discutir o papel da educação voltada à questão da saúde, como forma de preservação da identidade humana frente às enfermidades e práticas hospitalares.

No Brasil, o Atendimento Escolar Hospitalar, segundo Ferreira, et al. (2014, p.13), surgiu no Rio de Janeiro em 1950, no Hospital Menino Jesus, através da professora Lecy Rittmeyer, e este atua, ainda hoje, com esta modalidade de atendimento educacional. De igual modo, após esse período inicial, entre o surgimento – pela iniciativa da educadora – e a disseminação da prática pedagógica hospitalar no Brasil, esta se difundiu pelo país dando, assim, novo caráter à profissão. Assim, a contribuição da pedagogia surge, inicialmente, de forma emergencial, pela prática circunstancial, como vimos anteriormente, porém há a grande tarefa de desmistificar a visão, muitas vezes estereotipada da função e prática pedagógica nas instituições não escolares, capacitando e possibilitando os profissionais para o exercício desta modalidade de ensino e assim romper novos paradigmas.

A legislação brasileira reconhece a importância das classes hospitalares de acordo com a Lei Nº 13.716, de 24 de setembro de 2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e define:

É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado,

conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018, Art. 4º-A.)

O trabalho pedagógico nos hospitais é muito importante tanto nas classes hospitalares como nos trabalhos de recreação terapêutica, e vem sendo discutido tanto por profissionais da educação, como também da saúde, através de debates sobre a questão de o pedagogo pertencer também à equipe da saúde.

O pedagogo hospitalar possui uma função essencial, pois têm como intuito acompanhar os estudantes no período de ausência escolar, internados em hospitais, a fim de possibilitar continuidade no processo de ensino-aprendizagem e garantir seus direitos. Ainda hoje, muitos profissionais acolhem, defendem a criação e a proposta da inserção de Classes Hospitalares, especialmente os médicos, pois têm consciência de que a sua relação com o paciente, através de intervenções e outras propostas, contribuirá para o restabelecimento de sua saúde – aqui entendida como completo bem estar físico, psicológico e social, segundo a Organização Mundial da Saúde – e o seu ininterrupto desenvolvimento educativo. (SEGRE e FERRAZ, 1997).

O atendimento pedagógico hospitalar oferece ao sujeito afastado da escola, uma continuidade em seu processo educativo, buscando atualizar o saber adquirido pelo mesmo e evitando assim, interromper os estudos iniciados. De acordo com Matos e Mugiatti (2009) este ponto de vista educativo e de aprendizagem surgiu da ideia de que a criança e o adolescente hospitalizados, em idade escolar, não devem interromper seu processo curricular, pois dificulta a recuperação de sua saúde.

Educar é retirar do sujeito o que ele tem de melhor, de maneira a contribuir para a formação de um cidadão crítico-reflexivo e ativo na sociedade. Os estudantes necessitam de formas alternativas de organização e de oferta de ensino, de modo a garantir o cumprimento dos direitos universais à educação e à saúde. (RODRIGUES, 2001)

O pedagogo pode ir além do ambiente escolar, ou seja, todo ambiente em que haja aprendizado, este pode e deve estar presente como um facilitador do sa-

ber. Conforme Fontes (2004, p. 276), “a atuação do pedagogo em hospital deve ultrapassar a experiência escolar e atingir níveis diferenciados de educação”. Dessa forma, entendemos que o trabalho pedagógico no hospital é indispensável e deve estar em união com o trabalho dos demais profissionais da saúde, para que juntos possam planejar metodologias que favoreçam novos aprendizados.

DESENVOLVIMENTO

Consideramos como lócus da pesquisa de campo a Secretaria Municipal de Educação de Presidente Kennedy, responsável pelas escolas municipais onde se concentram os profissionais que contribuíram com os resultados. O município de Presidente Kennedy possui, no ano de 2021, vinte e uma unidades escolares municipais que funcionam desde a Creche até o ensino fundamental II. Existem três escolas Polo que recebem grande parte dos alunos, uma delas localizada no centro da cidade e as outras duas em comunidades que possuem grande número de habitantes. As demais escolas se concentram em comunidades rurais e possuem uma demanda menor quanto ao número de estudantes.

O presente estudo é de caráter exploratório e possui uma abordagem mista, ou seja, busca conhecer por meio de questões objetivas e discursivas as diferentes relações vivenciadas pelos sujeitos e a partir disso descrever esses fatos.

Os sujeitos investigados compreendem pedagogos atuantes na Secretaria Municipal de Educação, pedagogos atuantes nas escolas municipais e professores da rede municipal (educação infantil e ensino fundamental). Todos os sujeitos responderam por meio eletrônico um questionário único, dividido em três partes. A primeira delas contendo uma breve apresentação do autor e breve abordagem do assunto, a segunda contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) onde os participantes poderiam aceitar ou não participar da pesquisa e a terceira parte contendo 12 questões de múltipla escolha e 05 questões discursivas.

O questionário consiste em uma ferramenta de coleta de dados de muita importância para a validação de uma pesquisa. Trata-se, segundo Gil, (2008), de uma

técnica de investigação com questões que possuem o propósito de obter informações.

Gil, (2008) explica que essa ferramenta de pesquisa apresenta uma série de vantagens, como por exemplo, o anonimato das respostas, bem como a possibilidade de atingir o maior número de pessoas, além de possibilitar flexibilidade para que o sujeito participante responda onde e quando quiser.

O período da pesquisa ocorreu nos meses de Abril e Maio do ano de 2021 e com base nas afirmativas dos participantes, realizou-se um paralelo entre as contribuições dos teóricos estudados no levantamento bibliográfico e a realidade vivenciada pelos sujeitos em sua prática. A pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

A primeira questão buscou saber a opinião de cada um com relação à importância do acompanhamento a esses estudantes afastados. A pergunta apresentou o seguinte texto: em sua opinião, qual a importância de acompanhar os estudantes que enfrentam problemas de saúde e necessitam se ausentar da escola? Para esta pergunta foram apresentadas cinco opções de respostas, sendo elas: manter o aluno vinculado à escola, evitando assim a evasão escolar; evitar a defasagem quanto aos conteúdos curriculares; fortalecer o convívio social com a turma em que está inserido; não vejo a necessidade de acompanhamento ao estudante afastado e por último foi colocada a opção outros, caso o participante quisesse optar por criar uma resposta diferente das que foram oferecidas.

Assim, analisando a totalidade de trinta participantes que responderam a questão, doze concordaram com a primeira opção: manter o aluno vinculado à escola, evitando assim a evasão escolar; dez concordaram com a segunda opção: evitar a defasagem quanto aos conteúdos curriculares; cinco concordaram com a terceira opção: fortalecer o convívio social com a turma em que está inserido; três criaram uma opção de resposta diferente das apresentadas onde ambos acreditam que a junção das três alternativas é importante. Nenhum participante optou pela alternativa: não vejo a necessidade de acompanhamento ao estudante afastado.

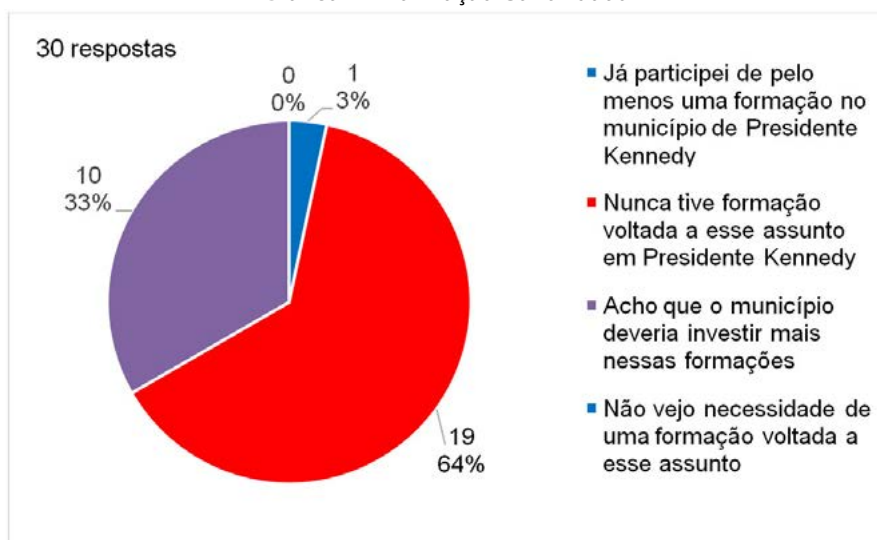
A importância de acompanhar os estudantes que enfrentam problemas de

saúde foi trazida pelos participantes como uma necessidade real do cenário educacional de Presidente Kennedy. Essa necessidade vai de encontro ao que Marchi e Silva (2017, p.61) propõem quando dizem que a educação vai além dos muros da escola, ou seja, ela não é uma ação exclusiva da escola institucionalizada. Esse pensamento vem reforçar que a ação da equipe pedagógica precisa estar pautada em ir ao encontro do estudante onde quer que ele se encontre.

Outra questão buscou saber da realidade dos participantes com relação à formação continuada voltada ao tema estudado nesse trabalho de pesquisa. A pergunta apresentou o seguinte texto: “a respeito de formação continuada que orienta a prática pedagógica em casos de estudantes hospitalizados/afastados por motivos de saúde:”

Foram disponibilizadas cinco alternativas nessa sequência: já participei de pelo menos uma formação no município de Presidente Kennedy; nunca tive formação voltada a esse assunto em Presidente Kennedy; acho que o município deveria investir mais nessas formações; não vejo necessidade de uma formação voltada a esse assunto e por último a alternativa “outros” com espaço para justificativa. O resultado pode ser visto no gráfico 1.

Gráfico 1 – Formação Continuada



Fonte: MENDONÇA, 2021

Analisando os resultados dessa questão, é possível identificar a falta de formação referente ao atendimento voltado a alunos hospitalizados no município de Presidente Kennedy. Ao mesmo tempo, os profissionais demonstraram interesse em aprender mais sobre a temática para que, assim, obtenham mais conhecimentos para desenvolver novas metodologias e compreender as possibilidades de acompanhar esses alunos de maneira satisfatória.

Outra questão refere-se a uma etapa específica da educação básica, que é o ensino fundamental, mais especificamente turmas que são avaliadas por notas. A pergunta traz o seguinte texto: o que é feito nos casos em que o estudante afastado frequenta uma turma do 3º ao 9º ano, que possui nota?

Nessa questão foram apresentadas cinco alternativas de respostas na seguinte ordem: são avaliados por meio das atividades que retornam para a escola; a avaliação ocorre virtualmente; o aluno não é avaliado no período em que se ausenta; não trabalho com essa etapa de ensino; e por último a opção “outros” com espaço para justificativa da resposta, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Ensino Fundamental



Fonte: MENDONÇA, 2021

Buscou-se conhecer a partir dessa questão como é realizada a avaliação e atribuição de notas durante o período de afastamento do aluno. Porém, a grande maioria dos professores participantes não atua nessa modalidade de ensino, o que dificultou uma análise mais ampla sobre o olhar dos docentes, já que apenas 7 profissionais conseguiram contribuir com suas experiências. Mesmo assim, as

contribuições dos profissionais que responderam a essa questão permitiram ter um panorama sobre essa realidade.

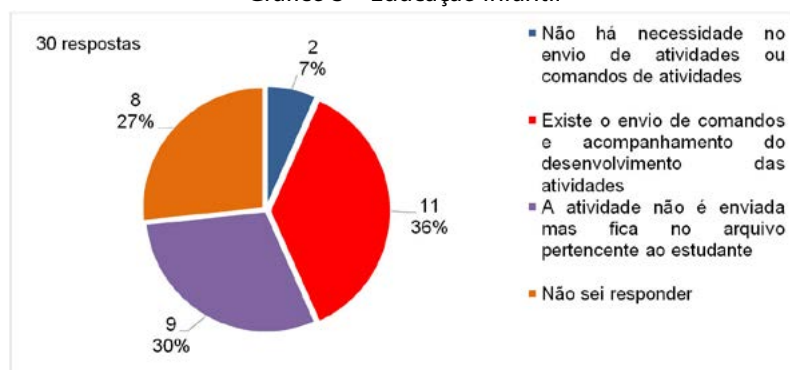
Loiola, (2013, p. 38) explica que a avaliação dos alunos que se afastam por motivos de saúde deve ser contínua e diagnóstica, podendo ocorrer “através da participação dos alunos nas atividades, individual e/ou grupo, não deixando de lado o quadro clínico do aluno”.

Assim, trata-se de uma necessidade, já que permite ao professor analisar o que o aluno aprendeu e onde ele precisa de maior atenção, mas não deve deixar de considerar a situação enfrentada pelo aluno, sempre mantendo um olhar reflexivo sobre como garantir o ensino, respeitando as limitações que o educando está enfrentando.

Foi questionado também sobre uma etapa específica da educação básica, a educação infantil. Essa questão buscou entender o afastamento da criança na educação infantil. A pergunta apresenta o seguinte texto: crianças tendem a adoecer mais facilmente devido a temperaturas que provocam alterações climáticas e outros fatores. Quando o estudante afastado frequenta a educação infantil, o que ocorre?

Foram apresentadas quatro alternativas de respostas para essa pergunta, sendo elas: não há necessidade no envio de atividades ou comandos de atividades; existe o envio de comandos e acompanhamento do desenvolvimento das atividades; a atividade não é enviada mas fica no arquivo pertencente ao estudante e, por último, a opção não sei responder, conforme o gráfico 3.

Gráfico 3 – Educação Infantil



Fonte: MENDONÇA, 2021

Considerando os resultados dessa questão, é possível notar que a maior parte dos participantes afirma que há envio de atividades e acompanhamento dos alunos da educação infantil. Porém, o que chama a atenção é o alto índice de profissionais que afirmam que o atendimento não é realizado, já que as atividades ficam arquivadas na escola. Diante desses fatos, pode-se entender que o atendimento do aluno da educação infantil afastado por problemas de saúde não é visto com a devida relevância. Essa observação desperta significativa preocupação, já que o acesso à educação e a oferta de condições favoráveis ao desenvolvimento do educando deve atender todas as etapas de ensino, pois o objetivo principal não deve ser a nota que o aluno alcança, mas a garantia de um direito constitucionalmente adquirido.

Corroborando com essa afirmativa, Aguiar, (2012) explica que o atendimento pedagógico voltado ao aluno hospitalizado deve amparar também a educação infantil, mesmo que a lei não seja clara em relação ao aluno hospitalizado, criando margem para interpretações diversas sobre esse tema.

A última questão pede que o participante descreva a própria percepção do trabalho com o estudante afastado. A pergunta apresenta o seguinte texto: de acordo com sua percepção, descreva com suas palavras como ocorre o trabalho com o estudante afastado da escola por motivos de saúde em Presidente Kennedy?

Ao analisar os resultados referentes à percepção dos participantes, o que podemos perceber é a precariedade do atendimento prestado ao aluno em caso de afastamento por motivos de saúde, já que segundo os profissionais não há acompanhamento do aluno no período em que este está afastado, nem mesmo envio de atividades. Trata-se, portando de uma falha que representa um prejuízo ao aluno, que como defende Brandão, (2011, p. 5260) constitui um trabalho fundamental que “oportuniza ao aluno a participação em um sistema de ensino estruturado e contribui com os processos de desenvolvimento e aprendizagem ao manter o vínculo com a realidade fora do ambiente familiar”.

Os participantes também levantaram opiniões sobre o vínculo entre escola e família, que deve ser fortalecido para que o objetivo da educação seja atingido.

Cardoso, (2011) evidencia a relevancia dessa relação, já que esta permite a construção de pontes entre o educando e a continuidade dos seus estudos.

O estudo realizado abre novos caminhos para práticas inovadoras na educação. Por meio dos resultados aqui expostos, podem ser traçados novos estudos que busquem fortalecer a prática pedagógica ao estudante afastado por motivos de saúde em Presidente Kennedy.

CONCLUSÃO

A educação não pode mais estar limitada apenas ao contexto escolar. Educação se faz em casa, no hospital, na mesa ou no leito. Se existe um indivíduo disposto a aprender e um mediador disposto a facilitar, então existe possibilidade de ensino-aprendizagem.

É essencial, que enquanto profissionais da educação, tenhamos um olhar sensível para compreender que a educação precisa ser garantida em suas múltiplas facetas, pois para esse processo que envolve sujeitos tão complexos e tão singulares não existe fórmula mágica ou receita pronta. É necessário analisar as possibilidades e as necessidades reais de cada sujeito, para que o ensino ofertado os transforme e faça sentido.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Priscilla Araujo. **Um olhar sobre o atendimento pedagógico/educacional do aluno hospitalizado:** A experiência da clínica pediátrica do HUB. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: 2012. 72p. Disponível em <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4897/1/2012_PriscillaAraujoAguiar.pdf> Acesso em 10 Ago. 2021.

BRANDÃO, S. H. A. O atendimento educacional domiciliar ao aluno afastado da escola por motivo de doença. **Anais...** X Congresso Nacional de Educação –

EDUCERE. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, nov. 2011. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4965_3003.pdf> Acesso em 04 jun. 2021.

BRASIL. Lei 13.716, de 27 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de setembro de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13716.htm>. Acesso em 29 jul. 2021.

CARDOSO, Mirelle Ribeiro. **Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar**. Dissertação (Pós-graduação em educação). Universidade de Brasília. 2011. 134 p. Disponível em <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9898/1/2011_MirelleRibeiroCardoso.pdf> Acesso em 08 Jun. 2021.

FERREIRA, Juliana da Rocha; SILVA, Ladjane Soares da; SOUZA, Stephanie Lara Almeida Simplicio de. **Classe hospitalar: Um espaço de aprendizagem e humanização**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba. 2014. 43p. Disponível em <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4138/1/JRF08082014.pdf>> Acesso em 07 Abr. 2021.

FONTES, Rejane de Souza. A reinvenção da escola a partir de uma experiência instituinte em hospital. **Educação e Pesquisa** [online]. 2004, vol.30, n.2, pp.271-282. ISSN 1678-4634. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022004000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 02 Abril de 2021.

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

LOIOLA, Fernanda Cristina Feitosa. **Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2013. 139 f. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/123456789/1/LOIOLA_Fernanda_Cristina_Feitosa.pdf> Acesso em 02 Abr. 2021.

positorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13047/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20CD.pdf> Acesso em 10 abr. 2021.

MARCHI, Carolina de Carvalho; SILVA, Gabriella dos Santos. **Atuação do pedagogo no ambiente hospitalar**. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO. Lins-SP: 2017. 61p. Disponível em <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61066.pdf>>. Acesso em 05 mai. 2021.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: A humanização integrando educação e saúde**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. Educação & Sociedade. vol.22, nº. 76, Campinas. Out. 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>> Acesso em 14 jan. 2021.

SEGRE, M.; FERRAZ, F. C. O conceito de saúde. Ponto de vista. **Revista de saúde pública**. 31(5). Outubro, 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graciema da Cruz Silva
Luciana Teles Moura Pirola

INTRODUÇÃO

No percurso histórico, e mais enfaticamente das instituições escolares, a avaliação sempre foi entendida como um mecanismo de mensurar as aprendizagens dos diferentes sujeitos. As avaliações (provas, testes) se constituíram como instrumentos classificatórios e, de certo modo, provocaram abismos nos contextos escolares, que têm por princípio a seleção e premiação dos alunos que alcançam os melhores resultados e a culpabilização daqueles que não conseguem os resultados estimados, ou seja, as avaliações são pensadas sem levar em consideração os diferentes sujeitos, suas necessidades e outras possibilidades de avaliar (ESTEBAN, 2006).

O contexto histórico instigou e transformou extremamente o currículo escolar e, por conseguinte, a importância e as finalidades da avaliação, partindo de um padrão de análise prática, classificatória e excludente para um novo padrão angustiado não somente com o progresso das questões cognitivas, mas também com o progresso integral do indivíduo (ESTEBAN, 2006).

Conforme Luckesi (2011), O modelo de sociedade contemporânea exige da educação uma nova atitude, adequado ao atual contexto social e político em que a globalização dos recursos tecnológicos faz com que a informação chegue muito rapidamente, o que se torna um problema, pois essa informação deve ser desenvolvida para constituir conhecimento.

Sem a ajuda de um professor que reconheça esses avanços e se adapte a essa nova realidade, essa tarefa não é fácil. Para Luckesi (2011, p.11), a avaliação da aprendizagem “é um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e se necessário

intervir no processo de aprendizagem, tendo como suporte o ensino, na perspectiva de construir os resultados desejados”, permitindo ao educando a oportunidade de um *feedback* que o auxilie no decorrer de todo o processo de ensino aprendizagem.

O debate a respeito da avaliação no contexto escolar é um assunto que provoca ansiedade constante na realidade dos docentes e de todos os envolvidos no processo, que se encorajam no cotidiano de suas ações, para efetivarem uma avaliação mais astuta, mas que acabam seguindo os moldes já vivenciados, sem apostarem em nada novo.

CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Hoffmann (1998) salienta que a avaliação envolve múltiplas dimensões, indicando, desejos, experiências, pensamentos e sentimentos tendo significados únicos para todos. Portanto, na escola, cada professor representa a avaliação de alguma forma, e o grupo também expressa o conceito de avaliação. Deste modo, cada escola analisa de maneira distinta da outra, apesar empregarem ferramentas semelhantes.

Ao frisarmos a palavra avaliação, logo é associada a notas, ressalta-se que a prática avaliar vem estabelecido a muitos tempos como notas, diagnósticos, controle, classificações, seleções, continuidade, retenção, medos e tantos outros elementos pré-estabelecidos neste termo. Nos tempos atuais a avaliação deve ser feita de modo que contemple o indivíduo como um todo e não seja algo pontual e exclusivo e deixe de ser um processo de seleção, de classificação; assim eliminaremos com o paradigma da avaliação de exclusão.

É necessário destacar que a função classificatória também desempenha um importante papel no processo avaliativo, visto que as instituições de ensino estão organizadas em anos, séries que possuem uma relação de conhecimentos que devem ser apreendidos pelos estudantes no decorrer do ano letivo. Sendo assim é fundamental que a escola realize uma avaliação que possibilite verificar se o aluno incorporou verdadeiramente os conhecimentos, as habilidades e as posturas que integram os objetivos propostos. Entretanto, é necessário evitar que esse processo se transforme em uma prática discriminatória.

Vale mensurar que, a prática pedagógica avaliativa, visa à melhoria do processo educacional, é um conceito básico para que a educação se torne realmente uma educação democrática que acolha a todos e que responda às necessidades dos filhos das classes menos favorecida, esta clientela que busca nas escolas as possibilidades de compreender as grandes contradições da sociedade que reforcem sua condição de massa expropriada dos bens produzidos pela humanidade, ao longo da história. Dentro dessa perspectiva Luckesi (2011).

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar; por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a sua construção. (...) A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível (LUCKESI, 2011, p.118).

Somos herdeiros de uma longa história educacional da forma como ela é praticada na escola hoje, cujas primeiras sistematizações se deram no século XVI, com o nascimento da idade moderna. Exames sempre existiram, o atual sistema avaliativo foi sistematizado no decorrer do século XVI, o modelo de sociedade no qual vivemos a sociedade burguesa, ela é excludente, os exames também o são.

Para Costa (2018), o conceito de avaliação mudou histórica e culturalmente de acordo com as necessidades políticas, econômicas e sociais. A avaliação é uma categoria de ensino controversa e ambígua. A autora complementa dizendo que “a avaliação é uma iniciativa instrumental e indispensável para garantir o direito do aluno de aprender bem” (COSTA, 2018).

Observa-se que há muitos anos os resultados dos indicadores nos mostram uma qualidade de ensino muito baixa dos educandos, e o que se espera é que a escola seja competente o suficiente no seu principal objetivo, que é ter todos os educandos aprendendo em sala de aula.

De acordo com Silva (2019) a prática de avaliação da aprendizagem torna-

-se uma ferramenta básica para fornecer informações sobre como está o processo de ensino do aluno, ao invés de apenas classificá-lo como aprovado ou reprovado. A autora acrescenta dizendo que “a partir da prática da avaliação da aprendizagem, conseguimos instituir subsídios práticos e teóricos, com um mecanismo de autonomia, crescimento e transformação do educando” (SILVA, 2019).

Portanto, a avaliação da aprendizagem necessita ser uma prática que apresente significados à aprendizagem dos educandos.

CONCEPÇÃO AVALIATIVA CLASSIFICATÓRIA

Na contemporaneidade, mudanças são extremamente necessárias, com ênfase ao âmbito escolar. No entanto, sabe-se que as resistências são inúmeras, visto que mudar acarreta o abandono de práticas seguras para algo incerto. É perceptível a resistência de pais e professores, no que se refere à formulação de relatórios de avaliações que analisem o desenvolvimento dos alunos de forma concisa. Hoffmann (1998, p.89) aborda tal questão se referindo ao ensino fundamental de nove anos, pois mesmo neste “[...] a maioria ainda prefere o sistema classificatório e atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos”.

De acordo com Esteban (2006), a prática cotidiana da escola coloca os professores em uma situação contraditória, que é a utilização da classificação com a finalidade de ensinar melhor, entretanto a comprovação de que essa classificação não o auxilia a ensinar melhor e nem os educandos a aprenderem mais.

Para Hoffmann (1998), quando os docentes utilizam a avaliação classificatória interrompem o processo prazeroso que acompanha o ato de aprender. A autora avalia que o trabalho pedagógico, numa avaliação classificatória, tem um modo autoritário, estilizado e hierarquizado.

Para Segundo Villas Boas (2011, p.30) as avaliações promovem o aprendizado do aluno e professor, bem como, o desenvolvimento da escola e não como

eram as avaliações tradicionais, que apenas eram projetadas para passar e reprovar, atribuir notas e usar testes quase que exclusivamente.

No que se refere à avaliação formativa, conforme apontado por Kraemer apud Bloom, Hastings e Madaus (1975), seu objetivo é mostrar aos professores e alunos seus resultados de aprendizagem, bem como nas atividades de sala de aula, permitindo-lhes identificar dificuldades no processo de assimilação e produzir conhecimento que permite ao professor corrigir e recuperar.

Nesse sentido a autora apresenta a importância da avaliação formativa, constituindo uma ferramenta de coleta de dados, sendo capaz de reorganizar o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Villas Boas (2011), ao abordar sobre a avaliação formativa, explica que o desenvolvimento das bases dessa avaliação se deu em uma discussão teoricamente mais complexa do que a anterior, com o objetivo de contestar as limitações desses conceitos de avaliação. Para além de outros aspectos, as avaliações das gerações anteriores têm também a função de quantificar os resultados da classificação, seleção e certificação e privilégios, sendo esta avaliação realizada de forma independente do contexto e sem a participação dos educandos.

O autor inclui que os conceitos nesse primeiro momento a respeito da avaliação formativa aparecem no desenvolvimento teórico do behaviorismo, ele foi posteriormente integrado ao quadro conceitual de outros pontos de vista teóricos, como o ponto de vista da família abrigado sob a égide do cognitivismo. Em muitos casos, essa família assume e integra as contribuições da sociologia, da antropologia e da psicologia social, o que lhe permite dar a esses conceitos outra profundidade e densidade (HOFFMAN, 1998).

Assim, Villas Boas (2011) apontou que as diferentes denominações da avaliação substituem a avaliação formativa da matriz behaviorista. Esses nomes têm diferenças relacionadas no conteúdo, mas ao contrário do behaviorismo, esses nomes são baseados principalmente em uma avaliação de características formativas.

Nas últimas décadas, as pesquisas brasileiras sobre avaliação da aprendiza-

gem têm se inspirado na base da avaliação formativa. Esse entendimento está de acordo com a afirmação de Villas Boas (2011):

Estudiosos brasileiros têm defendido a substituição do paradigma tradicional da avaliação (voltado apenas para aprovação e reprovação) pelo paradigma que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática, participativa, cidadã etc. Todas essas designações fazem parte do que se entende por avaliação formativa. [...] Esses adjetivos indicam que seu campo de atuação é mais amplo do que tem sido considerado (VILLAS BOAS, 2011, p. 35).

Porém, por causa das distinções e embasamentos dos estudos avaliativos brasileiros dos últimos anos, entende-se que a avaliação é um processo interativo e se vale da contribuição de tendências progressistas do ensino marcadas, por exemplo, marcado pela fundamentação do construtivismo e pela discussão do anti-hegemonias da sociologia e filosofia da educação, sobrepondo-se a essas afirmativas de Villas Boas que esses estudos se baseiam numa avaliação formativa contrária à proposta behaviorista, que é outra avaliação formativa definida por Villas Boas (2011).

Para Silva (2019) a avaliação formativa é uma forma alternativa dos docentes coordenarem seu trabalho, ao mesmo tempo em que proporcionam aos educandos um conhecimento autodirigido e contínuo da aprendizagem, no sentido de uma construção colaborativa entre professor e aluno.

Outro ponto ressaltante é sobre a forma como pode acontecer essa avaliação. Conforme Hoffman (1998), em um mesmo elemento avaliativo da aprendizagem há a avaliação formal e informal. Mesmo encontrando-se no mesmo processo, essas manifestações de avaliação podem ser diferenciadas de acordo com seus métodos de execução. Dessa forma, o autor corrobora seu entendimento a respeito dessas manifestações, embora considere um modo temporário no conceito, ele diz que a avaliação formal refere-se às práticas que envolvem o uso de ferramentas de avaliação clara, e os alunos podem verificar objetivamente os resultados de acordo com um processo claro. Em contraste, entendemos a avaliação informal como a

construção dos julgamentos gerais dos professores sobre os alunos, cujo processo é coberto e obviamente assistemático (HOFFMAN (1998, p. 145).

Nesse sentido, Villas Boas (2011, p. 22) assegura que, quando a da avaliação da aprendizagem é compreendida por todos, através de provas e atividades em que são atribuídas notas, conceitos ou referências, está é apontada como avaliação formal. Em contrapartida, as avaliações realizadas por meio das interações dos educandos com professores ou outros funcionários e educandos em diferentes momentos e espaços escolares, em vez de avaliações que os participantes do processo normalmente não antecipariam, são chamadas de avaliações informais.

A avaliação informal acontece no momento em que o professor esta observando os alunos durante às atividades que estão realizando, auxiliando-os quando apresentarem dificuldades de entendimento.

Em função do modo descentralizado e permanente das relações práticas do processo de avaliação da aprendizagem na educação básica, como nos anos iniciais do ensino fundamental, pode-se apontar que a maioria dos momentos de avaliação acontece através de avaliações informais. Nessas ocasiões, o professor é capaz de analisar e avaliar o que os educandos sabem ou estão aprendendo.

Nas duas manifestações do processo de avaliação da aprendizagem, formal e informal, oferecem-se diferentes informações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos de maneiras diferentes. Villas Boas (2011) acrescentou a esta declaração, afirmando que tanto as avaliações formais quanto informais são importantes e devem ser utilizadas da forma certa e na hora certa e complementa que a avaliação formal não é suficiente para cobrir todos os estilos de aprendizagem, podendo a informal complementá-la (VILLAS BOAS, 2011, p. 29).

Um enfoque que necessita ser enfatizado é a necessidade de reconhecimento dos momentos informais do processo de avaliação da aprendizagem aos momentos associados aos momentos formais, o professor pode concentrar-se nessas práticas avaliativas que desenvolve todos os dias, principalmente no que diz respeito ao que observa, pois, como assegura Villas Boas (2011) é indispensá-

vel considerar que, em nossa prática pedagógica, não estamos avaliando apenas nossos educandos, mas sim as aprendizagens que eles conseguem realizar.

Portanto, como já citado, a observação diária é muito apropriada como instrumento de avaliação, desde que possa fornecer informações sobre o desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Segundo Romão (2005) e Pereira (2006), as concepções de avaliação mais presentes estão classificadas conforme o tipo e a função que cumprem na escola. De acordo com os autores elas podem ser: formativa, diagnóstica, mediadora, emancipatória, dialógica e somativa ou tradicional.

Para os autores, a avaliação formativa, acontece no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, com o objetivo de fornecer informações sobre o desenvolvimento do aluno, a fim de descobrir as falhas no processo e, em seguida, propor a melhor metodologia, que auxiliará a superar as dificuldades. Esse tipo de avaliação necessita acontecer ao longo do processo de ensino aprendizagem do aluno, de forma contínua, com a finalidade de averiguar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos e quais os resultados conseguidos durante o desenvolvimento das atividades de ensino.

Em relação à avaliação diagnóstica, os autores enfatizam que é aquela que permite que o professor consiga identificar os momentos do processo de construção do conhecimento em que os alunos se encontram, para identificar as atividades de ensino que direcionam a aprendizagem, em oposição à avaliação que apenas classifica e pune os alunos, tendo como objetivo acabar com a repetência.

Luckesi (2011) discorre sobre a avaliação diagnóstica:

O ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um “momento de fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retomada da marcha de forma mais adequada, e nunca como um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico como, no caso, a aprendizagem. Com a função classificatória, a avaliação não

auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com a função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade. (LUCKESI, 2011, p. 34-35).

Para Silva (2019) a avaliação, na perspectiva diagnóstica visa compreender o nível de aprendizagem dos alunos, gerenciando as aulas de forma eficaz, avaliando os conhecimentos básicos que o educando possui, conseguindo desse modo, planejar suas aulas conforme as dificuldades apresentadas.

Na avaliação mediadora, os autores discorrem que a mesma tem como característica, acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, no sentido de auxiliar em sua melhora, por meio de discussões das causas de sua concretização ou não, entre aluno e professor, buscando soluções.

A avaliação emancipatória, está relacionada aos programas educacionais e sociais, com o objetivo de avaliar e transformar, para que se concretizar ações de modificação e emancipação de uma realidade escolar.

De acordo com Silva (2019), a avaliação na perspectiva emancipatória, tem como objetivo promover o avanço do educando, bem como, seu crescimento pessoal, sendo um processo de construção pessoal que visa o resultado final alcançado pelo educando, assim como a capacidade de investigar e reconstruir o processo ensino aprendizagem.

A avaliação dialógica, contradiz à avaliação que tem por objetivo a classificação e punição, sendo definida com uma escola democrática, transdisciplinar e plural, difundida e defendida baseada nas concepções de Paulo Freire.

E por fim a avaliação somativa ou tradicional, que é aquela que acontece no final de cada fase com o objetivo de averiguar se o aluno aprendeu. Ela está pautada na nota, sendo capaz de ser sinônimo de seleção e classificação.

Para Brasileiro e Souto (2018, p. 4), “no caso da avaliação somativa, essa verifica o nível de aprendizagem discente, por meio da atribuição de notas, permitindo uma classificação ao final do curso.” Eles concluem que “desconsidera

o nível de dificuldade de cada tarefa, bem como as habilidades individuais dos alunos.” Assim, os alunos deixam de ser acompanhados após a identificação das notas, limitando-os apenas aquelas questões, não podendo mais mostrar ao professor todas as suas habilidades.

AValiação DA APRENDIZAGEM NUMA PERSPECTIVA FORMATIVA

De acordo com esta pesquisa, a avaliação formativa é caracterizada por ter mais significado e importância nas questões educacionais modificando, regulando e intervindo funções e desempenham um papel importante no processo de ensino em sala de aula. Sua função é monitorar o processo de ensino aprendizagem do educando, tendo responsabilidades nas tomadas de decisões a respeito do currículo, no avanço da prática de ensino, favorecendo dessa forma a aprendizagem do educando (SILVA e SANTOS, 2017).

A avaliação não deve ser pensada apenas para dar notas, aprovar ou reprovar os alunos, mais sim repensá-la numa perspectiva de avaliar a construção do conhecimento do aluno, buscando a autocrítica, o autoconhecimento de todos que estão envolvidos no processo de ensino aprendizagem, “investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos” (LOCH, 2002, p.31). A autora destaca que não se avalia somente o aspecto quantitativo do processo educacional, mas, se avalia na perspectiva formativa.

Hadyt (1997) ressalta que a avaliação formativa, tem a possibilidade de contribuir para a melhoria do ensino pelo fornecimento de dados para o professor. Ela pode auxiliar na ação discente, visto que proporciona ao aluno dados a respeito de seu avanço no ensino aprendizagem, fazendo-o identificar estes progressos, bem como, suas dificuldades, podendo dessa forma superá-las (HADYT, 1997, p. 292-293).

Para a autora a avaliação formativa permite que o docente possa pensar e avaliar a sua prática pedagógica em sala de aula, bem como, consegue averiguar e aprimorar sua teoria e prática, conforme as necessidades dos alunos.

De acordo com Zabala (1998) a avaliação,

É entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial, (avaliação inicial); se manifesta a trajetória seguida pelo aluno, às medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo processo e especialmente a partir desse conhecimento, as previsões sobre o que é necessário fazer de novo (p.201).

De acordo com Mendez (2002 p. 13), “avaliação formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem tão pouco corrigir e classificar, aplicar testes, provas”.

Segundo Hadji (2001), na avaliação formativa,

Duas coisas são, pois, claramente declaradas: a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação [...]. A partir do momento em que informa é formativa, quer seja instrumentalizada ou não, acidental ou deliberada, quantitativa ou qualitativa [...]. Uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa. (HADJI, 2001, p.20).

Dessa forma, a avaliação formativa necessitará apoiar o docente sobre o resultado de seu trabalho, consentindo uma regulação do seu desempenho e oportunizando, ainda, que o educando saiba como está sua aprendizagem.

Já Hoffman (1998) e Luckesi (2011) idealizam a avaliação formativa baseado na tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos. Para Hoffman (1998) a avaliação formativa é aquela que reconhece todo o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para que os educandos permaneçam aprendendo.

Para Hoffman (1998) a avaliação formativa avalia a aprendizagem dos alunos. Ele acredita que todos os alunos aprendem se o tempo for suficiente.

Villas Boas (2011, p.19), fala que a “avaliação formativa existe para promover

as aprendizagens”, para nortear as atividades, adaptando as dificuldades dos educandos. Ela é percebida como “mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã [...]” (p. 39). Em outras palavras, a avaliação formativa analisa a qualidade da educação consentindo ao educando a oportunidade de realizar uma análise da qualidade de seu aprendizado, se configurando assim como emancipação.

A avaliação formativa deve indicar o progresso e as dificuldades que aparecem ao longo do processo de ensino aprendizagem dos alunos, ressaltando que o instrumento da avaliação formativa é, e permanecerá sendo, o professor empenhado em uma interação com o aluno. Essa interação deve ocorrer por meio de conversas, comentários ou *feedback* para os alunos sobre a avaliação realizada.

Portanto a avaliação formativa em vez de fundamentar-se em erros e acertos, procura compreender estes, buscando melhor ensinar os alunos. Em vez de valorizar apenas os resultados, propõe interpretá-los.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS DA APRENDIZAGEM

Os instrumentos de avaliação são recursos empregados pelos docentes em sala de aula para avaliar o ensino aprendizagem do aluno. Dessa forma, ter conhecimento de quais são os instrumentos e a frequência com que são empregados pode esclarecer os conhecimentos a respeito dos diversos tipos de instrumentos e de como estes estão presentes no processo de ensino aprendizagem (SANTOS, 2018).

O instrumento deve ser selecionado de forma a coletar informações importantes sobre a aprendizagem do aluno. Os objetivos de ensino devem permitir que o conteúdo seja avaliado na “escolha e elaboração dos instrumentos mais adequados de avaliação” (HAYDT, 2002, p.295). De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009), os docentes necessitam descobrir o sentido em preparar instrumentos adequados, diversificar os métodos de coleta de informações e dos métodos de análise e interpretação para melhorar esses processos.

Gatti (2003) apontou que não existe uma única, ou melhor, forma de avaliar

os alunos em sala de aula. No entanto, os professores acreditam que o uso da prova é a principal ferramenta para medir a aprendizagem, sendo o único tipo de avaliação usado para verificar o ensino aprendizagem do educando. Embora este instrumento seja refletido do ponto de vista de sua preparação e condições de aplicação, ele não deve ser exclusivo. Pode-se verificar que os docentes atribuem grande importância à prova como instrumento que em última instância determina a pontuação do aluno.

A autora defende que ao desenvolver este instrumento, quase sempre é possível encontrar dois extremos, por um lado, existem docentes que têm que imprimir um alto nível de dificuldade do teste para que os alunos possam experimentá-lo, por isso quanto mais alunos obtêm notas baixas, mais orgulhoso o professor tem de seu instrumento elaborado. Por outro lado, docentes preparam seus instrumentos que não há razão para o aluno se envolver nesta atividade. Nos dois casos emoções e reações são desencadeadas diante da realização dos tipos de prova, no primeiro caso são reações de “ansiedade, frustração ou sentimento de injustiça que interfere negativamente em seu processo de aprendizagem” (GATTI, 2003, p. 103), no segundo caso, além da falta de entusiasmo do aluno aprender, existe também a sensação de que o professor não está interessado nos alunos e em seu aprendizado.

Depresbiteris e Tavares (2009, p.48) asseguram que:

Os instrumentos de avaliação deveriam ser construídos de modo a ser factível verificar não só a correção ou incorreção das respostas, como proporcionar informações funcionais sobre os processos utilizados pelos educandos. Em outras palavras, os instrumentos deveriam conter algumas questões de como o aluno seleciona os conteúdos para resolver um problema, os representa mentalmente, os organiza e os recupera.

Concordando com Depresbiteris e Tavares (2009, p. 38), “que o valor da avaliação não está no instrumento, mas no uso que se faz dele”, de modo a reconhecer a intenção de usar o instrumento no processo de ensino. O instrumento pode avaliar o conhecimento acumulado para redefinir a nova estratégia reco-

mendada. Portanto, é necessário refletir sobre sua descrição detalhada a partir das recomendações educacionais intencionais.

Hadji (2001, p.79) explica que o instrumento precisa ser selecionado após delinear o objeto de avaliação. O autor discorre que:

Construir o objeto de avaliação é dizer, antes de mais nada, sobre o que se dá o questionamento, e sobre o que se deverá coletar informações. Designar, portanto, o saber, o *savoir-faire*, o *saber-se*; a competência, a capacidade, a habilidade, etc., sobre o que se questiona. É essa interrogação que designa (e cria) o objeto da avaliação. O avaliador deverá então com todo o rigor, expressar essa interrogação.

Assim, a utilização do instrumento de avaliação visa evidenciar a clareza dos docentes e a relevância e importância dos instrumentos e dos diferentes tipos de conhecimento, pois podem fornecer subsídios para a compreensão da aprendizagem e do ensino.

Para Depresbiteris e Tavares (2009, p.16) os instrumentos de avaliação são “como ferramentas de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno: provas, análises de caso, mapa conceituais, portfólios, entrevistas, projetos, provas situacionais, provas operacionais, entre outros”. As autoras ressaltam a relevância em utilizar diversos instrumentos de avaliação, visto que a aprendizagem do educando é capaz de ser verificada sob vários ângulos e dimensões.

Portanto, os professores precisam compreender os instrumentos de avaliação como um dos recursos utilizados para verificar se os alunos alcançaram o conhecimento proposto e refletir sobre as expectativas em relação à aprendizagem proposta.

Existem instrumentos de avaliação que são mais empregados e necessitam ser pensada quanto a sua preparação, adaptação aos objetivos, conteúdo e metodologia, aplicabilidade, correção e devolutiva dos resultados (RAMPAZZO, 2011).

Para Vasconcellos (2003), a análise crítica dos instrumentos de avaliação

apresenta ao docente alguns questionamentos voltados de como são organizados os instrumentos, como são avaliados e corrigidos, como é realizada a devolutiva dos resultados e quais as atitudes tomadas diante dos resultados alcançados. Todos esses elementos devem ser analisados pelo docente. Contudo, a preparação do instrumento é um ponto fundamental nessa reflexão.

O autor pede atenção para determinados critérios que o docente deve considerar ao elaborar um instrumento de avaliação, verificando se são efetivos, reflexivos, envolventes, contextualizados, distintos e adequados com o trabalho realizado pelo docente com o educando.

Além dos aspectos relacionados à seleção de instrumentos, o docente também possui um grande número de instrumentos avaliativos. Como é impossível esgotar todos os instrumentos, será apresentado um recorte nesta pesquisa. Foram utilizados como padrão, os instrumentos mais utilizados no cotidiano dos docentes e que oferece maiores possibilidades de aplicação na prática diária.

Dessa forma, serão abordados como instrumentos padrões, a prova, a observação, o relatório, o portfólio e o conselho de classe.

Inicialmente será abordado sobre a prova, que é um instrumento utilizado frequentemente na escola. Na maioria das escolas, esse instrumento é utilizado por possibilitar fidedignidade na aprovação do educando e na devolutiva dos resultados para a comunidade escolar.

A cultura da prova, já evidenciada na vivência do docente, visto que, em toda sua vida escolar, realizou várias vezes a prática da prova e exame (LUCKESI, 2011). Tanto na educação básica quanto no ensino superior, a prova é vivenciada pelo professor.

Para Vasconcellos (2003, p.125) existem determinados motivos que levam o docente a empregar a prova em sua prática:

É mais cômodo (permite um tempo para “respirar”, corrige tudo de uma vez, etc.); o docente tem a visão de que “sempre foi assim”; não percebe a necessidade de mudar; não sabe como fazer diferente; sen-

tes-se segura assim, já que há uma legitimação social para este tipo de prática (especialmente em termos de preparação para os exames); existe a possibilidade de usá-lo como ameaça para o aluno (forma de controle do comportamento); e localiza o problema no aluno, não se questiona o processo.

No entanto, é primordial compreender que a prova não é o único instrumento que avalia o ensino aprendizagem, já que essa precisa ir de encontro ao trabalho do professor, bem como, ao sistema de avaliação consolidado no projeto pedagógico da escola.

De acordo com Moretto (2003), ao se elaborar uma prova, o docente necessita considerar determinados pontos como: a contextualização, a parametrização, a exploração da capacidade de leitura e escrita do educando e a proposição de questões. Na contextualização, o texto necessita em cada questão discorrer por si próprio, bem como, dirigir o educando na elaboração da resposta. Na parametrização, de haver a indicação dos critérios de correção de maneira evidente e objetiva. Na exploração da capacidade de leitura e escrita do educando, os textos necessitam levar o educando a ler na íntegra para que consigam chegar na resposta, onde os mesmos também consigam elaborar respostas que demonstrem sua aprendizagem. E na proposição de questões, que estas determinem intervenções mentais mais complexas, evidenciando o que o educando conseguiu aprender.

A prova pode ser apresentada de forma discursiva ou objetiva, mesmo assim, independentemente, a forma que o docente vai utilizar, ele precisa analisar a respeito de sua metodologia, dos conteúdos, o que ele espera do aluno, para que possa escolher o melhor tipo de prova.

Conforme Okuda (2001), o docente necessita analisar determinados pontos para escolher o tipo de prova adequada. Sendo eles: o instrumento, o aluno, a elaboração, a aplicação e a correção. Em relação ao instrumento, o autor fala que a prova discursiva é mais apropriada, visto que, mede comportamentos

mais complexos, tem menor possibilidade de ser válida, o seu atributo vai depender da competência de quem corrige. Agora, a prova objetiva, irá se adequar na verificação de comportamentos mais simples, tendo maior possibilidade de ser válida, é mais verdadeira e sua qualidade vai depender da competência de quem elaborou as questões.

Outro instrumento que será abordado é a observação, a qual é um instrumento usado na escola, mais com finalidade informal. Na maioria das vezes não é reconhecida pelo docente e outros envolvidos no processo da avaliação ou até mesmo como um instrumento que manifesta resultados importantes. Empregada dessa maneira, os elementos coletados que seriam capazes de tornar as informações valiosas para a direção do processo de ensino aprendizagem, são deixados de lado na hora da tomada de decisões.

Alvarez Méndez (2002), adverte que ao se empregar a observação como instrumento é fundamental que se estabeleça e delimite alguns pontos, ou seja, verificar o que é importante a ser observado, qual a relevância atribuída aos elementos que serão observados, bem como, qual o papel dos sujeitos que estão sendo observados no processo de ensino aprendizagem.

A observação deve ser muito bem planejada, com a finalidade de distinguir o que realmente é indispensável no momento da observação, ou no que está sendo observado, de forma será feita essa observação e como será feito o registro dela. Ela deve ser coerente aos objetivos, conteúdos e metodologia desenvolvida pelo docente em sala de aula (RAMPAZZO, 2011).

O relatório, outro instrumento utilizado pelo docente nas escolas, é formado por um documento escrito pelo educando, em forma de narrativa, com a finalidade de expressar uma atividade elaborada. “Tem por finalidade informar, relatar, fornecer resultados, dados experiências” (Sant’Anna, 1995, p.120) ao docente e a todos os envolvidos.

O relatório pode ser pré-estruturado pelo professor ou em conjunto com os alunos, tanto em relação à sua forma como em relação ao conteúdo, de acordo

com a atividade desenvolvida, seus objetivos e conteúdos.

A utilização do relatório é aconselhada para situações como relatos de experimentos, práticas vivenciadas no grupo, visitas, saídas de campo, ou em situações de ensino, onde sempre haja a necessidade de um relato (RAMPAZZO, 2011).

O instrumento de avaliação portfólio é composto pela “organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e às famílias uma visão evolutiva do processo” (HOFFMANN, 1998, p.201). Ele necessita ser organizado pelo educando, conforme as orientações do docente. Entretanto, uma simples compilação de dados forma um portfólio. É necessário que colabore no entendimento do processo de ensino aprendizagem do educando, indicando ao docente, os caminhos que deve seguir.

No planejamento do portfólio se faz necessário ter clareza nos objetivos do que se pretende com esse instrumento. Para Hoffmann (1998, p.202) “precisa constituir-se em um conjunto de dados que expresse avanços, mudanças conceituais, novos jeitos de pensar e fazer, alusivos à progressão do estudante”.

Um portfólio pode ser formado por trabalhos, tarefas, relatórios criados pelos educandos e ainda pode compreender anotações e registro do docente, ocorridas no momento da observação em sala de aula (RAMPAZZO, 2011).

Outro instrumento é o conselho de classe, utilizado às vezes para constatar a aprovação ou reprovação do aluno. É realizado através de reuniões periódicas, com professores, equipe pedagógica, direção, representante de pais e alunos, com a finalidade de avaliar e ter conhecimento a respeito da determinada turma, bem como, do educando individualmente.

Conforme Libâneo (2004), o conselho de classe:

É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados. Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa,

facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação (LIBÂNEO, 2004, p. 303).

O Conselho de classe não deve apenas avaliar o educando, mais sim deve servir como um momento de discussão e reflexão, buscando novas metodologias que promovam um ensino aprendizagem significativo para a turma ou este aluno.

Diante do que foi exposto sobre os instrumentos de avaliação, fica evidenciado que um bom instrumento não garante o sucesso do processo avaliativo, mas sim, o que o professor pretende e de que forma é realizado o trabalho com o aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual discurso sobre a promoção da qualidade na educação tende a ampliar a aplicação de procedimentos de avaliação no campo educacional – sejam em programas educativos, estudantes, instituições, professores. Mas, ainda que o objetivo dos diversos atores sociais envolvidos nestes processos esteja imbuído do ideal emancipatório - ou seja, de promoção de sujeitos e contribuição para a aprendizagem - a herança cultural da avaliação classificatória da escola tradicional, aliada à falta de formação e conhecimento dos professores sobre práticas formativas, não permite contemplar estes objetivos.

É nítido nas pesquisas realizadas, bem como nos autores utilizados para fundamentar as concepções avaliativas: classificatória e formativa, que os professores, desde tempos remotos se apoiam em posturas que favorecem a seleção, classificação e exclusão dos alunos. Todavia, faz-se necessárias que os docentes tenham consciência da importância de se adotar práticas avaliativas a favorecerem a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Para isso, deve deixar de efetivar o processo avaliativo apenas a partir de suas vivências, buscando fundamentos teóricos que favoreçam a ressignificação da sua prática, tendo em vista a ampliação do conhecimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.
- BRASILEIRO, A. M. M.; SOUTO, S. R. de A. **Avaliação no Ensino Superior: um Estudo Exploratório Sobre as Percepções e Emoções dos Alunos**. 8f. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas – Universidade de Pitágoras, MG. 2018.
- COSTA, Lilianny Carvalho de Oliveira. **Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar: Polissêmias e desafios de integração**. 2018. Disponível em https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7064/4/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Li-liannyCosta_PPGE.pdf. Acesso em 13 jul. 2021
- DEPREBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso – instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- GATTI, B. A. **O professor e a avaliação em sala de aula**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 98, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2179/2136>. Acesso em 18 mar. 2021.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino – aprendizagem**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 292-293.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. Curso de Didática Geral. São Paulo: editora ática, 2002.
- HADJI, Charles. **A avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. **Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da aprendizagem como construção do saber**. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96974>. Acesso em 20 fev. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDEZ, Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OKUDA, Maria Mitsuko. **Curso de metodologia de avaliação**. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acesso em 10 mai. 2021.

PEREIRA, Daiana Braga. **O regime de progressão continuada e as implicações na organização escolar em escolas da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/RS**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria – RS. 2006.

RAMPAZZO, Sandra Regina Dos Reis. **Instrumentos de Avaliação: Reflexões e Possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem**. Produção Didático-Pedagógica apresentada ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Londrina. 2011.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 6 ed. São Paulo/BRA: Cortez. 2005.

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

SANTOS, Edna Ribeiro dos. **Avaliação da Aprendizagem: instrumentos de ava-**

liação utilizados pelos professores nos anos finais do Ensino Fundamental. Disponível em <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21720/2/Edna%20Ribeiro%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 18 mar. 2021.

SILVA, Laiza Kamila dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental.** Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/6285/1/LAIZA%20KAMILA%20DOS%20SANTOS%20SILVA.%20TCC.%20LICENCIATURA%20EM%20PEDAGOGIA.2019.pdf>. Acesso em 31 mai. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem - Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora.** São Paulo: Libertad, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 5. ed. Campinas: Papirus, 2011.

ZABALA, A. A avaliação. In: **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. Cap. 8, p. 195-200.

A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Isabel Cristina Polonine
Sônia Maria da Costa Barreto

INTRODUÇÃO

O educador que solicita ao aluno da modalidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA) a fazer uma leitura, muitas vezes não oferece nenhuma relevância para ele, que acaba se desmotivando; isso ocorre porque nem sempre a leitura tem significação para ele. Como estão fora da idade escolar, sentem necessidade de ler palavras do seu cotidiano, como placas com nomes de ruas, letreiros dos ônibus, propagandas, ofertas de produtos de supermercados, dentre outros.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC, 2007),

Entre livros e leitores há importantes mediadores. O mediador mais importante é o (a) professor (a) figura fundamental na história de cada um dos alunos. A leitura é ferramenta essencial para a prática de seu ofício, por isso precisa revelar-se um (a) leitor (a) dedicado (a) e uma forte referência para seus aprendizes (MEC, 2007, p.26).

Assim sendo, o educador tem que procurar de alguma forma motivá-los à leitura, para que o desinteresse seja evitado. A prática da leitura acaba transformando-a em uma prática repetitiva do cotidiano, não oportunizando reflexões e apreço pela leitura com relação ao texto lido. O educador deve procurar trazer para a sala de aula, leituras que interessem aos alunos do EJA coisas do dia-a-dia, porque ao mesmo tempo, se desenvolvem a leitura, a escrita e o conhecimento.

O ensino aos alunos da EJA é diferente da educação regular, suas características e formatação são criadas para atender as necessidades de sua clientela.

Os cursos oferecidos são de forma semipresencial, por disciplina ou por totalidade e atendem alunos a partir de 15 anos até aqueles com mais de 70 anos de idade. O campo da EJA é complexo porque não trata somente de questões educacionais, também está ligado à desigualdade socioeconômica da qual se encontra a maior parte dessa demanda.

Os fatores sociais e econômicos acabam influenciando no interesse dos alunos da EJA em aprender e isso faz com que tenham dificuldade no aprendizado e interesse pela leitura. Uma das maiores dificuldades de se trabalhar com alunos da EJA é a falta de relação à leitura, uma vez que apenas uma parcela da população tem acesso a livros, professores sem conhecimento das técnicas de leitura ou capacitação afim, levando-os inclusive, à evasão escolar. Outros fatores reais acabam influenciando na falta de hábito da leitura, preços de livros elevados e a falta de materiais didáticos específicos para a modalidade da EJA, apesar da facilidade de uso da internet e outros aplicativos que facilitam tal ação.

Para tal, de acordo com Kleiman (1995, p.20) a instituição escolar pode ser classificada como [...] a mais importante das agências de letramento [...]” isso faz com que a formação leitora dos discentes entre em destaque. Portanto a leitura deve funcionar como um instrumento que permeabilize a educação e consiga transpassar as potencialidades que a leitura traz na formação dos educandos.

Sobretudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a leitura,

[...] é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

O ato de ler é importante para a formação social e cultural dos sujeitos e por isso, exige uma transformação no processo de formação leitora. Quando o leitor entra em contato com o texto e com as realidades que estão inseridas é

possível criar e desenvolver sua intencionalidade neste processo. Essa intencionalidade faz com que o sujeito tenha diversas possibilidades de compreender os significados por trás da leitura.

Por essa razão, é importante que a leitura seja trabalhada de forma a proporcionar um posicionamento crítico e autônomo dos sujeitos, isso fará com que o sujeito consiga emergir o texto, ir além das linhas escritas e perpassar pelas inúmeras significações até a formação da sua autonomia leitora.

A autonomia e a intencionalidade que se proporciona por meio da prática da leitura podem resultar em uma experiência e desvendamento do texto de forma íntegra “[...] e essa mesma experiência (ou vivência dos horizontes desvelados através do texto) que vai permitir a emergência do ser leitor” (SILVA, 1984, p. 95).

Sobre tal, e de acordo com Meurer (2000), para que ocorra uma leitura crítica os discentes devem conseguir criar relações com o exterior de forma que se estabeleçam reflexões, questionamentos com os acontecimentos do mundo de forma que consiga compreender que o que acontece e é descrito nos livros, textos literários e afins estão diretamente relacionados e ligados com os acontecimentos da sociedade, com os aspectos extralinguísticos e linguísticos. Por isso, a leitora crítica não está presente interiormente nas palavras ou nos textos, mas sim a exterioridade que é possível criar por meio dela.

Nesse âmbito, a leitura não pode ser vista como um costume ou uma prática rotineira, mas como uma estratégia que pode alcançar inúmeros elementos que fazem parte da vida social e cultural. Por isso, ao mediar os trabalhos com a leitura, o professor mediador consegue facilitar e motivar os alunos da EJA a fazerem parte desse processo, pois a leitura pode modifica-los como sujeitos e trazer significados que se relacionam diretamente com os contextos sociais e culturais.

Para que essas potencialidades sejam alcançadas na EJA, é necessário que se aplique e direcione uma didática que aproxime o aluno do objetivo proposto, pois os alunos,

[...] só aprenderão se quiserem aprender. Especialmente porque aprender custa esforço e ninguém fará esforço a troco de nada. Os velhos “truques”, muito usados anteriormente, de ameaçar com notas baixas e reprovação não funcionam na EJA. Jovens e adultos não se intimidam facilmente. Eles só irão empenhar-se em aprender os assuntos sobre os quais tenham interesse (BRASIL, 2001a, p.45).

É importante que o professor ouça, reflita e discuta com os discentes sobre os conteúdos apresentados, pois assim o contato com os alunos acontecerá de forma prazerosa. Decorrente a isso, a leitura é fundamental, uma vez que pode possibilitar a EJA diversas descobertas com o auxílio e mediação do professor regente.

A SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

É por meio da leitura que se consegue adquirir conhecimentos e se amplia as concepções sobre o mundo social e cultural, é por meio dela que ocorre a junção das ideias lidas. Em um contexto sócio-educacional pode-se destacar que as informações que foram lidas são absorvidas e guardadas no inconsciente e ao serem coagidas, vão sendo lançadas automaticamente no contexto em que está inserido. É uma prática que requer treino e determinação, por essa razão, ao se deparar com leitura em sua totalidade, compreende-se uma formação crítica, reflexiva e autônoma. Nesse contexto, Silva (1984) afirma que “[...] a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. [...] Ler é atribuir sentido ao texto, relacionando-o com o contexto e com as experiências prévias do leitor” (SILVA, 1984, p. 43).

Além dessas considerações postas, pode-se dizer que a leitura vai ademais, pois se interliga diretamente com relações que os sujeitos podem fazer de si, podendo se conhecer e questionar sobre o mundo. Por isso, o aluno deve considerar as leituras algo prazeroso, que encanta e instiga de modo atual, significativo e que tenha intencionalidade em sua vida. Todavia, não pode ser vista como obrigação,

caso contrário perderá seu sentido completo. Assim sendo, o estímulo e a motivação fazem parte desse momento de construção mútua para com os alunos no processo de ensino aprendizagem.

Agnolin (2006) destaca que:

A prática da leitura é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e um deflagrador do sentimento e opinião crítica do indivíduo. Ao propor atividades de leitura a alunos de ensino médio, professores devem levar em conta o gosto que os mesmos possuem pelo ato de ler. Sabe-se que esta faixa de idade não se sente muito motivada pelo ato de ler por vários fatores: um deles, porque por vezes foram impostas por alguns de seus professores, o que muitas vezes, não lhes era prazeroso. Ou ainda, porque precisam ler livros de literatura brasileira impostas pelos mesmos e não sentem atração por esse tipo de leitura (AGNOLIN, 2006, p.2).

Quando se instiga o contato com o mundo da leitura, o discente tende a fazer suas próprias interpretações, todavia, esse processo vai além da leitura, pois é importante que o aluno conheça para que está lendo e o porquê dessa ação. Quando a leitura ocorre, os sujeitos conseguem relacionar com o cotidiano em que estão inseridos e criará suposições sobre o que está lendo. Essas suposições tendem a contribuir para a interpretação e compreensão textual fazendo então que o texto tenha sentido. Dessa forma, quando maior for a quantidade de textos trabalhados no contexto escolar, maior será a interpretação e desenvolvimento dos alunos. Sobretudo Souza (2004) afirma que “[...] livros são território livre, espaços que se tornam familiares, seguros, acolhedores para o leitor” (SOUZA, 2004, p.13).

Os conceitos que o leitor estabelece o ato da leitura, por vezes já estão interiorizados, outros, são adquiridos no decorrer do tempo e outros são transformados no momento em que a leitura ocorre. Por isso, os conhecimentos prévios que os alunos trazem consigo são tão influentes e importantes na leitura e no processo de ensino aprendizagem. De acordo com isso, Kleiman (1995), confirma que,

A leitura é um processo que se evidencia através da interação entre os diversos níveis de conhecimento do leitor: o conhecimento linguístico; o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. Sendo assim, o ato de ler caracteriza-se como um processo interativo. (KLEIMAN, 1995, p.)

Dessa forma, quando se há a concretização da leitura, ocorre também uma interação entre os conhecimentos bases que acompanha o sujeito e está em seu subconsciente, como também, os conhecimentos que ele adquiriu ao longo dos anos e de sua vivência. Por isso a leitura pode ser considerada como uma interação e relação que estabelece e cria com as pessoas e com as coisas. Nesse contexto Boff (2000) afirma que:

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual a sua visão de mundo. Isto faz da leitura sempre uma releitura. [...] Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor (BOFF, 2000, p. 09).

Quando se lê algo, a interpretação tende a ocorrer de acordo com as interpretações próprias da pessoa, por isso, um mesmo trecho pode ter várias interpretações e considerações, pois a compreensão dependerá das leituras de mundo que o sujeito ativo traz consigo.

Todavia, Yunes e Pondé (1988) afirmam:

[...] ler é – além da “atribuição de significados à imagem gráfica segundo o sentido que o escritor lhe atribui – a relação que o leitor estabelece com a própria experiência”, através do texto. Assim envolve aspectos sensoriais (ver, ouvir os símbolos linguísticos), emocionais (identificar-se, concordar ou discordar, apreciar) e racionais (analisar, criticar, correlacionar, interpretar). Há, portanto, diferentes níveis de leitura que extrapolam do texto para o mundo. A crise da leitura

abarca hoje muitos letrados, incapazes de ler a própria realidade no mundo. Aliás, Paulo Freire já chamava atenção para o fato de que a leitura do mundo se faz concomitantemente à leitura da palavra. Daí ser impossível uma leitura do consenso, uniforme, pois no conflito das interpretações se revela a diversidade rica de um texto e, através dele, a da realidade (YUNES e PONDÉ 1988, p. 58-59).

A leitura é mais do que somente decodificar o que foi lido, mas sim atribuir significado e estabelecer relações com o texto, o que contribui para as interpretações e entendimento do manuscrito. Por outro lado, pode-se destacar também que no processo de ser e compreender o que se lê, muitos sujeitos acabam compreendendo também suas próprias impressões, consegue entender seus sentimentos, o que pode fazer com que se perca nas entrelinhas do texto. Essa comparação assídua do texto com o íntimo do leitor, pode contribuir para o desenvolvimento assíduo e ativo do aluno em sala de aula.

O desenvolvimento da leitura em sala contribui também para o aprimoramento do vocabulário, das compreensões gramaticais, do aprimoramento das habilidades de ouvir e de falar, bem como, a argumentação em textos e em seu posicionamento perante toda vida em sociedade. Também é possível conhecer outras culturas e suas relações com o contexto social do mundo. Freire (1996, p. 36) afirma que a leitura também é considerada um processo de curiosidade, “[...] faz parte daquele primeiro momento em que o ato da leitura é a leitura do mundo, é a leitura do rela, é a leitura do concreto, para depois se, ou começar a ser, a leitura da palavra”.

Ler possibilita que os sujeitos sejam transportados para caminhos e direções diversas, bem como, abre caminhos para desvendar as entrelinhas que a leitura traz em sua bagagem cultural e o incentivo deve fazer parte do contexto familiar e educacional para que a leitura faça parte de todo contexto por inteiro.

A leitura em sua prática no contexto escolar por vezes tende ocorrer de forma mecânica, ou seja, o foco se estabelece na leitura e decodificação das palavras.

Dessa maneira é importante destacar que o docente tem papel relevante e fundamental no desenvolvimento escolar dos alunos. De acordo com Pauliquévis et al (2012) os professores têm grande relevância na formação leitora dos discentes,

É de suma importância salientar a importância do professor em sala de aula, visto que, em sala de aula, ele é a autoridade maior, o mestre, que fatalmente constituir-se-á como modelo, aos seus educandos. Por esse motivo, é condição essencial, se quiser formar leitores, em sua sala de aula, que este professor modelize o ato da leitura, lendo para seus alunos, demonstrando para que serve o ato de ler, ou, em outras palavras, oportunizando que elas vivenciem a prática social da leitura e da escrita em suas aulas (PAULIQUÉVIS et al, 2012, p. 20).

Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito à autonomia do ser educando” (FREIRE, 1996, p. 54), tal autonomia pode e deve nortear o processo de ensino e aprendizagem, bem como, nortear os processos de leitura que acontecerá dentro dos eixos educativos de sala de aula. Para o autor, o ato de ler acontece com a leitura de mundo “[...] primeiro a leitura do ‘mundo’, do pequeno mundo em que se movia; depois a leitura da ‘palavra’ que nem sempre, ao longo da escolarização, foi a leitura da ‘palavra mundo’” (FREIRE, 1996, p.09). Por isso, a autonomia dos discentes devem ser respeitadas e utilizadas a favor das práticas didáticas pedagógicas dos professores.

Destaca-se que no processo de formação do perfil leitor do aluno, considerar a rica complexidade que os textos trazem em seus diversificados temas e gêneros, é considerar e respeitar a complexidade do material fornecido, bem como, as peculiaridades dos discentes. Assim sendo, a autora complementa ratificando que,

[...] vai ser difícil formar leitores insistindo em idealização a respeito da leitura, aceitando passivamente a divisão indiscriminada de pessoas em abstratas faixas etárias, ignorando a existência de diferentes tipos de livros e textos, e ainda sem levar em consideração certas características e especificidades da Literatura, entre elas, seu compromisso profundo e essencial com a existência humana concreta (SOUZA, 2004, p.46).

É fundamental que o docente tenha em mente que ao se trabalhar a leitura em sala de aula, ele pode tornar um espaço em que se discuta a contradição e ambiguidade dos temas apresentados, sem a idealização de uma leitura fácil e atraente, mas sim uma leitura que “movimente” a interpretação, a intencionalidade, criticidade e significações dos sujeitos envolvidos.

A LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Foi com a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549 que se iniciou a Educação de Jovens e Adultos – EJA, uma vez que os mesmos voltaram-se para a catequização de adultos e adolescentes, oferecida de forma simples e com caráter religioso. Em quase todo território tinha uma escola jesuíta.

Segundo relato do autor Stephanou (2005) em 1759 com a saída dos jesuítas do Brasil, a educação de adultos entrou em colapso ficando sob a responsabilidade do Império a sua organização. Com isso, a educação no Brasil foi marcada pelo elitismo, onde as classes menos privilegiadas não tinham acesso às aulas régias como se dizia naquela época.

Aulas régias compreendiam o ensino de latim, grego, filosofia e retórica e política pombalina emanada por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal que exerceu o cargo de Primeiro-Ministro de Portugal, sob nomeação do rei Dom José I. As referidas aulas eram ofertadas somente aos filhos de colonizadores portugueses brancos e do sexo masculino, excluindo índios, mulheres e negros. Neste período houve várias discussões nas assembleias provinciais, com relação a maneiras de inserir aqueles que eram de classes inferiores nos processos formais de instrução.

Em 1879, através do Decreto nº. 7.247/1879 foi criada a Reforma de Leôncio de Carvalho ou “Reforma do Ensino Livre”, que tinha enunciado no seu Artigo 1º., qual era a ideologia da medida.

Art. 1º. – É completamente livre o ensino primário e o secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene.

A reforma dava liberdade ao ensino, ou seja, qualquer pessoa que se sentisse preparada poderia formular o seu próprio método e ensinar. Em 1881 foi sancionada a Lei Saraiva, onde foi instituído o título de eleitor pela primeira vez e veio para confirmar a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho que era a de dar poder as pessoas de classe alta, pois, o voto é restrito somente a pessoas alfabetizadas¹.

A liga brasileira contra o analfabetismo, criada somente em 1915 representou um momento de transformação na História do Brasil. Os analfabetos eram considerados incapazes e por isso eram excluídos e sofriam preconceito. O analfabetismo chegou a ser considerada uma praga, a alfabetização se fez necessária por verem a necessidade de mais pessoas contribuindo para o desenvolvimento do país.

A necessidade de se oferecer educação aos adultos foi mencionada na Constituição de 1934, mas somente na década seguinte começou a tomar forma, ter iniciativas concretas, oferecer benefícios da escolarização as diversas camadas da população que eram excluídas. Essas ações e programas governamentais criados nos anos de 1940 e 1950, tiveram amplitude não só a nível estadual e local, como também nacional.

Depois desses longos anos somente após o Decreto nº. 19.513 de 25 de agosto de 1945 que a educação de adultos começou a ter caráter oficial com direito a orçamentos, cujos recursos correspondiam a 25% do valor restrito para o ensino fundamental².

Porém, só em 1947 aconteceu o primeiro movimento de mobilização em prol de atender a clientela adulta, que foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada após a realização do I Congresso Nacional de Educação e Adultos, onde a alfabetização seria realizada em uma etapa de três meses. Logo

1 STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270 – 271. Também em DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes*, 2001, p. 61.

2 Decreto nº 19.513, de 25 de Agosto de 1945. *Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.* Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 28 de novembro de 2020.

após, pretendia-se que os adultos cursassem o primário em dois períodos de sete meses e a terceira etapa tinha como objetivo de capacitá-los profissionalmente.

Sobre tal, a Educação de Jovens e Adultos de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 nos artigos 37 e 38 elucida que,

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada Àqueles que não tiverem acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Quando se fala na educação de jovens e adultos retoma-se a responsabilidade que o docente tem no momento de ensinar, pois deve planejar as aulas de forma a estimular o processo de ensino e aprendizagem. É por meio da educação o ser humano se socializa e exerce sua vida em sociedade, por isso, tanto a leitura quando a escrita são habilidades que os alunos da EJA devem desenvolver ao longo do período escolar.

Para que isso ocorra, os profissionais de educação devem estar atentos às particularidades e peculiaridade de seus alunos dentro do contexto escolar, pois assim conseguirá planejar suas aulas com estratégias que abarquem os sujeitos público-alvo. Sobre isso, Giroux e McLaren (2002) afirmam que:

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar a vida ao reino dos símbolos, da linguagem e gestos. A voz do estudante é o desejo nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a

necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado assim como de legitimar confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno é destitui-lo de poder (GIROUX; MCLAREN, 2002, p.137).

Os alunos que frequentam a EJA possuem vivências profissionais, histórias escolares, dificuldades de aprendizagens similares que precisam ser levadas em consideração no momento do planejamento. Por isso, é importante que o professor conheça sua base educacional e desenvolva uma base autêntica em sala de aula, que a visão desenvolvida seja abarcada respeitando o que o jovem e adulto trazem consigo.

Contudo, essas particularidades e singularidades que os jovens e adultos trazem consigo, respeitando e considerando que cada aluno tem uma realidade, deve ser transpassada para a leitura para que assim ocorra de modo significativo, possibilitando assim um diálogo direto em sala, enfatizando seus valores culturais, sua vivência social e familiar, transformando então, o ambiente escolar em um espaço de reflexão, pois:

[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos as experiências comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador [...] (FREIRE, 1996, p. 29).

O ato de ler é importante no processo de libertação e construção do perfil do indivíduo, fazendo com que ele interaja melhor com as pessoas e o mundo ao seu redor. É através da leitura que o cidadão consegue se expressar, refletir, opinar, expor suas convicções. O que se deve ter em mente é que lendo, estamos desenvolvendo a criticidade e expandindo conhecimentos e habilidades, colocando em ação valores e atitudes que refletem interpretações que se dão em volta do grupo ao qual estamos socializando. O educador deve oferecer textos criativos a fim de tornar a leitura algo prazeroso para os alunos.

O hábito de leitura permite refletir formas em que o sujeito consiga desenvolver as suas ações como cidadão atuante e pensante em sua comunidade.

No Brasil, o grande desafio está no cotidiano dos estudantes, que permanece em sala de aula, em média quatro horas por dia, mas nem sempre em condições necessárias para a sua preparação como cidadão. Esse espaço deve oferecer subsídios a mais como elemento formador e referencial de posturas e aprendizagens, um lugar reservado para que o ato de ler se transforme em mais um importante colaborador na formação de indivíduos (NASCIMENTO, 2011. p. 15).

A leitura além de desmistificar as palavras, propicia ao educando a possibilidade de opinar, interpretar, elaborar ideias e enxergar o mundo de formas diferentes. O que observamos hoje em dia é que infelizmente, os livros estão ficando esquecidos e outros meios vão ganhando o interesse, como televisão, redes sociais, *videogames*, entre outros. Daí a necessidade de se explorar também os meios midiáticos e diferentes gêneros textuais, preparando o educando para que ele seja apto a ler diferentes linguagens, pois também é preciso acompanhar as tecnologias do mundo atual. Por essa razão, o papel e a mediação do professor é tão relevante para os aspectos sócio-educacionais. De acordo com Freire (1996) um bom professor é aquele que consegue

Enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.17).

Essa estratégia desenvolvida na sala de aula não deve ser vista de outra maneira na Educação de Jovens e Adultos, pois o ensino e a prática da leitura faz parte de toda construção educacional, seja ela no início da vida escolar ou anos depois. Os benefícios da leitura não são prioritários a um grupo específico, mas sim a todos, e por isso não deve ser visto de maneira diferente, ou excluído dos

trabalhos na EJA, mas sim, devem ser inseridos visando e compreendendo a sua totalidade e participação ativa no processo de ensino aprendizagem.

A relação do aluno com o professor depende, majoritariamente, da mediação e do contato que o professor fará com o aluno. Por isso, que as estratégias didáticas e pedagógicas devem visar um processo de ensino que desperte o interesse, pois

Seus alunos só aprenderão se quiserem aprender. Especialmente porque aprender custa esforço e ninguém fará esforço a troco de nada. Os velhos “truques”, muitos usados anteriormente, de ameaçar com notas baixas e reprovação não funcionam na EJA. Jovens e adultos não se intimidam facilmente. Eles só irão empenhar-se em aprender os assuntos sobre os quais tenham interesse (BRASIL, 2001a, p. 45).

Para que a mediação do docente ocorra de forma assídua e contínua os docentes devem ouvir, discutir e refletir com os discentes de forma que encare os conteúdos apresentados de maneira mais prazerosa. Por essa razão, os trabalhos com a leitura na EJA são tão importantes e relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os conteúdos e disciplinas ofertadas na EJA devem desenvolver os conhecimentos básicos para a aprendizagem dos conteúdos dispostos na escola, bem como, propor situações em que o aluno desenvolva a percepção acerca do mundo e do seu exercício em comunidade. Diante disso, de acordo com a proposta curricular do 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos o docente de Língua Portuguesa deve propor aos alunos que a disciplina sirva para:

[...] reduzir a distância entre estudante e palavra, procurando anular experiências traumáticas com os processos de aprendizagem da leitura e da produção de textos. Deve ajudá-los a incorporar uma visão diferente da palavra para continuarem motivados a compreender o discurso do outro, interpretar pontos de vista, assimilar e criticar as coisas do mundo. Deve, também, fortalecer a voz dos muitos jovens e adultos

que retornam à escola para que possam romper os silenciamentos impostos pelos perversos processos de exclusão do próprio sistema escolar, capacitando-os a produzirem respostas aos textos que escutam e lêem, pronunciando-se oralmente ou por escrito (BRASIL, 2001, p. 12).

Tendo em vista que um dos objetivos é oportunizar as aprendizagens dos alunos por meios de compreensões textuais e de mundo, considera-se que a linguagem do discurso pode desenvolver uma intencionalidade e criticidade nos jovens e adultos. Uma vez que a escola está pautada em preocupações sólidas de formas alunos que tenham a leitura como um aporte teórico que permeia e se desenvolve a criticidade, é importante que os docentes viabilizem esse caminho de formação com ações didáticas e pedagógicas que aja com essa intencionalidade.

Para isso, as leituras desenvolvidas com este grupo deve-se permear entre expostos sobre conteúdos que estão diretamente relacionando ao com mundo a sua volta e os contextos socioculturais que eles propõem, bem como, conhecer algumas particularidades linguísticas que a língua apresenta em seus diferentes contextos. Dessa forma, tende-se a propiciar a formação de leitores competentes e assíduos quanto à prática leitora e a um perfil leitor.

Retoma-se que, para atingir na EJA um perfil leitor, é importante que o docente seja um leitor assíduo, conheça o que irá trabalhar discutir e o que pretende desenvolver. Bem como, precisa compreender que as diversas disciplinas têm importância e relevância neste processo, pois as leituras e interpretações não se solidificam somente a disciplina de língua portuguesa, mas sim, deve ser vista como um complemento no âmbito educacional.

De acordo com Freire (1996), a leitura de

[...] mundo precede a leitura das palavras, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1996, p.09).

Por vezes, o sucesso que os alunos terão com as práticas da leitura, dependerá do envolvimento, da interação e da mediação que o professor realizou e desenvolveu com seus alunos, pois, um professor leitor é criativo e com isso, consegue desenvolver práticas didáticas e pedagógicas que iram abarcar os alunos em suas particularidades e singularidades. Para Tardif (2002), “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente” (TARDIF, 2002, p. 20).

Não é nulo dizer que a participação do professor na formação e ensino na EJA é de extrema importância, para isso, algumas práticas pedagógicas e metodologias devem ser desenvolvidas a fim de abranger e atender os alunos em sala de aula. Sobre tal, Souza (2004) complementa:

[...] a leitura com o objetivo de formar leitores não pode ser um trabalho esporádico ou, o objetivo de formar leitores não pode ser um trabalho esporádico ou, como alguns professores colocam em seu “semanário”, um ou dois dias por semana. Ela deve ser trabalhada diariamente, sempre na perspectiva de que uma leitura puxa outra e uma conversa sobre um livro sempre estimula a leitura de outro (SOUZA, 2004, p.58).

Sobre isso, Solé (1998) afirma que a leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22). E nesse caminho o professor tende a construir suas práticas envolto de um planejamento que abarque um leitor que lê o texto, processa o que lê e examina as construções.

A autora elucida também a importância do docente objetivar o guia de leitura, ou seja, quando a leitura ocorrer o jovem e o adulto devem identificar a finalidade que se pretende alcançar ao fim da prática leitora. Isso trará uma aproximação assídua para o contexto que foi gerado e os discentes conseguirá desfrutar do que foi exposto e desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, diante do que foi exposto, podemos perceber o quanto a leitura e o incentivo a ela são importantes, pois é através da leitura que teremos cidadãos letrados e com senso crítico. Esse tema tem uma relevância boa, e é importante que mais pesquisadores, escrevam sobre esse tema.

Por fim, constatamos que este trabalho favoreceu a percepção de que os educadores se esforçam na busca de práticas diferenciadas, as quais contribuem com a formação dos educandos da EJA. Contudo, faz-se necessário mais investimento na preparação dos professores, para que estes consigam mobilizar diversas estratégias, cativando os alunos, ao mesmo tempo, possibilitando-os reconhecerem e valorizarem o conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGNOLIN, Sonia. **Incentivo à leitura e desenvolvimento de projetos no ensino médio SENAI – Concórdia**. Disponível em http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/ensinoMedio/incentivo_a_leitura_e_desenvolvimento_de_projetos_no_ensino_medio_senai_concordia.pdf Acesso em: 20 jul. 2021.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana**. 36 ed., Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2000.

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: senado federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professor dos anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e linguagem**. Ed. Revista e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil. Brasília: MEC, 2007.

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

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. **Formação do professor como uma contraesfera pública**: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio, SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-173.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: Kleiman, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

NASCIMENTO, Lopes. **A leitura em sala de aula, desenvolvimento do hábito da leitura em turma de EJA**. Salvador, 2011.

PAULIQUÉVIS, P. **O que é ler? o que é leitura?**. In: RIBEIRO, S M. Leitura realizada pelo professor no ensino fundamental. Lins, 2012. p 16-20.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA

Jucerlane Baiense de Almeida
Anilton Salles Garcia

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem tem uma grande revolução desde que a doença do vírus corona-19 (COVID19) se espalhou pelo mundo. A educação é um dos setores que tem um grande impacto em sua condição. A COVID-19 muda tudo no sistema educacional. O anúncio sobre a pandemia global do Coronavírus (COVID-19) foi realizado em 12 de março de 2020, e fez com que fosse exigido o distanciamento social entre as pessoas, o que ocasionou no fechamento das escolas, vindo a afetar a aprendizagem de milhões de crianças e adolescentes. A COVID-19 apontou o problema das gestões escolares e a forma de aprendizagem entre professores e alunos. O processo de ensino e aprendizagem presencial teve que ser alterado para um sistema remoto. Lapada et al., (2020) em seu estudo anterior afirmou que a COVID-19 não só causa crises de saúde em todo o mundo, mas também afeta todos os aspectos da vida, incluindo a educação.

Essa condição tem impactado diretamente no âmbito educacional. Instituição formal, informal e educacional não formal fechada de aprendizagem presencial avançam e seguem com o aprendizado remoto. Transição de aprendizado presencial para ser aprendizado remoto gera muitas barreiras para os professores, dado que isso aconteceu de repente sem preparação prévia. Os educadores estão usando plataformas remotas para alcançar os alunos, *webinars*¹ se tornaram salas de aula temporárias, pais foram convidados a monitorar a casa, e os alunos foram privados de interação

1 Webinar é um seminário on-line em vídeo, gravado ou ao vivo, que geralmente permite a interação da audiência via chat.

social entre os colegas. No avanço das atividades de aprendizagem presencial, a mídia de aprendizagem pode ser pessoas, objetos ao redor, ambiente e tudo o que pode ser usado como um assunto intermediário. Está sendo diferente quando o aprendizado foi implementado remoto. Todas as mídias ou ferramentas que podem ser apresentadas por novos reais, transformadas em meio visual devido a limitações de distância.

O aprendizado remoto pode ser feito combinando vários tipos de recursos de aprendizagem, como documentos, fotos, vídeo, áudio no aprendizado. Esse aprendizado pode ser usado pelos alunos por meio da visualização ou leitura. A fonte de aprendizado como essa é a principal capital no desenvolvimento do aprendizado remoto. Porque, se a embalagem do professor é interessante para uma possível aprendizagem e com base nas características dos alunos, os objetivos de aprendizagem podem ser alcançáveis até mesmo em atividades remotas. Essa condição é adicionada pelo distanciamento social, e isso faz com que todas as atividades sejam limitadas. Nesta situação atual; a maioria dos professores em todo o mundo estão lutando para conduzir seu processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os professores devem integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na forma de suas atividades de ensino e aprendizagem. Parece simples, mas difícil de alcançar.

Ghavifekr et al. (2016) descobriram que a falta de instrução foi um dos três principais obstáculos ao uso de TIC pelos professores no ensino. É também uma das grandes razões pelas quais o uso de TIC de repente na educação é difícil de alcançar. A incorporação das TIC's no currículo não é simples nem rápida (COUTINHO e LISBÔA, 2013). As dificuldades que eles têm para conduzir seu processo são chamadas de desafio. Ghavifekr et al.(2016) afirmaram que integrar as TIC's ao ensino e à aprendizagem é um processo dinâmico que pode enfrentar uma variedade de dificuldades. O aprendizado remoto pode ser caracterizado como orientação transmitida em um gadget² avançado que deverá manter o aprendizado (CLARK e MAYER, 2016).

2 Gadget ou gizmo é uma gíria tecnológica pra designar dispositivos eletrônicos portáteis, criados para facilitar funções específicas e úteis no cotidiano, que possuem inovações tecnológicas, são produzidos de modo inteligente ou com desenho mais avançado. Disponível em: Wikipédia.

Na escrita, alguns pontos focais da aprendizagem na internet foram apresentados: concentrar-se de qualquer lugar, sempre; plausibilidade de deixar de lado enormes medidas de dinheiro; não dirigir em transportes lotados ou trens de bairro; adaptabilidade para escolher; e tempo de poupança (BROWN, 2017). O aprendizado na internet está se torcindo cada vez mais para o treinamento durante a hora da crise geral de bem-estar, oferecendo a ocasião de manter contato, independentemente de estar distante, com colegas e educadores, além disso, para acompanhar os exercícios. Seja como for, inúmeras dificuldades têm sido vistas em várias nações. O mais óbvio e geralmente falado por especialistas e formuladores de políticas é que reuniões socialmente impedidas enfrentam problemas na coleta das condições fundamentais necessárias para o aprendizado na internet (EYLES et al. 2020).

Experiências de aprendizagem remota

A seguir será apresentado exames passados sobre aprendizagem remota em circunstâncias de crise. Na realidade, de um lado, há o objetivo fundamental de blindar o bem-estar, enquanto no lado oposto surgem as questões mencionadas anteriormente. O aprendizado remoto basicamente tem diferentes tipos de terminologias e está se tornando um desafio particular para alguns. Verificou-se que muitos termos, de acordo com Watson et al. (2012) não fornecem uma definição facilmente compreensível ou mesmo muitos deles estendem os termos sem defini-los.

Em grande parte, a aprendizagem remota refere-se a uma educação que é liderada pelo professor usando internet e sistema de entrega educacional baseado na *Web*, onde professores e alunos se separaram física e geograficamente, também usando software para provar um aprendizado estrutural, popularmente síncrona (os participantes envolvidos estão em comunicação em tempo real, por exemplo, o modo remoto usando *Zoom*, *Google Meet* e muitos outros) e assíncrono (os participantes envolvidos não estão em comunicação em tempo real, por exemplo, interação em sala de bate-papo em mídias sociais ou fórum de discussão de aprendizagem).

No início, a instrução síncrona remota em uma sala de aula virtual é considerada “problemática”. A verdade é que a coleta da turma remota ao mesmo tempo está se tornando cada vez mais difícil, muito menos podendo oferecer palestras estruturadas e incentivar atividades de aprendizagem. Fusos horários, acesso à Internet e largura de banda, colapsos tecnológicos, horários individuais dos alunos (trabalho versus estudo), são problemas reais enfrentados por professores e alunos de forma remota. Mesmo que um instrutor consiga fazer com que todos os alunos venham a salas de aula virtuais ao mesmo tempo, coisas básicas como falta de coordenação labial e pistas verbais, atrasos de tempo, som ruim e imagens, reviravoltas, etc., tornam-se grandes desafios (HAMPEL e STICKLER, 2005).

As soluções propostas pelos pesquisadores para tais problemas e desafios são normalmente “tecno-treinamento” tanto para professores quanto para alunos, tanto antes quanto durante o curso (WINKE et al., 2010). Muitos pesquisadores acreditam genuinamente que os alunos da era digital não terão preparação adequada, terão um sentimento de confusão e ansiedade, aturam o desconforto, perdem tempo e permanecem em salas de aula virtuais. Pesquisas sobre as expectativas dos alunos sobre a sincronia dentro da sala de aula virtual precisam ser realizadas, mas a literatura atual não se concentra nisso. (PARKER e MARTIN, 2010). É simplista atribuir os problemas que envolvem a sala de aula virtual aos puramente técnicos. O sistema de gestão de aprendizagem remota existente, está equipado com muitos recursos e recursos que são assíncrono, por exemplo, gerenciamento de materiais de aprendizagem, blog, wiki, fórum de discussão, e-mail comunitário, etc.

Eles não encorajam interações síncronas. Os professores estão conscientes de que a única maneira de incentivar a interação síncrona é uma sala de aula virtual, onde a versatilidade do espaço e, o mais importante, a coordenação do tempo são possíveis. Vários tipos de exercícios de forma remota foram gerados para cada lição usando o *software* de teste e atribuição do Quadro Negro. As perguntas sobre exercícios de forma remota são altamente demoradas, mas muito sofisticadas e fáceis de usar. Eles não são apenas assíncronos, permitindo que os alunos os acessem a qualquer hora e em qualquer lugar, mas também fornecem recursos

como múltiplas tentativas, economia automática (os alunos podem pausar e reiniciar a qualquer momento), correção e pontuação automáticas, randomização de perguntas, entrada de instrutor para indivíduos ou aulas, etc.

Os tipos de perguntas que os professores podem escolher também são extensas: espaços em branco, correspondência, múltipla escolha, pedido, resposta curta, verdadeiro / falso, ensaio, resposta de arquivo, apenas para citar alguns. Além disso, imagens, arquivos (texto/áudio/vídeo) e *links* externos podem ser facilmente conectados a perguntas de professores ou respostas dos alunos. É por isso que muito esforço tem sido feito para coordenar as aulas em salas virtuais. Colocamos propositalmente salas de aula virtuais dentro do Grupo de Aprendizagem Online em um esforço para incentivar, na medida do possível, a “interação multi-via síncronia” (WANG e CHEN, 2009: 5) entre os membros da classe. Insistimos que a sala virtual tem que funcionar.

Os acessos para interação são realizados em muitos lugares ou locais de encontro que poderiam ser realizados ou na escola (WATSON et al., 2012: 12). Os outros nomes do aprendizado remoto que é usado intercambiavelmente abrangem e-learning³, aprendizagem cibernética ou mesmo aprendizado virtual (SUN, 2011). Aprender de forma remota é uma nova forma de aprender ensino que faz uso da eletrônica do dispositivo, especialmente a entrega profunda de aprendizado na internet. Aprendizado remoto, inteiramente dependente do acesso à rede de internet. Segundo a Imania (2019), o aprendizado remoto é um formulário na entrega da aprendizagem convencional que se reflete no formato digital através da internet. A aprendizagem remota é considerada o meio para a entrega de material entre professores e alunos durante um momento de emergência pandêmica.

O uso do ambiente virtual para apoiar a formação do aluno pode ser entendido como um espectro, em um extremo são cursos que não utilizam tecnologia virtual, enquanto no outro extremo todo o curso é fornecido, acessado e concluído de forma remota. Rubin et al., (2013) definiram quatro categorias com

³ O e-learning, ou educação online, é uma modalidade de ensino e aprendizagem a distância, com recurso ao computador e à Internet.

base na extensão da tecnologia virtual. Os cursos tradicionais (0% ministrados de forma remota) não utilizam tecnologia remota, como todo o curso ministrado por meios orais ou escritos. Cursos facilitados pela *Web* (1- 29% entregues de forma remota) usam tecnologia remota para apoiar o curso presencial, incluindo a postagem de programa de estudos ou atribuições. Cursos misturados/híbridos (20-79% entregues de forma remota) misturam entrega remota e presencial. Menos reuniões presenciais são realizadas à medida que partes do curso são entregues de forma remota. Os cursos remotos (80-100% entregues de forma remota) usam a tecnologia remota para fornecer a maioria ou todo o conteúdo do curso. A maioria dos cursos não se encontram presencialmente.

Com base na definição de Watson et al., (2012), o que Rubin et al., (2013) descreveram como Cursos Online e Cursos Misturados/Híbridos qualificam-se como aprendizado remoto, pois ambos fornecem conteúdos através de tecnologias remota. Além disso, os cursos remotos e misturados reduzem, se não eliminar, o tempo em sala de aula. A maioria das situações de aprendizagem remota usa um Sistema de Gestão de Aprendizagem (SGA) para abrigar os materiais de aprendizagem online. Um SGA é “o aplicativo de *software* baseado na *Web* usado para projetar, desenvolver, ensinar e gerenciar cursos remotos. É, em última análise, o ambiente virtual em que o aluno se envolve com o conteúdo, pares e professor” (JANG e JIMÉNEZ, 2011:10). O aprendizado remoto é uma situação de emergência diferente daquelas em condições normais. Isso leva a uma mudança do conceito de aprendizagem remota para o ensino remoto de emergência, que estende uma mudança não permanente de entrega na instrução para um modo alternativo de entrega devido a circunstâncias de crise.

Por essa razão, novos desafios e oportunidades em nível social e tecnológico podem surgir. Ela nos permite refletir experiências sobre a variedade de abordagens e lições que podem ser aprendidas em vários países e ter as chances de encontrar novas soluções. Assim, uma profunda reflexão e estudo de desafios no campo social no que diz respeito à pandemia atual, geralmente são considerados importantes para crises universais (RUDNICK, 2020). Para uma investigação

mais aprofundada, os problemas são geralmente conhecidos como desafios. Os desafios na aprendizagem remota precisam ser identificados. O ensino a distância remoto envolve um “espaço de aprendizagem” que geralmente é um site que contém um conjunto organizado de materiais de aprendizagem, atividades, conselhos de discussão/fóruns e tarefas de avaliação (PRIOR et al., 2016).

É também porque o aprendizado remoto precisa de mídia ou aplicativo para elaborar o material dos alunos. A mudança repentina dessa situação forçando todos os professores e alunos a se adaptarem à nova situação, eles não precisam de tempo para fazer uma preparação. É um problema que deve ser concluído para maximizar o processo de ensino e aprendizagem. Com base nos estudos anteriores realizados, a aprendizagem remota precisa de preparações especiais. Contrasta com a situação que aconteceu em todo o mundo. A educação no mundo faz esse sistema espontaneamente e, claro, tem efeito no processo de ensino e aprendizagem. O estudo anterior foi conduzido por Singh (2016). Notou-se que a maioria dos professores são agora migrantes digitais nascidos após o século XIX, enquanto jovens aprendizes são nativos digitais nascidos após o século XIX, quando a revolução tecnológica começou.

É por isso que a tecnologia vem a eles tão facilmente e naturalmente. Parece fazer harmonia entre duas gerações no processo de ensino e aprendizagem que são os desafios nessa situação. Assim como os desafios para fazer o bom sistema de educação remota no Brasil. O professor e a geração do aluno têm uma lacuna. A lacuna em si diz respeito à época em que eles nasceram. Os professores nasceram quando não havia uma conduta de aprendizagem remota. Faz com que os professores como gerações da era dos migrantes que usavam a tecnologia porque o mundo da educação mudou. Sua condição é diferente com os alunos desta época. Os alunos nascem no século 21. Eles são familiares em usar telefone celular, tecnologia e mundo digital. A diferença entre essa condição faz com que os alunos saibam mais sobre a tecnologia do que o professor.

Isso faz com que os pesquisadores queiram identificar os desafios dos professores para a aprendizagem remota na era pandêmica. Porque os pesquisadores

sabem que o equilíbrio ou a harmonia entre duas gerações, o professor como era migrante e os alunos como a era do século 21 ou do milênio é o importante para criar uma sinergia, e isso tem impacto no próprio processo de aprendizagem. Outro estudo relevante foi realizado pela Sun (2011), que informou que é seguro dizer que o aprendizado remoto mudou drasticamente a maneira como as pessoas aprendem, como foi mencionado. Também é afirmado que a aprendizagem remota não só muda a forma de ensinar do professor, mas também muda a forma de aprendizagem do aluno. Com base em ambos os estudos anteriores afirmaram que os desafios para fazer a aprendizagem remota são desafios para o professor como um papel principal no processo de aprendizagem, os desafios para que os alunos mudem seu caminho de aprendizagem do *offline* para o remoto.

Mas, essas pesquisas são realizadas antes da pandemia. Assim, nesta pesquisa, os pesquisadores querem identificar os desafios do professor para fazer ensino e aprendizagem remota. Os pesquisadores também descrevem a força e a fraqueza da aprendizagem remota com base na percepção dos professores durante essa pandemia. Porque a pandemia não só causa uma crise em todos os setores, mas também em uma crise mental. A crise mental, como sentir-se ansioso com essa condição, e todos os sentimentos negativos através dessa condição. Esta pesquisa atual busca identificar os desafios da percepção dos professores sobre a aprendizagem remota durante essa condição. É diferente ou semelhante às percepções dos professores sobre os desafios antes e depois da pandemia para a realização da aprendizagem online?

Metodologia

Esta pesquisa utilizou uma pesquisa descritiva porque os pesquisadores descrevem os desafios do professor para a aprendizagem remota (tempo, gestão, mídia e engajamento do material com classe remota completa) e a facilidade e as dificuldades de realizar a aprendizagem remota na era pandêmica. Os participantes desta pesquisa foram 09 professores de Língua Portuguesa de 03 esco-

las polos de escolas do Município de Presidente Kennedy/ES. Os instrumentos utilizados neste estudo consistiram em 10 questionários abertos feitos de forma remota usando o formulário do Google. O instrumento se espalhou usando uma plataforma remota para os participantes. O resultado do questionário foi preenchido pelos participantes registrado no e-mail da pesquisadora, então com base nesse resultado do questionário, a pesquisadora descreve os achados e a relaciona à teoria relevante.

Resultados

Com base no questionário, os achados da pesquisa são, em primeiro lugar, sobre a definição de aprendizagem remota a partir da perspectiva do professor. A maioria dos professores pode descrever o significado da aprendizagem remota brevemente. Quase todos afirmaram que o aprendizado remoto é o processo de atividades de aprendizagem usando uma plataforma remota, conexão com a internet, mídia, mas, flexível com tempo e distância ilimitados. Em segundo lugar, sobre a diferença e semelhança da aprendizagem remota com base na perspectiva do professor. Quase todos afirmaram que as semelhanças entre o aprendizado remoto e o *off-line* estão no processo em si. Mesmo o aprendizado remoto ou *off-line* os professores devem preparar o plano de aula, material e ter o objetivo principal que deve ser alcançado.

A diferença entre esses dois só está atrapalhando como ensinar os alunos. Os professores concordam que a aprendizagem remota e a aprendizagem *off-line* têm diferenças na forma como o professor faz o processo de ensino. Na aprendizagem *off-line*, o professor e os alunos se encontram em um lugar e uma vez, mas no aprendizado remoto eles não podem, mesmo eles podendo usar o *Zoom* como mídia, mas eles são separados à distância. E sobre a mídia, o *WhatsApp* é a mídia que é usada principalmente pelo professor para a realização de atividades de aprendizagem remota, seguida por *Google Classroom*, *Zoom* e *Telegram* nesta situação pandêmica.

O professor concorda que eles usaram esses meios de comunicação porque são fáceis de usar, e que a mídia é apropriada para ser usada nesta situação. Em seguida, sobre a facilidade e as dificuldades de aprendizado remoto. A maioria dos professores concorda que a facilidade da implementação da aprendizagem remota é flexível no tempo e no lugar, explora mais tecnologia e novas experiências dos alunos. A maioria deles tem a mesma percepção sobre o aprendizado remoto. O aprendizado remoto é flexível. Pode ser conduzido a qualquer hora e em qualquer lugar. Os professores também concordam que o *WhatsApp* é a mídia mais tecnologicamente amigável que pode ser usada como mídia para o ensino remoto nesta situação pandêmica.

Além disso, embora o aprendizado remoto pareça fácil de ser compreendido conceitualmente, ele também tem dificuldades para implementar. Os professores também concordam que as dificuldades de implementação do aprendizado remoto se dividem em três partes. Eles estão na facilitação de suporte, como conexão à internet, especificações de aparelhos dos alunos e cota de internet e o processo de aprendizagem como menos comunicativo quando as atividades, porque o professor e os alunos têm pouco tempo para interagir entre si, não podem explicar detalhes sobre o material e não podem sentir e controlar os fatores afetivos dos alunos ao aprender.

Assim, afirmaram ainda que os desafios dos professores na implementação da aprendizagem remota são: a competência do professor para o uso da tecnologia, a estratégia do professor para realizar atividades eficazes de aprendizagem remota, apoiar a facilitação e a criatividade dos professores como o principal papel nas atividades de aprendizagem remota.

Também está relacionado com a declaração anterior afirmada que entre professor e aluno tem uma lacuna que faz com que a condução do processo de ensino e aprendizagem tenha desafios. Assim, os pesquisadores querem descrever os desafios do professor quando eles fazem o ensino remoto completo. A percepção do próximo professor sobre o desempenho dos alunos ao fazer o aprendizado remoto e *off-line*. A maioria dos professores disse que a aprendizagem *off-line* é

mais eficaz para os alunos; assim, quando os alunos aprendem na aprendizagem *off-line*, o professor pode controlar os alunos, e então eles podem descobrir que seu feito com base em sua capacidade. Na aprendizagem remota, eles perceberam que é o mesmo que aprender tem um processo para obter o desempenho de um aluno por quiz ou exercício, mas o professor não pode controlar os alunos.

Então, eles não sabem o verdadeiro feito dos alunos, se é baseado em sua habilidade ou não. É porque, quando os alunos fazem a tarefa, teste ou exercício em sua casa, o professor não pode ver se é feito por si mesmo ou talvez por seus pais, irmão ou irmã. Esse é um dos desafios enfrentados pelo professor. Em seguida, passar para a próxima explicação sobre a correlação entre o processo de aprendizagem e a realização do aluno. A maioria dos professores disse “concordar” que há uma correlação entre o processo de aprendizagem e a realização do aluno. Os alunos que aprendem utilizando o sistema *off-line* se preocuparão com os materiais, pois o professor sempre os controla e quando no processo de aprendizagem, os alunos que não entendem o material podem fazer a pergunta ao seu professor. Essa coisa influencia a compreensão dos alunos e está relacionada à sua realização.

Os professores também explicam sobre as dificuldades para alcançar o objetivo de aprendizagem no processo de aprendizagem remota não são todos os alunos submetidos a sua tarefa a tempo, os alunos não entendem facilmente sem uma explicação do professor, de modo que o professor não pode chegar ao objetivo de aprendizagem de forma ideal, às vezes os alunos não puderam acompanhar a aula remota por causa da cota de dados ou internet que não dá suporte. Finalmente, o objetivo do processo de ensino e aprendizagem não pôde ser alcançado. Aqui, o problema do professor em dar a pontuação. Quando o professor não pode dar uma explicação máxima aos seus alunos, automaticamente a competência básica não pode ser alcançada. Além disso, alguns dos materiais precisam ser compreendidos usando o aprendizado presencial, de modo que quando a aprendizagem remota é conduzida, o processo de aprendizagem não é máximo.

Discussão

Com base nesses achados, pode-se destacar que os desafios do professor para a aprendizagem remota na era pandêmica são divididas em três pontos de vista. Eles estão apoiando a facilitação, o processo de aprendizagem e o clima das atividades de aprendizagem em si. Os professores sentem falta das profundas interações de seus alunos, por isso não conseguem controlar os fatores afetivos dos alunos, o que também é importante para o processo de ensino e aprendizagem. Liu et al (2009) descobriram que a presença social é um preditor da retenção da faculdade comunitária e da realização final em ambientes universitários comunitários de forma remota. A presença social, uma importante forma de promover a comunicação social e interpessoal necessária para o ensino e aprendizagem remota (LOWENTHAL e DUNLAP, 2014), envolve respostas emocionais e fala, comunicação aberta com outros durante o curso e respostas comunicativas coerentes (RUBIN et al., 2013).

A entrega de cursos de forma remota muitas vezes envolve alguma forma de interação entre alunos, conteúdo e tecnologia. Essas funções são conhecidas como funções cognitivas, emocionais e administrativas (KEENGWE e KIDD, (2010). Também é apoiado pela Kennedy e Archambault (2012) que afirmou que o aprendizado remoto não é o caminho para aprender. Eles enfatizaram que é difícil entender como as pessoas aprenderiam qualquer coisa sem contato humano – ou por que elas iriam querer. Isso significa que em suas perspectivas o aprendizado remoto não é uma atividade para aprender por falta de interações.

Contrasta com estudo realizado por Yang et al., (2016) que afirmaram que o contato social e a interação são importantes para que os alunos se sintam ligados e formem relações interpessoais; a interação por si só não garante a participação do aluno no processo de investigação cognitiva, nem garante que a presença cognitiva seja automaticamente formada. Contrasta-se com o estudo anterior que a interação declarada é o caminho para que o professor maximize as atividades de aprendizagem remota. Vários estudos mostraram que a falta de acesso a instalações, incluindo o acesso domiciliar, é outro obstáculo dinâmico que impede os professores de incorporar tecnologia moderna na educação (GHAVIFEKR et al., 2016).

Esses desafios também aconteceram no estudo anterior, realizado anteriormente. A parte mais importante do aprendizado remoto é apoiar a facilitação como uma conexão com a internet. Se uma das funções, professores ou alunos perderam a conexão, as atividades de aprendizagem remota não conseguiram realizar. Nestes tempos difíceis, os professores devem reconsiderar seu envolvimento para entregar suas aulas em vez de experiências presenciais. As escolas desempenham um papel crucial nesse caminho, pois são elas que fornecem instruções e seminários para que os professores sejam equipados com habilidades e informações de ensino a distância (LAPADA et al., 2020).

Além disso, os achados afirmaram que a forma como a aprendizagem dos alunos também se correlacionava com sua Mathecula e Uwizeyimana (2014) que encontrou uma associação negativa entre o nível de uso dos computadores e a realização da escolaridade, embora outros, como Jalal e Zaidieh (2012), que encontraram uma evidência crescente indicando que o uso de TIC pode ser potencialmente o único meio viável e economicamente sólido de expandir o acesso e melhorar o padrão do ensino médio a curto prazo. Com base no estudo anterior, e relacionados às atividades de aprendizagem remota têm um pró e contras através dele. Nesta pesquisa atual, a aprendizagem remota afetará o desempenho dos alunos. Enquanto isso, esta pesquisa atual se concentra na perspectiva do professor sobre os desafios que os professores enfrentaram ao fazer a aprendizagem remota nesta era pandemia.

Os professores também concordam que a aprendizagem remota e *off-line* têm diferentes formas de interação. Embora ambas as atividades de aprendizagem tenham que interagir entre si no aprendizado remoto, a interação não pode ser ideal como tal no aprendizado *off-line*. Também é apoiado por Keengwe e Kidd (2010) que explorou as distinções entre ambientes tradicionais e remotas de aprendizagem e argumentou que os ambientes tradicionais de aprendizagem estão vinculados a (a) a localização e a presença de instrutores e alunos; (b) fornecido em tempo real; (c) regido por instrutores; e (d) linear nos métodos de ensino. O uso de novas tecnologias de conhecimento e comunicação, comunicação assíncrona e informação em tempo real, ambientes de ensino e aprendizagem remota são desvinculados e complexos.

Com base no estudo anterior, pode-se constatar que a perspectiva do professor para o aprendizado remoto e *off-line* são semelhantes a este estudo anterior. Keengwe e Kidd, (2010) afirmaram que o tempo do corpo docente, benefícios, carga horária, falta de ajuda administrativa, despesas, qualidade das aulas, engajamento dos alunos e problemas de equipamentos são barreiras às práticas de ensino remoto. Muitos problemas estão em torno do uso de redes sociais na educação, como anonimato, limitação de tempo e falta de comunicação (JALAL e ZAIDIEH, 2012). Mais atenção precisa ser centrada quanto ao uso de plataformas pelo praticante em relação à sua percepção de instrução eficaz para presença social e aprendizagem dos alunos.

Buscar uma aprendizagem significativa e definir seu papel em grupo baseia-se nos benefícios e limitações dos contextos em que se encontram, incluindo normas culturais, expectativas sociais e ideologias institucionais, bem como objetivos, histórias pessoais e obrigações familiares dos alunos (YU e LEE, 2016). Os professores também concordam que a aprendizagem *off-line* faz com que os alunos se concentrem no processo de aprendizagem em si.

Contrasta com a pesquisa realizada por Rasheed et al., (2020) que afirmaram que o principal desafio dos professores é sua relutância e percepção negativa do uso da tecnologia para instrução. Com base no estudo anterior realizado por Rasheed et al. (2020), o maior desafio para fazer a aprendizagem remota está no próprio sentimento do professor. A percepção negativa sobre a tecnologia influencia a disposição do professor em explorar mais tecnologias.

Conclusão

Com base nos achados da pesquisa e na discussão, pode-se concluir que os desafios dos professores para a aprendizagem remota na era pandêmica são divididos em três partes. Eles são a facilitação de suporte como conexão à internet, *gadget*⁴ e cota. Em seguida, pelo processo de aprendizagem, como a intera-

⁴ *Gadget é uma palavra estrangeira muito presente no vocabulário do brasileiro que vem sendo usada para designar dispositivos eletrônicos portáteis de maneira genérica.*

ção, a explicação, a diferença de geração entre professores e alunos, e a forma de controlar os alunos também como os desafios para criar um clima eficaz para o processo. Esta pesquisa identificou os desafios em geral com base na perspectiva dos professores de 03 escolas sedes do Município de Presidente Kennedy/ES. Para futuras pesquisas, a pesquisadora sugere a realização da pesquisa especificamente sobre desafios pedagógicos para a realização de aprendizado remoto para obter metas de aprendizagem maximamente.

Enquanto isso, a pesquisa focou e deu os detalhes ao componente pedagógico. Assim, pesquisas futuras também podem ser conduzidas em outros municípios vizinhos para descobrir a política sensata para o processo contínuo adequado para a aprendizagem remota.

Referências

BROWN, C. **Vantagens e Desvantagens do Ensino a Distância**. Disponível em: <https://www.eztalks.co/elearning/advantages-and-de-desvantagens-of-distance-learning.html>. Acessado em 22 ago de 2021, 2017.

CLARK, R.C.; MAYER, R.E. **E-Learning e a Ciência da Instrução**. 4ª ed.; Hoboken, NJ, EUA, 2016.

HAMPEL, R.; STICKLER, U. (2005). **Novas habilidades para novas salas de aula**: Treinamento de tutores para ensinar idiomas online. *Aprendizagem de Linguagem Assistida por Computador*, 18(4), 311-326.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. **Redes sociais como espaços para o desenvolvimento profissional de professores informais: Desafios e oportunidades**. *Revista Internacional de Comunidades Baseadas na Web*, 9(2), 199-211. <https://doi.org/10.1504/IJWBC.2013.053244>, 2013.

EYLES, A. et al. **Paralisações escolares covid-19: O que farão com a educação de nossos filhos? Uma nota de briefing de análise CEP Covid-19 nº 001**. Disponível em: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/cepcovid-19-001>.

pdf. Acessado em 22 ago de 2021, 2020.

GHAVIFEKR, S. et al. **Ensino e Aprendizagem com Ferramentas de TIC: Questões e Desafios a partir da Percepção dos Professores**. Malaia Online Journal of Educational Technology, 4(2), 38-57, 2016.

IMANIA, K. A. N. *Design de desenvolvimento de instrumentos* *Learando avaliação baseada On-line*. Petik Journal. Vol 5, 31-47, 2019.

JALAL, A.; ZAIDIEH, Y. **O Uso das Redes Sociais na Educação: Desafios e Oportunidades**. Revista Mundo da Ciência da Computação e Tecnologia da Informação, 2(1), 2221-2741, 2012.

JANG, E.-Y. E JIMÉNEZ, R. T. **Uma perspectiva sociocultural sobre estratégias de segundo aluno de língua: Foco no impacto do contexto social**. Teoria para a Prática, 50(2), 141-8. DOI:10.1080/00405841.2011.558443, 2011.

KEENGWE, J.; KIDD, T. **Para as melhores práticas em aprendizagem on-line e ensino no ensino superior**. Revista de Aprendizagem e Ensino Online, 6(2), 533-541. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/17506200710779521>, 2010.

KENNEDY, K.; ARCHAMBAULT, L. **Oferecendo experiências de campo de professores de pré-serviço na aprendizagem online K-12: Uma Pesquisa Nacional de Programas de Formação de Professores**. Revista de Formação de Professores, 63(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/0022487111433651>, 2012.

LAPADA, A. A. et al. **Consciência Covid-19 dos professores, experiências e percepções de educação a distância para prontidão institucional e desafios**. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>, 2020.

LIU, S. Y. et al. **Retenção de cursos online da faculdade comunitária e nota final: Previsibilidade da presença social**. Revista de Aprendizagem Online Interativa, 8(2), 165-182, 2009.

LOWENTHAL, P. R.; DUNLAP, J.C. **Problemas que medem a presença social em uma comunidade de inquérito**. E-Learning e Mídia Digital, 11(1), 20-31. , 2014.

MATHEVULA, M. D., & UWIZEYIMANA, D. E. Os desafios enfrentados pela integração das TIC nas atividades de ensino e aprendizagem nas Escolas Secundárias Rurais sul-africanas. *Mediterrânea Journal of Social Sciences*, 5(20), 1087-1097. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n20p1087>, 2014.

PARKER, M.A. et al. **Tecnologia para a Educação (T4E), Conferência Internacional de 2010** (978-4244-7362-5). Biblioteca Eletrônica IEEE Online, 93-100, 2010.

PRIOR, D. D. et al. **Atitude, alfabetização digital e autoeficácia: Efeitos de fluxo para o comportamento de aprendizagem online**. *Internet e Ensino Superior*, 29, 91- 97. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.01.001>, 2016.

RASHEED, R. A. et al. **Desafios no componente online da aprendizagem combinada: Uma revisão sistemática**. *Informática e Educação*, 144 (março de 2019), 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>, 2020.

RUDNICK, A. **Reflexões sociais, psicológicas e filosóficas sobre pandemias e além**. *Sociedades*, 10, 42. [CrossRef], 2020.

RUBIN, B. et al. **Os efeitos da tecnologia na comunidade de investigação e satisfação com cursos online**. *Internet e Ensino Superior*, 17, 48- 57, 2013.

SINGH, G. **Desafios para os professores na era do e-learning na Índia**. *Scholedge International Journal of Multidisciplinary & Allied Studies* ISSN 2394-336X, 3(2), 14. <https://doi.org/10.19085/journal.sijmas030201>, 2016.

SUN, S. Y. H. **Ensino de línguas online: Os desafios pedagógicos**. *Gestão do Conhecimento e E-Learning*, 3(3), 428-447. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2011.03.030>, 2011.

WANG, Y.; CHEN, N.-S. **Critérios para avaliação do sistema de gestão síncrono: argumentos da sala de aula de linguagem à distância.** Aprendizagem de Linguagem Assistida por Computador, 22(1), 1-18, 2009.

WATSON, J. et al., **Acompanhando o K-12 on-line e o aprendizado misto: Uma revisão anual da política e da prática.** Durango, CO: Evergreen Education Group. Recuperado de <http://kpk12.com/cms/wp-content/uploads/KeepingPace2012.pdf>, 2012.

WINKE, S. et al. **Comumente ensinados e menos comumente ensinados alunos de idiomas: eles estão igualmente preparados para call e aprendizado de idiomas on-line?** Aprendizagem de Linguagem Assistida por Computador, 23(3), 199-219, 2010.

YANG, J.C. et al. **Efeitos da presença online no desempenho de aprendizagem em um curso online baseado em blog.** Internet e Ensino Superior, 30, 11-20. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.04.002>, 2016.

YU, S.; LEE, I. **Explorando o uso da estratégia dos estudantes chineses em um grupo cooperativo de redação de feedback de pares.** Sistema, 58, 1-11, 2016.

A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Liciane de Souza Araújo Sedano
Angelo Gil Pezzino Rangel

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) apresentam às escolas novos desafios pedagógicos. Os professores precisam aprender a gerir os diferentes espaços e integrá-los de forma aberta, sustentável e inovadora. As mudanças que elas provocam exigem uma nova postura da escola, a qual deve ser voltada para a formação de pessoas ativas, capazes de viver no mundo da imagem e da informação, de construir seus próprios conhecimentos, sempre utilizando as tecnologias de informação e comunicação como forma de desenvolvimento crítico e de raciocínio.

Na Educação, as TIC's são todas as tecnologias que causam algum impacto nos processos educacionais, a interconexão desses processos, a informação e a comunicação nele utilizadas. Elas correspondem a um conjunto de recursos tecnológicos integrados que abrangem *hardware* e *software*, desde programas funcionais de telecomunicações, a automação e a comunicação de processos comerciais, tanto quanto na pesquisa científica voltada para os processos educacionais de ensino e aprendizagem.

Sem dúvida, as TIC's são de extrema importância para a atual formação profissional do educador, o qual deve fazer uso de recursos tecnológicos no seu cotidiano escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por meio delas, é possível proporcionar novos aprendizados aos estudantes, considerando que são relevantes, principalmente quando se discorre sobre as características da sociedade contemporânea, amplamente informatizada em todos os setores. Assim, a atual formação dos alunos exige, da educação escolar, que ela amplie os seus horizontes em conteúdos, propostas e objetivos.

O uso da tecnologia na Educação sinaliza novos rumos e atitudes por parte de professores, alunos e instituições de ensino, respondendo tanto às demandas pedagógicas quanto às condições técnicas e financeiras de diferentes realidades educacionais em todos os níveis. Aqui, identificam-se as formas como as TIC's podem ser usadas como ferramenta auxiliar de prática pedagógica para aprimorar o aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, tendo em vista suas várias funcionalidades.

Aqui, o objetivo foi investigar e analisar as contribuições das TIC's para o processo ensino aprendizagem no âmbito escolar. Foram identificadas teorias que embasam cientificamente a importância da utilização das TIC's como recursos para melhor aproveitamento no processo ensino aprendizagem, como são usadas as TIC's em sala de aula como tecnologia presente no processo de ensino aprendizagem, a partir da percepção dos alunos e o emprego de metodologias de ensino nas aulas que promovem o uso de recursos tecnológicos para a aquisição de conhecimentos e habilidades.

A metodologia de pesquisa empregada neste artigo foi qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica. Foram consultados livros, revistas, o Google Acadêmico, periódicos impressos e *on-line*, discutidos com autores, como Ferreira (2002), Maluf (2008), Brougère (2012), Peçanha (2014) e Sousa (2015), entre outros. Foram empregados os seguintes descritores: aprendizagem, brincar e educação infantil.

A IMPORTÂNCIA DE INTRODUIR NOVAS TECNOLOGIAS NOS AMBIENTES ESCOLARES

As tecnologias de informação e comunicação estão transformando a vida em sociedade, mudando os serviços e os equipamentos usados em casas, indústrias, empresas, lojas, escritórios, bancos e hospitais. É ilusório imaginar que elas não interferirão cada vez mais nas escolas, cuja função, é claro, inclui informar e comunicar. Mas quanto e de que forma lançar mão delas? Essa é uma questão discutida em todo o mundo e que já foi sugerida por MENEZES (2012) que as redes

de ensino as usassem para simplificar a rotina de educadores e de escolas, dando como exemplos o controle de frequência e a avaliação de desempenho de alunos.

As tecnologias de informação e comunicação chegam às escolas trazendo desafios e problemas a serem resolvidos, as soluções vão depender de como elas se prepararam para inserir essas tecnologias no trabalho pedagógico e qual a importância que seus professores veem no seu uso para melhorar a aprendizagem dos alunos.

O potencial de cada tecnologia e a sua contribuição para a educação e aprendizagem devem ser devidamente analisados e compreendidos de forma que seja possível proporcionar processos de reconhecimento e de transformação para além dessas tecnologias. Assim, novas visões de mundo, de pessoas, de ciência e de sociedade podem ser desenvolvidas, facilitando os processos de criação e de inovação, nos quais as novas tecnologias influem fortemente na expansão do conhecimento na sociedade moderna em todos os campos em que elas são aplicadas (SILVA, 2010).

No entanto, apesar de toda essa interferência na vida das pessoas, o uso dessas novas tecnologias ainda é tratada como um constante desafio para a maioria dos professores em seu cotidiano educacional. A utilização de recursos técnicos tem grandes vantagens: estimula a curiosidade dos alunos, aumenta a criatividade e estimula a construção de novos conhecimentos. Porém, o processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, em posição ativa de desconstrução e de reconstrução do conhecimento e da informação, jamais de forma passiva, consumista, submissa (DEMO, 2011).

A escola é o espaço de formação aos quais as pessoas procuram subsídios que possibilitem o conhecimento e melhor qualidade de vida e para que esse processo aconteça de forma satisfatória um fator de extrema importância é a formação continuada tecnológica dos profissionais da educação, principalmente dos docentes que precisam interagir com os educandos despertando suas habilidades e potencialidades.

Marcondes (2016), em sua análise de avaliação do uso de *software* como meio auxiliar no processo de ensino aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental conclui que a escola deve oferecer programas de computador que

auxiliem na alfabetização. Assim, afirma ele, entre outros aspectos, o aluno se torna capaz de aplicar o que assimilou nas aulas. Reforçando esse raciocínio, Weiss (2001) defende que professores e alunos possam aprender a utilizar tais programas para garantir um aprendizado com mais rapidez e com eficiência.

O professor será aquele que enriquece o ambiente, provoca situações para que o aprendiz possa se desenvolver de forma ativa, realizando também suas próprias descobertas, uma vez que a aprendizagem é resultante da interação do sujeito com o objeto do conhecimento, que não se reduz ao objeto concreto, mas inclui o outro, a família, a escola, o social (WEISS, 2001, p. 32).

Assim o professor necessita inovar suas práticas, utilizando as tecnologias disponíveis na escola, de forma que proporcione ao aluno um ensino aprendizagem significativo. Dessa forma, cabe ao professor descobrir a sua própria forma de utilizar a tecnologia a seu favor, tornando suas aulas dinâmicas e atrativas. Projetos ou planos de aula devem ser desenvolvidos como uma ferramenta de planejamento de atividades. Frequentemente, os professores usam um *software* que não foi projetado para fins educacionais, mas consegue produzir excelentes resultados com bom planejamento e uso cuidadoso.

O resultado de um planejamento detalhado dessa sequência é que a própria interação do aluno com o conteúdo pode favorecer, de forma recorrente, a produção dos esquemas de pensamento necessários à construção de conhecimentos prévios que estejam ainda no nível de sua zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA et al., 2001, p. 106).

É fundamental, então, que a escola tenha um projeto pedagógico que envolva fortemente a utilização do computador e de seus recursos básicos e avançados. O aluno não pode ser um mero digitador, mas sim, ser estimulado a produzir conhecimentos com o uso do *hardware* (computador, *tablets*, *smartphones*, etc.) e do *software* (conjuntos de programas voltados para o ensino e a aprendizagem e que são

específicos para cada disciplina, incluindo jogos, linguagens simples de programação, etc.) disponíveis, além de meios para alcançar a informação (internet, vídeos, bibliotecas virtuais, etc.). Assim, o professor deve assumir o papel de mediador e de orientador de projetos que estão em desenvolvimento por parte dos alunos e que são cuidadosamente escolhidos, de forma que sejam voltados para a sua formação. Outro ponto relevante é o incentivo à criação – o aluno não pode e não deve ser colocado como mero espectador do mundo à sua volta, mas agir de forma a usar todos os meios disponíveis para resolver os problemas que são colocados à frente dele e propor soluções. As ferramentas tecnológicas devem servir de base para a criação.

Não se pode esquecer que, hoje, temos uma nova configuração da sociedade, na qual o domínio da tecnologia pelo indivíduo torna-se cada vez mais uma questão de sobrevivência. Privar qualquer pessoa do acesso a essa tecnologia é contribuir para o surgimento de mais um tipo de excluído, o analfabeto digital.

O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O uso quase indiscriminado das TIC's na sociedade moderna é cada dia maior. Ele se dá com a adoção de computadores no comércio, na indústria e mesmo no cotidiano das pessoas. Tornou-se algo comum para o mais simples dos cidadãos. A introdução de recursos tecnológicos é uma realidade. Nas escolas, o ensino por meio de vídeos, por exemplo, é, sem dúvida, mais atrativo aos olhos dos alunos do que um livro. E é possível até que esses mesmos livros se tornem ferramentas digitais no processo de aprendizagem (CARVALHO, 2009).

Da mesma forma, os telefones celulares se tornaram parte do mundo lúdico das crianças. Além deles, os video-games e toda sorte de produtos de alta tecnologia concebido para as crianças povoam o imaginário delas e habitam os parquinhos infantis na mesma sintonia das bolas, das bonecas e dos brinquedos outrora comuns. Meninas e meninos da mais tenra idade também querem fazer parte desse mundo tecnológico. Para eles, isso é um fascínio (SARRAF, 2012).

A tecnologia no ensino fundamental tem como uma das metas aproximar professor e aluno. Utilizar a informática e seus recursos nas aulas é compartilhar com os alunos as experiências que já fazem parte de seu dia-a-dia. Essa aproximação, sem dúvida, é um facilitador nas interações entre professores e alunos, no entanto, na prática, observa-se que o processo de apropriação da tecnologia, pelos professores, é complexo encontrando ainda muita resistência (CARVALHO, 2009).

Segundo Kenski (2007), faz-se urgente e necessário inserir a tecnologia na prática pedagógica como recurso didático. Contudo, a resistência ao seu uso por parte de alguns educadores é algo preocupante, visto que alguns educadores são refratários à ideia de apropriar-se da tecnologia e dela fazer uso na sua missão educadora. Acreditam esses que, para isso, seria necessário descartarem tudo o que aprenderam até então e deixar de lado outros recursos. Ignoram que até esses outros recursos são bem mais facilmente traduzidos em ensino pela tecnologia. Existem ainda outros que equivocadamente enxergam uma intenção escondida por trás da inclusão digital e tão largamente difundido pelos sindicatos de que ela é uma preparação, no futuro, da substituição do professor em sala de aula. Alguns assim pensam por desconhecimento, por uma formação incompleta para os dias de hoje. Uns poucos o fazem por pura ideologia do contraditório.

Não se pode mais negar a presença da tecnologia na Educação e que ela é fundamental na preparação do futuro cidadão. Para construir as bases da educação é preciso que ocorra a integração entre parâmetros de conhecimento, de hábitos, de valores e de comportamentos dos grupos.

Hoje, esses parâmetros estão impregnados da tecnologia. É imprescindível, também, compreender a relação entre educação e tecnologia sob um novo ângulo – como a tecnologia deve ser compreendida antes de ser usada como recurso educacional e incorporada aos ambientes de aprendizagem. É preciso ter conhecimento do que está sendo utilizado para poder ensinar (KENSKI, 2007).

As tecnologias permitem que os alunos tenham maior acesso a informações e ao contato com novas linguagens aproximando o conteúdo de ensino. As

ferramentas tecnológicas estimulam o educando a querer aprender mais e podem ser úteis para realizar atividades de estratégia e imaginação. O uso da tecnologia permite aos professores mais opções para desenvolver suas atividades e observar e selecionar o que mais atrai e agrada os educandos, podendo assim abordar uma forma dinâmica, atraente e divertida.

Movidas por esta cultura, as crianças, em interação com o mundo virtual e condicionadas pela tecnologia e informação que lhes são constantemente fornecidas, descobrem novos saberes, que entram nos lares e nas rotinas familiares, tornando as relações sociais e familiares eles e entre os adultos são transformados. Nesse espaço virtual, no qual a criança se vê e se relaciona, ela se depara com outra geração, que já nasce em contato com dispositivos tecnológicos (SOUZA, 2017).

Em contraponto a essa concepção, Dornelles (2011) revela uma nova perspectiva, destacando que, em sua opinião, a infância não desaparece, mas se transforma apenas ao longo da história da sociedade, causando o surgimento de diferentes infâncias. Ainda segundo Dornelles (2011), a criança passa a viver uma ciber-infância, motivada pelo mundo tecnológico, gerando assim novas culturas infantis.

Nascimento (2011, p. 41) se conecta a esse conceito de ciber-infância e aponta que a “nova concepção sociológica considera as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola”. Com isso em mente, o autor vislumbra um movimento que evoca mudanças com a capacidade de afetar sua vida e a de quem está ao seu redor, atuando em cenários sociais, políticos e culturais.

Os métodos tradicionais de ensino devem sofrer profunda modificação para que o professor possa melhor se aproveitar das novas tecnologias para ensinar. Quadros negros e livros em papel há séculos foram as tecnologias usadas nessa função, mas que são hoje utrapassadas pelo advento de dispositivos móveis com os quais os alunos atuais têm mais intimidade pelo convívio diário.

Na escola de hoje, o professor deve assumir os papéis de orientador e moderador do conhecimento dos alunos. Ensiná-los a buscar a informação correta

e identificá-la como tal no emaranhado de dados que circulam livremente pelos meios de comunicação, principalmente as redes sociais e as de conhecimento.

Redes sociais disponíveis na Internet como o *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*, *Instagram*, entre outras, são comumente usados por pessoas que têm conhecimento, informação e interesses juntos. Essas redes, tão conhecidas e experimentadas pela geração atual, podem ser convocadas por smartphones, também usadas como instrumento para integrar o conhecimento acadêmico. É certo que

... esse tipo de dispositivo móvel já foi considerado um “pesadelo” pelos professores em sala de aula, mas tem sido usado por alguns como um aliado no aprendizado. O objetivo é tornar as atividades escolares únicas, mais dinâmicas e atraentes, porém, segundo a especialista em mídia educacional e tecnologia, Talita Moretto, para que os educadores atinjam seus objetivos com essa nova ferramenta de ensino, é preciso se concentrar (NOGUEIRA, 2014, p. 01).

O papel do educador, segundo Filho (2004) assegura, é fundamental no processo ensino-aprendizagem com recurso a tecnologias inovadoras, sendo, por isso, imprescindível a qualificação dos profissionais/docentes e o desenvolvimento de projetos que visem a aprimorar a prática pedagógica dos professores, de forma a utilizar ferramentas tecnológicas que contribuam e garantam uma aprendizagem mais significativa. Ele afirma, ainda:

Por tecnologias em educação, na contemporaneidade, entende-se o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia e de outros recursos e linguagens digitais que atualmente existem e podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz (FILHO, 2004, p. 12).

Segundo Klein (2013, p. 11), o professor é visto como mediador de aprendizagem, onde lhe atribuída a tarefa maçante e difícil de despertar a curiosidade nos alunos, desenvolvendo a autonomia, a disciplina intelectual e criando as con-

dições necessárias para a promoção do sucesso da educação informal e da aprendizagem ao longo da vida, portanto, é de suma importância que “os professores desenvolvam uma metodologia de ensino utilizando recursos tecnológicos como ferramentas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem”.

A utilização de diversas tecnologias no cotidiano da educação ainda é uma realidade pouco vivenciada, portanto, é imprescindível que os profissionais se esforcem para utilizar os recursos tecnológicos de ensino no dia a dia para potencializar os momentos em sala de aula. Os recursos tecnológicos incluem: computadores, placas digitais, *notebooks*, etc.

Dessa forma, o professor ajudará os alunos a participarem, ganhando um envolvimento efetivo no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Castro (2001) afirma-se que diversas tecnologias, como *notebooks*, *laptops*, *softwares* educacionais, Internet, CD's, DVD's, rádios escolares, etc. são instrumentos que auxiliam na aprendizagem com maior dinâmica, pois é assim que os professores programam, planejar e iniciar estratégias para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Ensino e aprendizagem são palavras comuns no discurso escolar, tanto para professores quanto para alunos. No entanto, a influência desses processos vai bem além das palavras e é complexo colocá-la em prática e também de medi-la. Anastasiou (2015, p. 1) menciona que essas atividades muitas vezes são consideradas independentes, ouvindo dos professores depoimentos como: “Eu ensinei, o aluno não aprendeu”. Em seu relato, ele expõe exemplos e indaga:

Assim, se eu expliquei um conteúdo, mas o aluno desse não se apropriou, posso dizer que ensinei, ou apenas cumpri uma parte do processo? Mesmo tendo uma sincera intenção de ensinar, se a meta (a apreensão, a apropriação do conteúdo por parte do aluno) não se efetivou plenamente, como seria necessário, ou esperado, para prosseguir o caminho escolar do aluno, posso dizer que ensinei? Terei cumprido as duas dimensões pretendidas na ação de ensinar? (ANASTASIOU, 2015, p. 2).

O uso do smartphone facilita a interação de alunos com o conteúdo curricular de cada disciplina. Os problemas podem ser compartilhados por notícias de jornais e revistas, filmes, infográficos, vídeos e músicas, entre outros materiais, os quais podem ajudar o aluno a entender o assunto discutido em aula. A este respeito, Nogueira (2014) relata exemplos de uso pedagógico de tecnologias.

Em Uberlândia, algumas escolas privadas e municipais permitem usar telefones celulares em salas de aula como ferramenta pedagógica. De acordo com a Secretaria de Educação Urbana, não há orientação particular do corpo sobre este assunto. O uso do dispositivo é definido pelo regimento interno de cada escola. Já nas escolas estaduais da cidade, o celular era proibido até o ano de 2014, de acordo com a Superintendência Regional de Ensino (NOGUEIRA, 2014, p. 02).

É necessário repensar o uso desses dispositivos e como eles podem contribuir para o processo de educação de aprendizado, uma vez que as mídias estão presentes em diferentes tecnologias da informação e da comunicação: TV, vídeo, informática, rádio e impressos. Por isso é importante integrar as TIC's na escola, pois elas fazem parte da vida dos alunos em diferentes ambientes e contextos de comunicação.

De acordo com Bévort; Belloni (2009), a mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial aos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania.

Almeida (2003) pontua que a integração entre tecnologia digital e recursos de telecomunicações oriundos da Internet mostra a possibilidade de ampliação das oportunidades educacionais, embora esse uso não implique em práticas mais inovadoras, nem represente conhecimentos, conceitos de ensino e aprendizagem, ou educacionais. O papel mudou. Alunos e professores também.

No entanto, o fato de mudar a forma de educação e comunicação entre alunos e professores trouxe mudanças no ensino aprendizagem e elas precisam ser compreendidas ao se analisarem as potencialidades e limitações da tecnologia e da linguagem utilizadas para o ensino, visto que são inúmeros os aplicativos, *sites* e aparatos tecnológicos que podem ser utilizados em favor da educação.

Dessa forma, são muitos os aplicativos que podem ser utilizados nas diversas disciplinas, assim como *sites* com jogos que estimulam a leitura, a escrita, o raciocínio lógico. Na matemática, podemos citar o KBRUCH, programa desenvolvido por *The KDE Education Project*, de uso livremente licenciado, voltado para cálculo de frações e percentuais. Outro programa bastante utilizado na matemática é o Geogebra, o qual auxilia no trabalho com gráficos no Ensino Fundamental. Existem, também, *sites* como “Racha Cuca”, que traz diversos jogos educativos de lógica, matemática, bem como caça- palavras, jogo da forca, dentre outros.

Assim, os professores necessitam estar capacitados para utilizar todos esses aparatos tecnológicos, inovando sua prática pedagógica e tornando suas aulas mais atraentes e dinâmicas, pois na maioria das vezes o que se pode constatar é que muitos professores têm uma deficiência ou maior dificuldade de manejar as ferramentas tecnológicas, deixando de utilizar em suas aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade moderna, tornou-se imprescindível conhecer as novas tecnologias e sobre elas exercer algum domínio. Certamente, esse tipo de habilidade deverá ser determinante no futuro, podendo ser crucial para o indivíduo estar, ou não, empregado, ou mesmo sobreviver no seu ambiente. A cada dia que passa, novas tecnologias surgem e são usadas para acessar bancos, mercados, escritórios e até igrejas. A escola não pode ficar à parte dessa nova cultura que surge. Ao contrário, ela deve liderar os movimentos para dominar as novas tecnologias.

Dessa forma, é inegável a importância de se inovar e adotar novas metodologias de ensino inserindo as mídias na educação. É também inegável a necessidade de o professor estar aberto a mudanças e disposto a adequar a sua prática pedagógica, pois de nada adianta a escola dispor de recursos tecnológicos se o professor mostrar-se resistente e refratário ao seu uso cotidiano.

Das considerações acima, depreende-se que o amplo uso de recursos tecnológicos deve ser uma das primeiras medidas a serem adotadas nas redes públicas municipais de ensino. A inclusão das tecnologias no contexto escolar traz inúmeras possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, uma vez que, nas escolas pesquisadas, foram encontrados os recursos de internet em banda larga, porém, pouco utilizada pelos docentes em suas práticas pedagógicas.

Para que se processe a inserção de práticas voltadas ao uso e à aplicação das novas tecnologias nos ambientes de aprendizagem é necessário que (i) as escolas sejam equipadas com recursos básicos e avançados de equipamentos e programas adequados que permitam o acesso de professores e alunos à informação; (ii) que os professores sejam treinados e que estejam preparados para lidar de forma correta com essas ferramentas, uma vez que não basta somente o fato de adotá-las na prática pedagógica, mas sim ter o domínio sobre elas e que estes estejam de acordo com os objetivos do plano da aula; (iii) que os alunos tenham acesso irrestrito às ferramentas, mesmo que somente nas escolas, de maneira que adquiram o conhecimento necessário para solucionar problemas que afetam a sua realidade.

Sendo assim é preciso refletir a necessidade e a importância das tecnologias digitais na educação, pois são meios propícios para preparar os professores e alunos, onde o avanço tecnológico é rápido e contínuo. Para que se alcance grandes resultados é preciso, portanto, que a escola abra suas portas para as tecnologias, que sejam utilizadas como ferramentas positivas no processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003. 329. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>. Acesso em 04 abr. 2021.

ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Ensinar, Aprender, Apreender e Processos de Ensino**. Disponível em: <<http://www.cfn.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Oficina-3-Desafios-do-trabalho-docente-na-avaliacao-processual-Conteudo-utilizado-1.pdf>> Acesso em: 29 maio. 2021.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. **Mídia-educação: Conceitos, História e Perspectivas**. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n3/1516-7313-ciedu-23-03-0563.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2021.

CARVALHO, Rosiane. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>. Acessado em: 29 mai.2021.

CASTRO, Mariela. **Estou conectado, logo existo**. 09 jan. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/rede-de-blogs/midias-sociais/2013/01/09/estou-conectado-logo-existo/>> Acesso em: 29 maio. 2021.

DEMO, P. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Plano. 2011.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FILHO, J. M. **Para uma tecnologia educacional**. Curitiba: Positivo, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIN, M. H. P. **O uso das tecnologias da informação nos anos iniciais da educação básica**. Cerro Largo/RS, 2013.

MARCONDES, Sonia Maria de Lima. **O uso de software no processo de ensino-aprendizagem: estudo de caso na rede pública de ensino**. Universidade de Estado de Mato Grosso. Revista Eventos Pedagógicos. Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI. Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 597-607, jun./jul. 2016.

MENEZES, L. C. **Tecnologia na Educação: quanto e como utilizar**. Nova Escola. 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/809/tecnologia-na-educacao-quanto-e-como-utilizar>. Acesso em: 28 jan. 2021.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G. ; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NOGUEIRA, D. **Celular é usado como recurso pedagógico em sala de aula**. Correio de Uberlândia, 2014. Disponível em: <http://www.correiodeuberlandia.com.br/cidade-e-regiao/celular-e-usado-comorecurso-pedagogico/>. Acesso em 04 abr. 2021.

OLIVEIRA, Celina Couto de et al. **Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de software educativo**. Campinas: Papirus, 2001.

OLIVEIRA, Erika Maria de. **Infâncias Tecnologias: relações imbricadas na era digital**. Universidade Federal de Alfenas. Instituto de Ciências Humanas e Letras. Brasil. UNIFAL-MG. 2019.

SARRAF, Rubens Edeval. **O uso do celular no processo de ensino e aprendizagem em Geografia na 7ª série da Escola Estadual Sebastião Cordeiro Sena**. Monografia. Universidade Federal do Amapá. 2012.

SILVA, M. L. A urgência do tempo: novas tecnologias e educação contemporânea. In: (org.) **Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informática**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Uso de dispositivos móveis na educação: o SMS como auxiliar na mediação pedagógica de cursos a distância.** Artigo publicado em: http://www.5e.com.br/infodesign/146/Dispositivos_moveis.pdf. 2004. Acesso em 04 abr. 2021.

SOUZA, J. A. et al. A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Mosaico**. 2017 Jul./Dez.; 08 (2): 48+50.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade.** 9. ed.rev. atual. São Paulo: Érica, 2012.

WEISS, Alba Maria Lemme. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2001.

A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE

Maria da Penha Machado Rocha
José Roberto Gonçalves de Abreu

INTRODUÇÃO

A proposta da inclusão fundamenta-se no entendimento de que todos tenham acesso igualitariamente ao sistema de ensino, coibindo qualquer tipo de preconceito frente às especificidades de cada indivíduo. Dessa forma, o modelo de ensino segregado, que por décadas existiu, excluindo educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em escolas de ensino regular da rede pública ou privada, foi questionado a traçar novas propostas para inserção e permanência desses educandos.

A literatura nacional aponta que a grande maioria dos educadores não se sente preparada para as demandas exigidas pela inclusão escolar, demonstrando que a atuação do professor é fundamental para que ela ocorra de forma satisfatória (SCHIMIDT et al., 2016). Além disso, para muitos professores, a possibilidade de inclusão de crianças com deficiências se refere àquelas que não necessitam que haja uma reestruturação e adaptação da escola (BOSA; CAMARGO, 2009), como as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Crianças com TEA se caracterizam pela presença de um desenvolvimento atípico na interação social e na comunicação e pela presença de comportamentos e interesses restritos e estereotipados (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). Devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Diante de todos os desafios é necessária a busca de conhecimento sobre o espectro do autismo, informações que possibilitem a escolarização desse aluno e que lhes sejam ofertadas oportunidades para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma eficiente. É preciso que os profissionais da educação sejam capacitados com conhecimento sobre os aspectos do autismo para tornar possível o trabalho com esse público em classes regulares.

O autismo foi descrito pela primeira vez, em 1943, na obra *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, do Dr. Leo Kanner (médico austríaco, residente em Baltimore, nos EUA), onde relata 11 casos de pessoas com TEA, mostrando os diferentes graus, e levantando a hipótese de uma patologia, que mais tarde também foi estudada pelo médico, também austríaco, Dr. Hans Asperger (1944), que escreveu outro artigo com o título *Psicopatologia Autística da Infância*.

Francisco Ortega (2008), Doutor em Filosofia, em seu artigo “O Sujeito Cerebral e o Movimento da Neurodiversidade”, questiona se o autismo seria uma doença ou uma diferença, pois, segundo ele, é possível identificar dois movimentos que indicam diferentes respostas para esta pergunta, o da “Neurodiversidade” e o da “pró-cura”. Defende que, antes de ser uma doença, é uma forma diferente de ser, e tem o direito de ser respeitado como as demais categorias de identidade, bem como gays, negras e etc. De outra forma, o movimento “pró-cura” compreende que o autismo se trata de uma forma patológica, e que aqueles que supostamente o possuem sofrerão, até a cura.

Sob o prisma da patologia, se resume em um transtorno do desenvolvimento, em que pese à falta de habilidade para interagir socialmente, em se comunicar através da linguagem, da dificuldade em brincar em atividades recreativas com jogos, além de ter um comportamento restritivo ou repetitivo. O grau de comprometimento pode ser variável, partindo de quadros mais leves a quadros mais severos, chegando até mesmo a contextos em que o sujeito se mostra incapaz de manter qualquer tipo de contato interpessoal por ser agressivo ou ter algum retardo mental (OLIVEIRA, 2016).

Conquanto, o autismo é considerado não uma doença, mas uma síndrome, caracterizada por desvios na interação, na comunicação social e no uso da

imaginação, conforme as médicas Lorna Wing e Judith Gould, em seus estudos, denominados de Tríade, em 1979, definiram o comportamento padrão de uma criança autista. (MELLO, 2008).

O caminho percorrido entre a falta de atendimento educacional, o assistencialismo com base na assistência educacional especial, chegando à educação especial, como subsistema da educação comum, até a política de inclusão, foi marcado por um longo processo de transformação, com inúmeros obstáculos superados. No entanto, é verossímil que ainda exista uma marginalização sociocultural na nova sociedade contemporânea, ainda que por determinados grupos, que criticam fortemente as limitações das pessoas com deficiência, rotulando-as, por exemplo, como anormais.

METODOLOGIA

Para uma pesquisa ser executada, é fundamental a utilização de uma metodologia, pois a partir desta, os caminhos que serão percorridos levam a busca do conhecimento, auxiliando os pesquisadores a analisarem os dados levantados na pesquisa (ANDRADE, 2010).

A pesquisa apresenta em seu tema a necessidade de tornar o trabalho na educação regular mais efetivo, quanto à inclusão de alunos autistas, sob a perspectiva do docente da Educação Infantil municipal de São Mateus-ES.

Este trabalho se constituiu em uma pesquisa com embasamento, inicialmente, bibliográfico, apoiando-se em diversas obras sobre o tema: dissertações, artigos e livros, levantando de dados, entendimentos e conclusões sobre a integração/inclusão dos alunos com TEA, conforme a dificuldade de cada professor, e os desafios de cada pesquisador em seu cotidiano de pesquisa.

Além de bibliográfica, se configurou como pesquisa descritiva, com caráter quanti-qualitativo, pois descreveu as características de certa população ou fenômeno e estabeleceu relações entre variáveis.

Segundo Fachin (2006, p. 119) “[...] a pesquisa bibliográfica é, por excelência, uma fonte inesgotável de informações, pois auxilia na atividade intelectual e contribui para o conhecimento cultural em todas as formas do saber”.

No que se referem aos estudos qualitativos, estes compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; “trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teorias e dados, entre contexto e ação (NEVES, 1996, p. 1)”.

Utilizamos como técnica de coleta um questionário semiestruturado direcionado a professores da Educação Infantil municipal de São Mateus (GIL, 2002). Do ponto de vista dos procedimentos técnicos a pesquisa é do tipo pesquisa de campo, com levantamento de dados que envolve questionamento direto das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer.

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecerem. Entre as principais vantagens dos levantamentos estão: conhecimento direto da realidade: à medida que as próprias pessoas informam acerca de seu comportamento, crenças e opiniões, a investigação torna-se mais livre de interpretações calcadas no subjetivismo dos pesquisadores (GIL, 2002, p. 79).

A pesquisa foi realizada com profissionais de São Mateus-ES. Os participantes e colaboradores da pesquisa em questão, são no total 14 (catorze) professores que atuam em Centro de Educação Infantil Municipal, escolhidos através do contato feito entre esta pesquisadora e a Secretaria de Educação do Município de São Mateus-ES, que informou uma lista de professores responsáveis por turmas de alunos da educação infantil, que contêm ao menos 1 (uma) criança autista.

Foi aplicado um questionário semiestruturado para traçar o perfil sócio, demográfico, econômico, cultural e epidemiológico do grupo, composto de dados com diversas variáveis, tais como: sexo, idade, escolaridade, dentre outros.

Ao utilizar o questionário como um instrumento, destacamos alguns benefícios, por exemplo: um maior quantitativo de pessoas pode participar; não precisando da presença da pesquisadora; as respostas ao questionário podem ser respondidas quando e onde desejarem e, por último, oferece aos sujeitos maior segurança devido a não necessidade de identificação (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 86). Entre os percalços deste tipo de instrumento estão o não acompanhamento para saber se houve inferência de pessoas externas nas respostas; ausência do contato entre pesquisador e pesquisado; comprovação da veracidade devido a não identificação, ou respostas inconsistentes e, por fim as dificuldades geradas pela pandemia da COVID-19.

A pesquisa foi desenvolvida no período entre março e abril de 2021. Todos foram informados via videoconferência, através do GoogleMeet, e por telefone celular, em razão da pandemia inviabilizar o contato pessoal, que se deu apenas para entrega do termo de autorização. Ademais, também foi utilizado meio eletrônico para encaminhamento do questionário, envio de e-mail, bem como feito o uso do App WhatsApp.

A apresentação dos dados, que deram azo às conclusões desta pesquisa, é apresentada através de um construto de interpretação das respostas ao questionário e dados coletados por qualquer método aceito no trabalho, sendo dividido em tópicos ou categorias, para facilidade na exposição das conclusões.

São formas de exposição:

- a) Codificação;
- b) Categorização;
- c) Codificação Teórica;
- d) Categoria Central.

Após a obtenção dos dados, foi realizada análise dos mesmos e estes foram apresentados em forma de gráficos e tabelas, tendo como foco o grau de satisfação dos participantes. Em seguida, as respostas dadas foram separadas seguindo o critério da semelhança nas respostas, porém tiveram maior liberdade de respondê-las (ANDRADE, 2010).

Os resultados foram interpretados com base na literatura correlata ao tema do estudo. E, em seguida, à apresentação da síntese do conhecimento, foram realizadas discussão e considerações finais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os principais resultados da pesquisa são exibidos em forma de gráficos, com comparações em termos percentuais de cada variante, de maneira objetiva e simples visando contribuir com maior percepção e clareza dos resultados.

Sobre a formação acadêmica dos participantes, todos possuem curso superior em Pedagogia, sendo do sexo feminino. Gatti e Barretto (2009) destacam a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação. Segundo estudo exploratório realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL. INEP, 2009), apesar de, no cômputo geral, a maioria dos professores em regência de classe ser mulheres, esse perfil de predominância vai se alterando, à medida que progridem as etapas de ensino, ou seja, predominância marcadamente feminina no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com crescimento gradual da participação masculina nas etapas finais.

No que se refere ao tempo em que atua como profissional da educação, as respostas encontram-se no gráfico 1.

Gráfico 1 - Tempo de trabalho na Educação Infantil

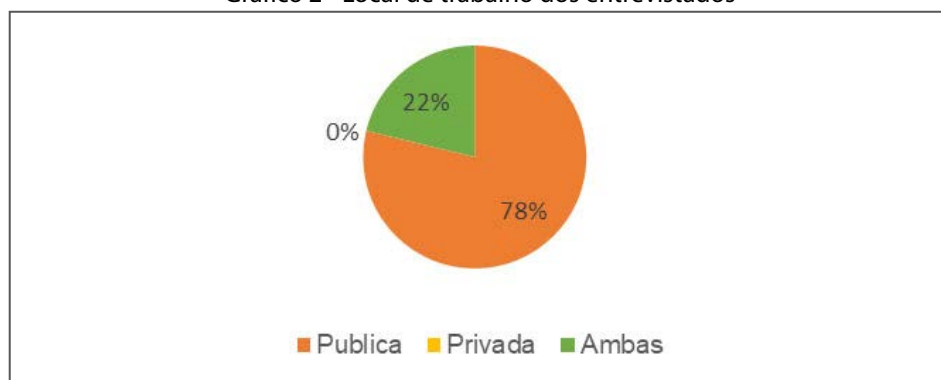


Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

72% das participantes estão atuando há mais de 16 anos na educação infantil, enquanto 7% atuam até 15 anos, seguindo de também 7% que estão até 10 anos e, por fim, 14% que estão a menos de cinco anos atuando como professoras do Ensino Infantil. Esses dados corroboram com o que especifica Souza (2013, p. 57), com base em estudo com dados de 2011, afirma que “[...] os docentes da educação básica no Brasil, em sua maioria, são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros, com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão”, e relaciona o fato à reforma da previdência, que teria dificultado a aposentadoria precoce do professor. Souza e Gouveia (2011) concordam com esse argumento, acrescentando ainda a possibilidade de que a criação de abonos dentro da carreira pode ser fator de incentivo à permanência dos docentes na profissão.

Buscamos saber em que tipo de instituição os entrevistados trabalhavam, entre a pública, privada ou em ambas as instituições, o gráfico 2 mostra os resultados obtidos.

Gráfico 2 - Local de trabalho dos entrevistados



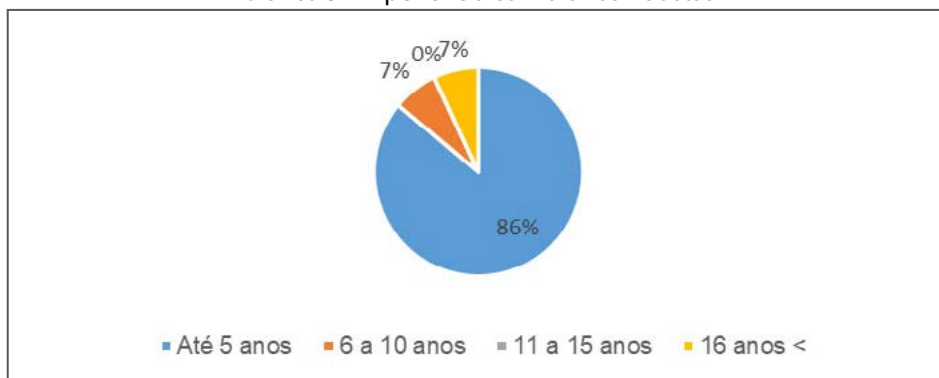
Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

78% das professoras participantes da pesquisa trabalham na rede pública de ensino, enquanto 22% trabalham em ambas, tanto rede pública quanto privada e nenhuma delas trabalham somente na rede privada. Este dado é compatível com estudos efetuados por Hirata et al., (2019) que dissertaram que do total de professores da educação básica brasileira, 91,4% trabalham em uma única rede de

ensino (2,0 milhões), 78,5% lecionam em uma única escola (1,7 milhões) e 72,5% trabalham em uma única etapa de ensino. Esse resultado revela que, majoritariamente, os professores trabalham em uma única rede e escola.

Indagamos as professoras sobre há quanto tempo de experiência com alunos autistas elas possuíam, o gráfico 3, a seguir, demonstra as respostas.

Gráfico 3 - Experiência com alunos Autistas

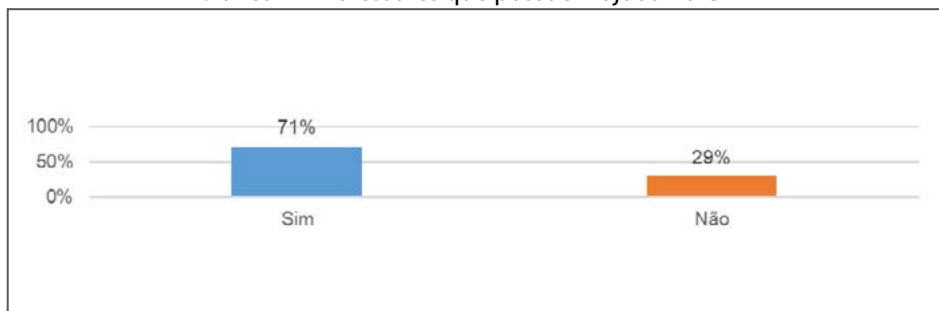


Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Sobre o tempo de experiência que as professoras têm, trabalhando com alunos autistas, 86% das participantes afirmaram ter até cinco anos, 7% seis a 10 anos seguidos igualmente de 7% com mais de 16 anos de experiência com crianças com TEA.

Ao perguntarmos às professoras respondentes se elas tinham algum tipo de ajuda ou auxílio no Centro Educacional Infantil Municipal – CEIM no qual trabalham, o gráfico 4 dispõe dos resultados.

Gráfico 4 - Professores que possuem ajuda no CEIM



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

71% das professoras afirmaram que têm auxílio (10% de gratificação mensal) para lidar com a criança autista, e apenas 29% afirmaram que não têm nenhum tipo de ajuda. Segundo o levantamento de Bertazzo (2014), a prática de acompanhamento de pessoas com necessidades especiais ganhou destaque na década de 1960, em movimentos de desinstitucionalização. Entretanto, no contexto escolar, em especial no Brasil, essa prática está ainda em construção. Dentre as diversas denominações e funções do acompanhante escolar, encontradas por este autor, sobressai o papel de mediador das relações entre o aluno e o meio escolar, sejam com colegas, professores ou funcionários, além de questões relacionadas à aprendizagem e à promoção de autonomia do aluno.

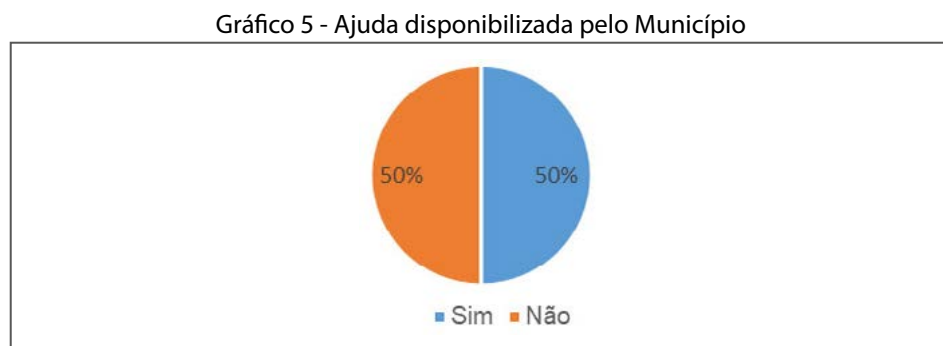
Tanto na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) quanto no decreto que valida a atuação do acompanhante especializado (BRASIL, 2014) há a menção de que quando reconhecida a necessidade e solicitada a presença do acompanhante especializado é dever da instituição de ensino providenciá-lo. Apesar do termo “especializado”, não há qualquer especificação se esse profissional deve ser um professor, nem qual deve ser a sua formação, nível de especialização exigida (se técnica, lato ou stricto sensu), ou tipo de experiência a ser comprovada. Tal imprecisão, além de gerar ambiguidade no momento de selecionar esses profissionais, dificulta à própria família do aluno autista fazer exigências no que tange à qualificação desses profissionais. Essas lacunas na legislação repercutem na diversidade de formação e na experiência dos professores no presente estudo, incluindo estagiários com idade inferior a 18 anos e em readequação funcional. A contratação de estagiários, profissionais temporários e com formação insuficiente para o cargo de acompanhante especializado também foi relatada nos estudos de Szymanski e Stepanha (2017), Silva e Silva (2016).

Da mesma maneira, o papel do acompanhante especializado não é propriamente descrito nos documentos oficiais, é mencionado que este deve ser providenciado pela instituição de ensino em caso de comprovada necessidade de apoio “[...] às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais” (BRASIL, 2014, p. 115). Não há referência específica quanto

às necessidades pedagógicas ou escolares podendo, o acompanhante, ser alguém que meramente auxilie o aluno em alguma necessidade motora, sem necessidade de conhecimentos educacionais. Tal fator salienta quão diversificado pode ser a atuação desse profissional, assim como as diferentes exigências que podem ser solicitadas. Deixa em aberto, também, sua finalidade, ficando a cargo da instituição de ensino que a estabeleça para cada profissional contratado.

Osório, Gomes e Silva (2016) enfatizam que o papel do auxiliar não pode se restringir a assistência em tarefas diárias (como alimentação, ir ao banheiro, organização do material, dentre outros) e, sim, auxiliar diretamente na mediação da construção do conhecimento para a promoção de um desenvolvimento significativo, em que os alunos possam, além de ter interação social e se sentirem incluídos na sala de aula e na escola, aprender devidamente os conteúdos, atingindo os mesmos critérios educacionais planejados para os demais estudantes.

Em seguida, questionamos se o Município disponibiliza profissionais especializados para ajudar com a criança autista, o gráfico 5, apresenta os resultados.



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

50% das professoras afirmaram que o município fornece ajudas; enquanto outros 50% afirmaram não receber nenhum tipo de ajuda profissional. Ao analisarmos a situação das escolas, verificamos que os alunos autistas com grau mais severo são atendidos por cuidador, pois necessitam de acompanhamento em suas necessidades básicas: alimentar-se, ir ao banheiro, precisam tomar banho, aproximar-se dos colegas, etc. Já os alunos com TEA em grau menos severo, em que conseguem se com-

portar e realizar atividades, não possui profissional cuidador, ficando sob a responsabilidade de a professora direcionar o trabalho acadêmico e as atividades diárias.

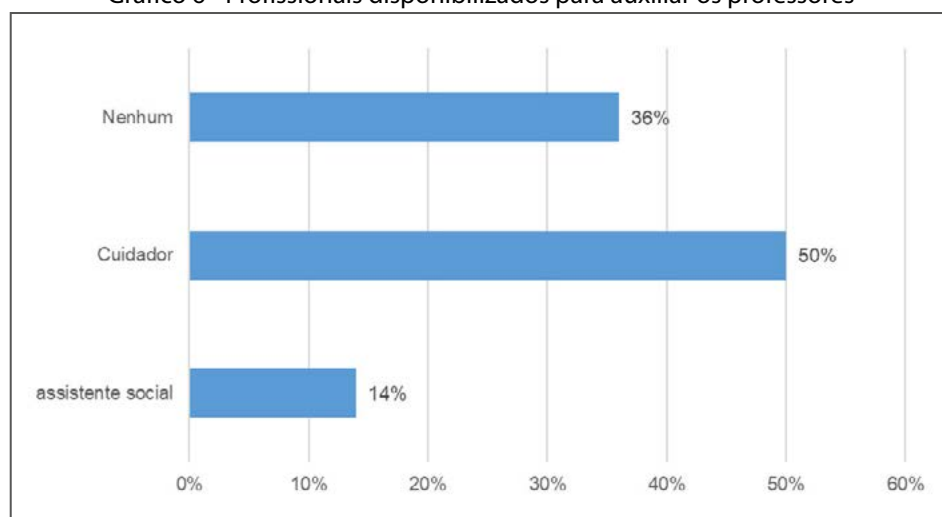
O cuidador de escolar é o profissional necessário para que a rotina dos alunos de uma instituição de ensino seja mais tranquila e bem aproveitada. É ele o responsável por ajudar as crianças a desenvolverem tarefas que ainda não conseguem realizar sozinhas.

Esse profissional tem um papel fundamental quando se trata de inclusão na educação, pois ele também auxilia alunos com necessidades especiais, garantindo a eles segurança, bem-estar e melhor adaptação no ambiente escolar. É por isso e diversos outros motivos que em 2013 se tornou obrigatória a presença de cuidador de alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino.

O profissional de apoio escolar é um dever da instituição de ensino. Por isso, é proibido cobrar da família qualquer mensalidade ou anuidade referente à educação infantil inclusiva e ao atendimento educacional especializado, inclusive para a disponibilização de profissionais de apoio.

Quando perguntadas sobre que tipo de ajuda é disponibilizada, as respostas foram as seguintes, demonstradas no gráfico 6.

Gráfico 6 - Profissionais disponibilizados para auxiliar os professores



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Das participantes 50% afirmaram que recebem ajuda de um cuidador, e 14% recebem auxílio de um assistente social, em contrapartida 36% afirmaram não receber nenhum tipo de ajuda, outras opções eram de ajuda de um psicólogo, neurologista e fisioterapeuta, essas não foram marcadas por nenhuma professora.

A presença de um cuidador já é algo garantido por lei, pois desde 2012, com a Lei nº. 12.764/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), os autistas têm o direito de ter um acompanhante especializado nas salas de aula. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, nº.13.145/2015, o profissional de apoio escolar é um direito assegurado pela legislação e

[...] atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 65).

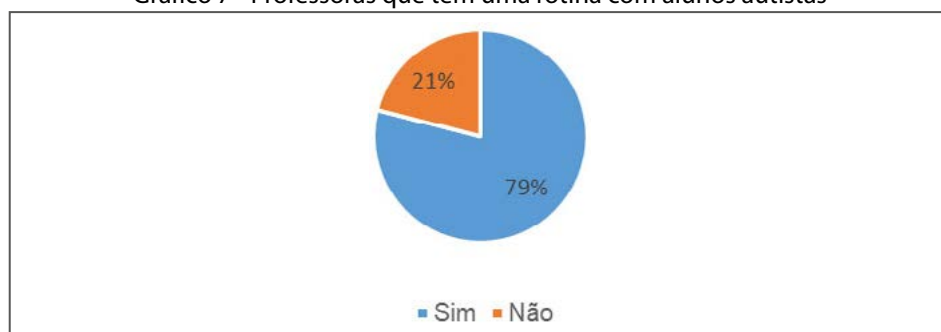
A ação profissional dos assistentes sociais deve efetivar-se através de programas de intervenção, ao contribuir para a socialização e a consolidação dos direitos do indivíduo e de sua família. Por esse motivo, a atuação desses profissionais não pode se resumir aos usuários, devendo estar também vinculada a família dos mesmos. Segundo Nietzsche (2011), enfim, os assistentes sociais, além de conhecer e entender os direitos e garantias que são assegurados às crianças e aos adolescentes com autismo, deve intervir no campo das relações sociais para concretizar a efetivação e a consolidação desses direitos, trabalhando em conjunto com a equipe na qual eles estão inseridos, com a família e com a sociedade.

Ainda sobre a importância do assistente social, segundo Damasceno e col. (2017), é o profissional que possibilita a realização de uma aproximação sucessiva dos indivíduos com TEA com a realidade presente, entendendo as particularidades, desvelando as demandas imediatas e, assim, encontrando respostas profissionais sustentáveis.

A atuação do profissional de Serviço Social, nos casos do usuário com Transtorno do Espectro Autista, tem objetivo de desenvolver estratégias para estimular e potencializar recursos do usuário e suas famílias no processo de habilitação, reabilitação e inclusão social, oferecer possibilidades de desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, contribuir na defesa dos direitos e estímulo à participação da pessoa com deficiência no meio social, bem como na busca de eliminação de barreiras, na luta contra o preconceito e discriminação no qual esse público é alvo.

Na próxima questão, perguntamos às professoras se elas têm uma rotina diária com aluno autista, as respostas se dispõem no gráfico 7.

Gráfico 7 - Professoras que têm uma rotina com alunos autistas



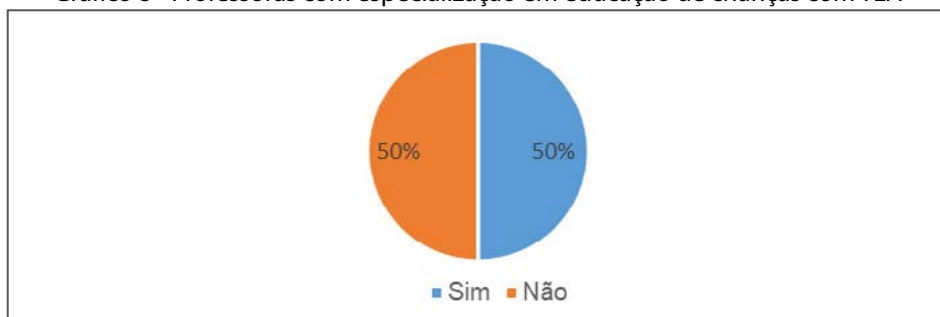
Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Assim, percebemos que 79% das professoras possuem uma rotina com alunos autistas, enquanto 21% não possuem uma rotina em sua sala de aula.

Constatamos que ainda existe uma falta de conhecimento quanto à importância de uma rotina no desenvolvimento da socialização e inclusão do aluno autista. Conforme os dados, aproximadamente 1/5 das professoras não possui atividades previamente organizadas para efetivação da inclusão do aluno autista, o que pode resultar na dificuldade de interação do mesmo com o professor e com a turma e, por conseguinte, mantendo o aluno nas condições que foi inserido na sala.

Seguindo o roteiro do questionário, indagamos se as professoras possuíam algum tipo de especialização em educação com crianças autistas, o gráfico 8 demonstra as respostas.

Gráfico 8 - Professoras com especialização em educação de crianças com TEA



Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Das professoras, 50% alegaram ter especialização na área de educação com crianças com autismo e 50% afirmaram que teriam especialização, mas não nessa área. Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recepciona e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo. Dessa forma, ele é um grande responsável por efetivar, ou não, o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno. As dificuldades enfrentadas para integrar as crianças autistas à educação infantil, é um desafio na vida de um professor, que não consegue ensinar de forma eficaz e eficiente para as crianças especiais, assim, criando de certa forma uma desigualdade de aprendizado e socialização quando se comparado com outras crianças na sala de aula. Essa realidade não é apenas pertinente ao município de São Mateus, como também de outros estados e municípios brasileiros. Segundo Coscia (2010) um aspecto que interfere diretamente na prática docente, é a formação o professor, a graduação sozinha não é capaz de capacitar o professor para compreender e aprender a lidar com as diferenças e desafios presente na educação inclusiva.

A vantagem de uma formação continuada por meio de uma pós-graduação específica como salienta Rozek (2012), estimula os professores a desenvolver um pensamento autônomo e busquem soluções, que reflitam sobre o processo de construção de saber do aluno, compreendendo como o mesmo realiza suas

elaborações mentais e cognitivas. Esse tipo de proposta implica, sem sombra de dúvida, um comprometimento pessoal do professor, de responsabilizar-se com um estudo sistemático e de revisão de conceitos constante, fazendo ligações entre teoria e prática, qualificando suas ações.

Em seguida, quando indagamos se algumas estratégias de rotina sensório e sociais favorecem a brincadeira de maneira que se estabeleça uma conexão entre a criança e o adulto, todas as professoras participantes foram unânimes em responder que sim. De acordo com Camargo (2020), buscar a conexão é sempre a melhor forma de estimular o desenvolvimento de uma criança. E pode se fazer isso nas ações simples do dia a dia, sem muitos recursos e com muita afetividade. Crianças com autismo são beneficiadas desses momentos, pois eles reforçam algo que, em geral, eles têm dificuldades, a interação social. Algumas estratégias de rotinas sensório sociais favorecem o brincar de maneira a estabelecer uma conexão entre a criança e o adulto. Porque é um tipo de brincadeira face a face, que não usa brinquedos ou objetos, o brincar é o próprio indivíduo. Mas pode existir exceção para alguns momentos e incorporar alguns recursos que não vão tirar o foco.

No próximo questionamento, perguntamos se as professoras achavam que a aula de educação física contribuía para a promoção da socialização da criança autista, e novamente foram unânimes em dizer que sim. Uma das participantes é professora dessa área do conhecimento e reafirmou o que as demais docentes responderam. Como não há espaço para especificar o que é desenvolvido durante as aulas, entendemos que seja a estimulação corporal das crianças com TEA e a utilização de recursos lúdicos, pois é a que se refere a questão. Salientamos que o fato de a professora de EF trabalhar nesse sentido, não impede que as regentes de classe também façam essa estimulação em atividades de coordenação psicomotoras e com recursos lúdicos em sala de aula.

As respostas das participantes corroboram com o que diz Silva Junior (2012) sobre as contribuições que as aulas Educação Física exercem para as crianças com TEA e são evidentes e de grande importância, quando se é trabalhado com essas crianças exercícios psicomotor, que auxiliam no seu desenvolvimento.

A prática de atividades físicas realizada nas aulas de Educação Física pode trazer muitos benefícios para o aluno com TEA, melhorando seu desenvolvimento motor e suas relações sociais (MARANHÃO; SOUSA, 2012).

De acordo com Tomé (2007), a implantação da educação física no ensino dos autistas, favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e possibilita uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos. No entanto, para uma atividade eficaz na aprendizagem do autista é necessário conhecer cada aluno de maneira individual, sabendo dos seus interesses, de suas habilidades motoras e de suas capacidades comunicativas.

A segunda etapa do questionário consistia em perguntas abertas, na qual a professora poderia expor, abertamente, sua opinião. A primeira pergunta foi a respeito do planejamento e o quadro 1, a seguir, dispõe de todas as respostas.

Quadro 1 - Planejamento de aula para alunos autistas.

Professor	Como é o planejamento para os alunos autistas na sala de aula? O planejamento é específico, e distinto de outros alunos, para o autista?
A	São atividades iguais aos outros alunos, porém adaptada de acordo com as habilidades de cada um.
B	É necessário que seja bem específico.
C	O planejamento é o mesmo, com adaptações quando necessário, pois sempre devemos incluir as crianças, independentemente de suas dificuldades, em todas as propostas para de fato haver inclusão e a criança sentir-se parte do grupo. como a criança também tem baixa visão, as atividades de folhas, utilizava letra em uma fonte maior e na cor preta. cartazes para expor na sala também com letras maiores.
D	O planejamento individualizado destinado para atender as necessidades do autista, mas ele também participa das atividades junto com todos os outros alunos trabalhando sim as interações sociais, sim, ele participa também das atividades com os outros alunos.
E	x
F	São específicos, planejados com pedagogo e professor
G	O planejamento é específico
H	É específico para o aluno autista
I	ênfatizando mais o lúdico com jogos e brinquedos.
J	O planejamento acontece de acordo com o currículo escolar, é realizado de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, respeitando suas particularidades.

K	O planejamento é adaptado da melhor forma possível de acordo com a necessidade do aluno.
L	É feito um plano, mas o aluno acontece em determinadas propostas acompanhar a atividade dos demais.
M	Antes deve ser feito um planejamento, procurando entrar em contato com a família e com profissionais que atendem. Promovendo uma interação com outras crianças e com a professora para ajudar a criança a ficar motivada antes do planejamento diário. Nem sempre uma atividade proposta para os alunos da classe, é apropriada para o aluno com autismo. Levando em consideração a especialidade da criança, características e uma organização de atividades que interaja. Tendo sempre o cuidado de permitir sua participação na sala de aula.
N	O planejamento é específico, objetivando desenvolver a aprendizagem e as potencialidades do aluno autista. É elaborado de acordo com as orientações das coordenadas que atuam na Educação Especial, da secretaria municipal educação.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Como observamos, no quadro anterior, mais da metade, ou melhor, 85% das professoras declararam que o planejamento necessita ser específico. Algumas planejam com o pedagogo e outras sozinhas. As atividades, conforme informou a maioria, precisam ser adaptadas aos alunos autistas, dando-lhes oportunidade de realizá-las. Mas outras docentes trabalham com recursos lúdicos e outras disseram que as crianças autistas, em determinadas atividades, cumprem como as demais. Mas não especificaram se é sempre assim, ou seja, se as atividades são sempre as mesmas para todos os alunos.

O autismo tem diversas maneiras de se manifestar, apresentando, por exemplo, alguns comportamentos como o isolamento e a indiferença com os outros. Se um aluno autista se isola dentro de sala de aula ele não deve ser deixado de lado, mas também não deve ser obrigado a se relacionar com os outros alunos. Dessa forma, o planejamento ajuda o docente, pois respeitar o espaço do aluno e propor atividades divididas em momentos durante as aulas, algumas atividades podem e devem ser feitas em grupos, mas é necessário propor o desenvolvimento da individualização de cada aluno, o que será de grande importância para o autista (PRAÇA, 2011).

É indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências a criança não seja vítima de atos discriminatórios (ORRÚ, 2003).

O professor deve desenvolver na criança a autoconfiança e a independência, pois são características ausentes em sua personalidade. Para o docente também recai a responsabilidade de desenvolver atividades de acordo com o grau de conhecimento da criança, para que ela possa desempenhar as atividades de forma correta, possibilitando o surgimento de novas aprendizagens e o avanço no desenvolvimento de atividades escolares, e nada disso é possível se não fizer um bom planejamento das atividades que serão desenvolvidas.

A equipe interdisciplinar de profissionais é responsável pelo andamento das atividades escolares da instituição, uma vez que pode orientar professores que não têm experiência com adaptação curricular ou que estão inseguros a pensar sobre tais estratégias, discutir e propor melhorias no planejamento para determinado aluno (CUNHA, 2009).

De acordo com Bosa (2006), o planejamento do atendimento à criança com autismo deve ser estruturado de acordo com o desenvolvimento dela, por exemplo, em crianças pequenas as prioridades devem ser a fala, a interação social/linguagem e a educação, entre outros, que podem ser consideradas ferramentas importantes para promoção da inclusão da criança com autismo. Ou seja, é importante considerar a maturidade em que a criança com autismo se encontra, para ajudá-la a desenvolver suas habilidades.

Questionando as professoras sobre quais as atividades que elas trabalham para promover a interação social do aluno com autismo, as participantes responderam de acordo com suas experiências, as respostas encontram-se no quadro 2.

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas com os alunos autistas.

Professora	Quais atividades você trabalha para promover a interação social do aluno com autismo?
A	Ensinando novas habilidades e/ou como “desaprender” comportamentos negativos, como agressividade e estereotípias. Estimular atitudes positivas; Ampliar a capacidade cognitiva, motora, de linguagem e de integração social; Aperfeiçoar as habilidades positivas que a criança com Autismo tem de melhor; Adquirir mais autonomia na vida.
B	Atividades lúdicas, momentos de recreação, participação das rotinas da sala, compartilhamento de tarefas e trabalhos manuais.

C	Além da criança participar de todas as atividades, toda semana incluía atividades preferidas da criança ou que eram importantes para desenvolver habilidades que tinha dificuldade, como a oralidade, coordenação motora fina e ampla. (músicas, modelagens, pinturas, encaixes com peças pequenas, quebra-cabeças, brincar de roda, cantar músicas e recitar parlendas com repetições).
D	Cócegas, pega-pega, esconde-esconde e Bolha de Sabão.
E	Atividades coletivas físicas e motoras.
F	Atividades lúdicas
G	Utilizo uma diversidade de jogos e brincadeiras.
H	Inicia na rodinha de conversa com a chamadinha, músicas, histórias... e através de jogos e brincadeiras, mas depende do autismo que a criança possui.
I	Atividades com massinha, jogos e brinquedos.
J	Jogos e atividades lúdicas.
K	Rodas de conversas sempre incluindo ele com indagações, nas músicas e cantigas sempre atentando aos seus interesses.
L	As atividades lúdicas.
M	Atividades de desenhos ou gravuras. Dado divertido: pular, girar, arremessar brinquedos macios despertando a atenção da criança. Objetos coloridos com formas e tamanhos diferentes. Instrumentos musicais. Atividades de lateralidade, equilíbrio do corpo, etc. Massa de modelar. Jogos de encaixe(colorido). Fantoches. Atividades de pintura com tintas coloridas.
N	X

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Ao analisarmos o quadro acima, percebemos que das 14 (catorze) professoras participantes da pesquisa, cada uma trabalha à sua maneira, mesmo afirmando, em maioria, que planejam com o pedagogo.

Agrupamos as atividades com os autistas, realizadas pelas docentes, por afinidades entre o planejamento e a prática.

Dessa forma, as professoras B, D, F, G, H, I, J, K e L têm como base de trabalho as atividades lúdicas, em que a criança autista é estimulada a jogar, brincar e utilizar brinquedos como forma de socialização e de aprendizagem.

As professoras D, E, F, G, I, J, K, L não trabalham de forma variada, ou seja, as atividades são reduzidas, dando pouca oportunidade das crianças autistas de se desenvolverem.

Já as professoras A, B, C, H e M apresentam um planejamento com atividades variadas e uma rotina bem organizada, de fato o que as crianças com autismo precisam para se desenvolver plenamente e para se integrarem e socializarem com a turma.

A professora N se absteve de responder, por isso apenas 13 foram analisadas.

Trabalhar o lúdico, em situações de colaboração, ainda é visto como um tabu por muitos educadores, principalmente quando se deparam com alunos que apresentam TEA em uma sala de aula. Segundo Mendes (2015b), as atividades lúdicas são consideradas como um recurso facilitador ao aprendizado de qualquer criança, incluindo as que possuem o TEA, promovendo sua imersão no mundo cultural.

Algumas das professoras participantes recorrem à ludicidade e jogos como facilitador para interação social dos alunos autistas. De acordo com Cunha (2004), o ato de brincar possibilita infinitas maneiras de trabalhar com os alunos: a interação, o lúdico e a brincadeira, em geral, levam o aluno à construção do conhecimento. O brincar não se resume apenas a um meio de diversão e descontração. É um ponto importante que deve ser explorado e valorizado nas escolas dentro da sala de aula. Porém, o brincar é muito mais que um simples momento de divertir, é um dos caminhos que pode levar ao conhecimento.

Utilizar-se dos interesses do aluno com o objetivo de gerar prazer e alegria pode ser um canal favorável para o processo pedagógico, auxiliando no trabalho escolar, argumenta Cunha (2013).

Toda brincadeira, por mais que não tenha um direcionamento pedagógico, é composto por regras (KISHIMOTO, 1992). Para a criança com autismo, as regras e a ordem, num jogo ou brincadeira, devem conter uma certa dificuldade, para que venham a ser atraentes para ela. Em conjunto com a família, escola e tratamento clínico, a criança poderá desenvolver a percepção de si própria e do meio à sua volta.

Segundo Oliveira (1994), ao brincar a criança desenvolve seu processo de adaptação à realidade, aprendendo a lidar de forma cada vez mais intencional com seu corpo, situando-o em um contexto que é reconhecível. Para as crianças, é fundamental a maneira como se comunicam com o mundo e se apropriam dele.

O ambiente é o grande promotor do desenvolvimento infantil, e na perspectiva da inclusão, se o ambiente for positivo, estimulante, cheio de afetividade, poderá proporcionar, à criança com autismo, melhor desenvolvimento e socialização.

Seguindo o roteiro do questionário, buscamos saber do professor como a família participa do processo de desenvolvimento da criança, no quadro 3 encontram-se as respostas.

Quadro 3 - Família e a participação no processo de desenvolvimento

Professor	Como a família participa do processo de desenvolvimento da criança?
A	É essencial que se estabeleça uma comunicação entre os pais e a escola, porque esta parceria traz inúmeros benefícios que contribuem de forma assertiva para o aperfeiçoamento do aluno.
B	X
C	Realizando as atividades de casa e sempre em contato com a escola para saber dos progressos e dificuldades da criança e adquirindo materiais solicitados como giz e lápis mais grosso, jogos etc.
D	Reunião familiar, conversa informal com a professora e pedagoga, atividades que tem a participação da família.
E	Não participa, não aceitava que a criança era autista.
F	No começo a família não aceita, depois de diagnosticada existe os períodos de adaptação dos pais para aceitar, é muito difícil.
G	Dando carinho e atenção para o filho, mantendo a frequência da criança da na escola, seguindo a orientação médica quanto a administração medicamentosa.
H	Através de reuniões sempre que necessário e de atividades que são em enviadas para a casa.
I	No caso desse aluno do ano letivo de 2020, a mãe foi muito presente na realização das atividades enviadas online.
J	Alguns familiares participam e estimulam o aluno, outros sentem dificuldades nesse processo e não conseguem êxito.
K	A participação da família não é significativa.
L	Realizando o acompanhando do mesmo com especialistas na área e sempre estar em contato com o professor.
M	Fornecendo informações sobre as formas de comunicação da criança.
N	X

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Após a análise das respostas, constatamos algumas situações. As professoras A, C, D, H, I, L indicam que a comunicação da escola com a família de alunos autistas envolve conversas, acompanhamento das atividades de casa, diálogos com a professora quando necessário.

As docentes E, F G, J, K, indicaram que há pais que não aceitam de fato o transtorno do filho ou filha e isso dificulta o desenvolvimento e a parceria entre eles e a escola.

As professoras L e M indicaram que a atenção da família e da escola são importantes e que estas duas devem estar sempre em sintonia para o melhor desenvolvimento dos alunos com TEA.

Já s professoras B e N não responderam a questão, ou por esquecimento ou por outro motivo não declarado.

Boa parte dos professores entrevistados salientaram a importância da família no desenvolvimento acadêmico da criança autista. No que tange ao assunto, os estudos de Castro e Regattieri (2009) elegem como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter, a recuperação da singularidade do aluno, visto no seu contexto mais amplo.

Dessen e Polonia (2007, p. 01) afirmam que “Escola e família constituem dois contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida das pessoas.” e que “A integração entre esses dois contextos é destacada como desafio para a prática profissional e pesquisa empírica.” Isso confirma que os dois precisam andar juntos, concatenados, seguindo um mesmo objetivo, em prol do desenvolvimento cognitivo do ser humano. A participação da família do aluno com necessidades educacionais especiais é decisiva no processo de integração/inclusão e indispensável para que ele possa construir-se pessoalmente e participante da sociedade.

Rodrigues (2010) salienta que a família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução do tratamento recebido pelo autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades domésticas corriqueiras como escovar os dentes, fazer suas necessidades fisiológicas, alimentar-se, tomar banho, vestir-se. A famí-

lia é extremamente importante, pois ajuda a incluir o filho autista num mundo onde ele não se vê, onde não se encontra e onde acha difícil comunicar-se. O interesse dos pais reflete nos filhos segurança, motivação e amenização de possíveis dificuldades.

Para obter um resultado satisfatório de inclusão, precisa-se de um esforço comum, não só de professores e da comunidade escolar como também dos pais, familiares e colegas, ou seja, da comunidade escolar como um todo e demais setores que contribuem com esse processo. Além disso, as instituições sociais e educativas, para inclusão, necessitam de compromisso e “boa vontade”, no sentido de contar com a cooperação de todos os indivíduos que integram a sociedade (OLIVEIRA, 2015, p. 24).

Uma pesquisa desenvolvida por Martins e Lima (2018) teve o objetivo de investigar qual a influência da parceria família e escola para o desenvolvimento das crianças com TEA. Os resultados indicaram que essa parceria auxilia diretamente no processo de escolarização destas crianças e os professores buscam maior contato com as famílias através de reuniões periódicas, mas também sugerem que há necessidade de utilizar outras estratégias, como grupos de estudos, rodas de conversas e palestras. Podemos afirmar que a família e a escola, juntas, podem favorecer o desenvolvimento das crianças com TEA (MARTINS; LIMA, 2018).

Em seguida perguntamos como é conduzido o planejamento específico para os alunos com autismo, o quadro 4 traz as respostas.

Quadro 4 - Planejamento específico para alunos autistas

Professor	Como a pedagoga conduz o planejamento específico para os alunos com autismo?
A	Cabe ao professor a descrição dos comportamentos e junto com o pedagogo elaboração de estratégias para o ensino desse e dos demais alunos.
B	Dando sugestões na elaboração de estratégias
C	O planejamento é realizado pela professora e apresentado a pedagoga, que quando necessário, providencia impressão de imagens para adaptações de atividades ou outros recursos possíveis.
D	Juntamente com a professora em planejamento individualizado, para que possa ser sugerido atividades que possa melhor favorecer a aprendizagem da criança.
E	Não tive nenhuma orientação pedagógica.

F	Estudando junto com o professor.
G	O professor elabora o planejamento que é avaliado pela pedagoga e a mesma encaminha para a SME que é responsável pela ED. Especial.
H	O planejamento é quinzenal junto com a pedagoga, onde desenvolvemos as atividades para serem trabalhadas com a criança.
I	com sugestões de atividades de acordo com a especificidade do aluno.
J	Com orientações específicas para cada singularidade e flexível ao desenvolvimento do aluno.
K	Pedagoga pouco contribuiu para os planejamentos.
L	O Planejamento é elaborado pela professora junto à pedagoga.
M	Através de linguagens objetivas. Propondo atividades que sejam interessantes para o aluno. Utilizando abordagens sensoriais. Atividades que estimulam o pensamento lógico. Proporcionando uma organização do método de trabalho, incluindo a sala de aula.
N	O planejamento é específico, objetivando desenvolver a aprendizagem e as potencialidades do aluno autista. É elaborado de acordo com as orientações das coordenadas que atuam na Educação Especial, da secretaria municipal educação.

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

Como salientado no quadro, o planejamento é específico, direcionando as necessidades do aluno autista. Entretanto boa parte das professoras afirma ter ajuda de um pedagogo na elaboração de um plano específico. Silva e Almeida (2012) salientam que a prática pedagógica com o aluno autista exige do educador uma organização do seu trabalho. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo.

Segundo Perrenoud (1999), conceber um projeto pedagógico não é tarefa para um só profissional, é fruto de um trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Esse diagnóstico da realidade escolar identifica o sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, a curto, médio e longo prazos, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais, a avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho.

Para uma prática pedagógica realmente inclusiva, é necessário e fundamental o entendimento de que o que deve ser diferenciado ou adaptado não é o currículo, o conteúdo ou a atividade para o aluno com deficiência, e sim a forma e os recursos é que devem se adequar às necessidades de aprendizagem da criança, para que o mesmo conteúdo e a atividade que os demais alunos sem deficiência praticam sejam ensinados (MANTOAN, 2015).

Jesus e Germano (2013) destacam que o planejamento, juntamente com outros profissionais da educação, possibilita ao professor encontrar soluções para obter progressos no desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do aluno, conseqüentemente, o planejamento deve ser contínuo, levando em consideração as especificidades e as peculiaridades de cada um. Dessa maneira, o professor consegue acompanhar os avanços e as dificuldades dos seus alunos, seja individualmente ou da turma como um todo.

Respostas das professoras no quadro 5.

Quadro 5 - Mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista

Professor	Quais as mudanças necessárias para o melhor atendimento da criança autista nos CEIM's?
A	O Transtorno do Espectro Autista por apresentar diversas dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação e principalmente da dedicação e empenho dos seus familiares.
B	Ter acompanhamento de um psicólogo ao menos uma vez na semana bem como cursos de complementação pedagógica para os professores.
C	Estrutura física do ambiente escolar com salas amplas e espaços alternativos para trabalharmos com a criança, que não seja apenas a sala de aula. Jogos e brinquedos que despertem o interesse da criança como: peças de encaixes de diversos tamanhos e formatos, quebra-cabeças diversos, recursos tecnológicos disponíveis que proporcione a criança que ainda não desenvolveu a coordenação motora fina para escrever com um lápis, por exemplo, possa digitar.
D	Brinquedos pedagógicos, espaço apropriado para o atendimento a essa criança, melhoramento do espaço físico, sala pedagógica para o atendimento as crianças.
E	Inclusão de profissionais especialistas da saúde e pedagógica.
F	Acompanhamento com psicólogo, neurologista, todo esse amparo para a família e a escola.
G	Aceitação da família

H	Uma sala ampla com recursos pedagógicos.
I	Maior espaço na sala de aula para esse aluno.
J	Formação continuada dos profissionais e investimentos pedagógicos.
K	Mais suportes, mais materiais lúdicos, reuniões com as famílias.
L	Se possível um especialista fazendo o atendimento da criança uma vez por semana na própria escola.
M	A reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, através de currículo apropriado, estratégias de ensino, recursos adequados e materiais específicos. Espaço ambiente que promova maior segurança e conforto para a mesma independente de sua necessidade ou dificuldade. Reconstrução e adaptação da escola.
N	X

Fonte: Dados da pesquisadora (2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões a respeito da inclusão escolar de alunos autistas ou com quaisquer outras condições que possam, de alguma forma, interferir no seu processo de aprendizagem, têm se tornado cada vez mais frequentes, seja no âmbito das Políticas Públicas, dos debates acadêmicos, do cotidiano escolar e da sociedade em geral. Tais discussões são essenciais para que a pessoa autista seja percebida cada vez mais como um cidadão detentor de direitos e deveres como qualquer outro, além disso, essas discussões são necessárias para contrapor algumas concepções errôneas acerca do autismo, que acabam por gerar atitudes preconceituosas e excludentes.

Diante do exposto, a inclusão dos alunos autistas, no ensino infantil, é o melhor caminho para o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Vale enaltecer que o processo inclusivo abordado abarca todos os discentes, típicos ou não, num sistema de ensino interdisciplinar, que afasta da perspectiva tradicional, bem como a fragmentação do conhecimento.

A integração das crianças autistas na educação regular, é um direito constitucional, e tem a finalidade de socializar estes indivíduos para uma vida mais

saudável e normal.

Nos últimos anos, foram criados vários mecanismos para integração das crianças, no ensino regular, mas ambos não dizem como, apenas escrevem a teoria, não ensinam a prática que cada educador deve ter na instituição.

Portanto, no processo de ensino e aprendizagem, não basta o professor organizar os espaços disponibilizando materiais e objetos e observar as crianças; é necessário definir estratégias de abordagem corporal e de intervenções pedagógicas, para que elas possam criar e recriar as brincadeiras, estabelecer novas interações, combinar movimentos e objetos, descobrir novas formas de ação, alimentando, dessa maneira, a experiência corporal (sócio afetiva, cognitiva e psicomotora). A brincadeira torna-se, então, uma possibilidade de desenvolvimento da criança com autismo a partir do investimento dos adultos em seu envolvimento nessa prática social específica da infância.

Nesse sentido, a brincadeira é o meio pela qual se concretiza a socialização, como uma característica principal em um planejamento de sala de aula, visto estar relacionada com todos os sentidos físicos de uma criança, quais sejam, o tato, visual e auditivo, bem como no que diz respeito aspecto sensorio motor e na fala, características marcantes com relação a inabilidade de pessoas autistas.

Os resultados apresentaram que se faz necessária uma maior colaboração entre os profissionais da escola, e maior participação da família do aluno, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente realizada.

A qualificação da equipe escolar, para melhor atender o público inclusivo, vai além dos professores e assistentes, e é necessário incluir a direção da escola e todos os que nela trabalham. Isto torna-se relevante quando refletimos que em algum momento da rotina da criança na escola, alguém que acredita não ter a responsabilidade e as obrigações de um educador, uma hora irá utilizar termos inadequados e por vezes, preconceituosos, para referir-se à criança. Seja na sala de aula, ou no refeitório, ou na área de esportes da escola, é preciso pensar uma inclusão que abranja a escola como um todo.

A falta de recursos profissionais e cursos, os quais as entidades públicas não disponibilizam, agravam a situação, deixando os educadores responsáveis por essa tarefa, que não conseguem de forma específica tratar do problema.

No caso em questão, os reflexos profissionais foram aplicados no restante da carreira como educadora, no cotidiano das atividades no CEIM, concentrando os melhores métodos que realizem a socialização, voltados especialmente para aqueles que envolvam brincadeiras.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

JESUS, D. A. D.; GERMANO, J.. A importância do BOSA, C.; CALLIAS, M.. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicol. Reflex. Crit.** V. 13 n. 1 Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722000000100017&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 20 mar. 2021.

BOSA, C. A. **Autismo**: intervenções psicoeducacionais. Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre (RS), Brasil. p. 47 – 53, 2006.

BOSA, C A; CAMARGO, S P. Autismo e inclusão: Possibilidades e limites. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 1 Ed. Vozes: Vozes, v.1, p. 90-215, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/autismo_cp.pdf> Acesso: 20 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola família:** subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

COSCIA, M. R. **As intervenções do professor na aprendizagem de crianças com autismo no Ensino Fundamental I.** 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2010. Disponível em: < www.crda.com.br/tccdoc/47.pdf >. Acesso em: 15 Jan .2021.

CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade** – 3, ed. – Rio de Janeiro; Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2015. 140 p.

DAMASCENO, M. A.; ALMEIDA, R.; VOLPATO, L. M. B. **Trabalho do Assistente Social e a Saúde da pessoa com Transtorno do Espectro Públicos de Saúde,** 2017. Disponível em:<<http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/6104>> Acesso em: 10 de nov. 2020.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

GAUDERER, E. C. **Autismo e outros atrasos do Desenvolvimento:** uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1985.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo, Brasil: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas. Nativa - **Revista de Ciências Sociais**, nº 2, 2005.

MARANHÃO, B. S.S.; SOUZA, M. S. S. R. **Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e inclusão escolar:** Revisão Bibliográfica. Universidade

do Pará, 2012. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.2/BRENDA_MARANHO.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

MENDES, S. S. R. **A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2015.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. Colaboração: Marialice de Castro Vatauvuk. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. Disponível em: <<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

NIETSCHE, A. D. **Estudos Sobre Autismo Na Perspectiva Dos Direitos**. Trabalho de Conclusão de Curso em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://tcc.bu.ufsc.br/Ssocial303291.pdf>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ORRÚ, S. E. A Formação de Professores e a Educação de Autistas. **Revista Ibero-americana de Educación (Online)**, Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

OSÓRIO, R. R. P.; GOMES, V. L.; SILVA, R. F. O papel do auxiliar pedagógico especializado na inclusão do autista. **Diálogos Interdisciplinares**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 50–65, 2016

POLONIA, A.C.; DESSEN, M. A. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Família e Escola, Campinas, 2007.

PRAÇA, É. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. Universidade Federal de Juiz de Fora Instituto de Ciências Exatas Pós-Graduação em Educação Matemática Mestrado Profissional em Educação Matemática. Abril, 2011, 140p.

RODRIGUES JMC; Spencer E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora; 2010.

ROZEK, M. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: análise e perspectivas. In: XVI ENDIPE – **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, 2012, Campinas – SP. Anais. Campinas – SP, 2012. v. 1. p. 01-12.

SCHMIDT, C., et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicol. teor. prat.**, São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SERRES, M. **Os cinco sentidos: a filosofia dos corpos misturados 1**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA JÚNIOR, L.P. **Avaliação do perfil motor de crianças autistas de 7 a 14 anos frequentadoras da Clínica Somar da cidade de Recife - PE**. Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba, 2012. Disponível em:<<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/761/1/PDF%20%20Lourival%20Pedro%20Silva%20J%C3%BAnior.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

SILVA, A. B. B. & GAIATO, M. B. & REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA. A. B. B. **Mundo Singular** - Entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012.

SILVA, F. S. ALMEIDA, A. L. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: Desafios e possibilidades**. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SILVA, J. P.; SILVA, P. J. Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer? **Research, Society and Development**, Itabira, v. 2, n. 2, p. 122–135, 2016

SZYMANSKI, M. S.; STEPANHA, K. A. O. A apropriação docente do conceito de autismo e seus reflexos na prática pedagógica. In: **Congresso Nacional de Edu-**

cação EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. Anais eletrônicos...Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26523_13645.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2021.

TOMÉ, M. C. **A educação física como auxiliar no desenvolvimento cognitivo e corporal dos autistas**. 2007. Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/sites/default/files/autista_0.pdf> Acesso em: 20 mar. 2021.

CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Rianne Freciano de Souza
José Roberto Gonçalves de Abreu

INTRODUÇÃO

O autismo é considerado um distúrbio que está relacionado ao desenvolvimento humano, o qual vem sendo estudado pelos cientistas e demais teóricos há mais de 60 anos. Sabe-se que ele é um transtorno que engloba a síndrome de Asperger e abarca diversas dificuldades do desenvolvimento no ser humano prejudicando a capacidade de se comunicar e interagir com outras pessoas. Ele faz parte de um espectro que além de limitar as interações sociais, interfere nas habilidades, comportamentos, fala e comunicação não-verbal. Ele é denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com o Manual da Sociedade Brasileira de Pediatria (2019, p. 11): “O TEA é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.”

Portanto, esse artigo é resultado da pesquisa realizada no Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação, cujo objetivo geral foi investigar seus dilemas, perspectivas e possibilidades, visando analisar as práticas realizadas pelos profissionais da educação bem como, elaborar um caderno de sugestões de práticas inclusivas que contribuem com os profissionais da educação frente ao atendimento aos alunos autistas na perspectiva da inclusão no cotidiano escolar. Este estudo é fruto inicialmente de reflexões sobre a vivência da pesquisadora enquanto profissional que por ter tido a experiência de atuar como professora de um dos sujeitos da pesquisa, sem acompanhamento de

um profissional específico da Educação Especial em sua turma. Essa e outras situações geraram inquietações, sendo um grande desafio na prática docente, o que me exigiu muitos estudos sobre o tema, reflexões e busca de atividades que atendessem as especificidades do autista.

Tendo em vista que a escola é lugar de convivência, aprendizado, porém lidar, durante todo um ano letivo com uma criança diagnosticada com autismo não verbal, identificar suas fragilidades e buscar seu desenvolvimento no dia a dia, foi o que motivou esta pesquisa, cujo problema investigativo foi: Quais as possibilidades e desafios dos professores para uma efetiva inclusão de alunos autistas em suas aulas?

Como Público Alvo, tivemos os 3 (três) alunos autistas do turno matutino de uma Escola Pública Estadual do Ensino Fundamental I, suas respectivas professoras e pais. Hoje nas escolas públicas estaduais o segmento da Educação Especial não possui professores auxiliares e nem cuidadores para atenderem os alunos autistas, sendo responsabilidade somente do professor regente, além dos demais alunos turma, o que tem sido uma realidade muito duram, mas, a lei ampara, porém, a falta de profissionais em virtude de burocracia do sistema, tem afetado a Educação Especial.

Temos a Lei 12.764 de 27/12/2012, que no artigo 1º, § 2º diz que: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.” E no parágrafo único do artigo 3º da mesma lei diz que: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.”

A estrutura desse artigo compreende sete tópicos que inicia com Autismo: conceito e a trajetória, a Declaração de Salamanca, a importância da Educação Especial Inclusiva, prosseguindo, temos a Metodologia: os caminhos da pesquisa, os Resultados e Discussões, as Práticas Pedagógicas aplicáveis a alunos autistas, finalizando com as considerações finais e as referências bibliográficas.

AUTISMO: CONCEITO E TRAJETÓRIA

O autismo não é um distúrbio raro, ele é considerado um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), ele também é considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento, que vem suscitando inúmeras pesquisas nos últimos anos. Envolve comprometimentos na linguagem e na interação social que buscam incluir as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Bittencourt (2015):

Por ser um distúrbio com diferentes níveis de comprometimento, recebe o nome de “espectro autista” [...] há três comprometimentos que são considerados mais comuns. O primeiro é na interação social, ou seja, no modo de se relacionar com outras crianças, adultos ou com o meio ambiente. [...] O segundo sintoma recorrente é a dificuldade na comunicação: há crianças que não desenvolvem a fala e outras que têm ecolalia (fala repetitiva). Como terceiro sinal, há a questão comportamental: as ações podem ser estereotipadas, repetitivas.

O TEA foi normatizado pela a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que é identificado na infância na faixa etária entre 1 ano e meio e 3 anos, porém os sinais iniciais podem aparecer já nos primeiros meses de vida, com diferentes graus de funcionalidade.

O autismo é um problema psiquiátrico que costuma ser identificado na infância, entre 1 ano e meio e 3 anos, embora os sinais iniciais às vezes apareçam já nos primeiros meses de vida. O distúrbio afeta a comunicação e capacidade de aprendizado e adaptação da criança. (PINHEIRO, 2018, p.13)

Foi lançado em maio de 2013, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que trouxe algumas mudanças importantes, entre elas novos diagnósticos e alterações de nomes de doenças e con-

dições que já existiam, dentre elas, a Síndrome de Asperger, que foi incorporado ao TEA, considerada uma forma mais branda de autismo, em que os pacientes são diagnosticados apenas em graus de comprometimento.

Nas diversas funcionalidades vamos encontrar autistas com diferentes características. De acordo com Pinheiro (2018, p.14):

Na forma qualificada como de baixa funcionalidade, a criança praticamente não interage, vive repetindo movimentos e apresenta atraso mental. O quadro provavelmente vai exigir tratamento pela vida toda.

Na média funcionalidade, o paciente tem dificuldade de se comunicar e repete comportamentos. Já na alta funcionalidade, esses mesmos prejuízos são mais leves, e os portadores conseguem estudar, trabalhar e constituir uma família com menos empecilhos.

Há ainda uma categoria denominada savant. Ela é marcada por déficits psicológicos, só que com uma memória fora do comum, além de talentos específicos.

O autismo tem taxa de incidência maior no sexo masculino, considerada uma desordem neurobiológica, sendo hoje uma das patologias mais encontradas na infância. Os estudos apontam que os genes têm papel importante, mas não são os únicos fatores envolvidos e não existe relação com a falta de afeto entre a criança e seus pais. Oliveira e Sertié (2017, p. 239) afirmam que: “Em casos de TEA sem causa identificável, o risco de recorrência baseia-se em observações empíricas: para um casal com um filho acometido, calcula--se que este risco seja de 3 a 10% [...]”

Vale ressaltar que o seu diagnóstico não é possível em exames, o que faz com que se torna um agravante para que os pais não saibam da existência desse transtorno. Os exames servem para identificar se existe alguma doença associada com o autismo. Muitas crianças que são autistas, no início elas são diagnosticadas como surdas, por não responderem a barulhos ou aos estímulos dos pais e da família. Neste sentido, Tenorio e Pinheiro (2018, p. 11) enfatizam que o autismo: “[...] costuma ser identificado [...] entre 1 ano e meio e 3 anos, embora os sinais

iniciais às vezes apareçam já nos primeiros meses de vida. [...] afeta a comunicação e capacidade de aprendizado e adaptação da criança.”

Autores destacam a importância do diagnóstico precoce do autismo, porque o mesmo auxilia no planejamento das intervenções, que influenciam no desenvolvimento da criança, porém afirmam que nenhuma abordagem de tratamento deve ser considerada como totalizadora, pois elas precisam estar contextualizadas de modo a atender as diferentes situações e os casos específicos. Bittencout (2015, p.12) afirma que: “[...] o diagnóstico não é tão simples assim. Isso porque não há um exame específico que indique o transtorno – a avaliação deve ser clínica e feita por uma equipe multidisciplinar, [...] os sintomas sejam confundidos com surdez [...]”

Por ser o autismo um transtorno com algumas incógnitas, sabe-se que se tem um longo caminho para explorá-lo e conhecê-lo. Nesta perspectiva, é necessário que se tenha consciência de como lidar e o que fazer para ajudar o aluno autista. Isso exige boa vontade, cuidado, conhecimento, pois isso é fundamental para que pequenas ações possam fazer com que o aluno seja socializado e aos poucos adquira confiança para se relacionar com os outros. De acordo com OPAS (2017): “A intervenção durante a primeira infância é importante para promover o desenvolvimento ideal e o bem-estar [...]. Recomenda-se o monitoramento [...] como parte dos cuidados de saúde materno-infantil de rotina.”

Vale ressaltar que toda criança autista deve ser matriculada em uma escola regular para conviver com as demais não autistas. É importante ofertar um ambiente estruturado, rotinas organizadas, de forma a antecipar o que vai ser feito ao longo do dia, realizar uma preparação prévia para alguma mudança futura, buscar reduzir o número de situações inesperadas, ações simples pode-se melhorar o convívio do autista com os outros e é muito importante que essa criança saiba o que as pessoas esperam dela nas mais variadas situações.

Os sintomas de autismo quanto ao comportamento são: acessos de raiva intensos, preso em um único assunto ou tarefa de baixa capacidade de atenção,

poucos interesses, hiperativo ou muita passividade, comportamento agressivo com outras pessoas ou consigo, necessidade intensa de repetição e realização de movimentos corporais repetitivos.

Além disso, pessoa com autismo pode apresentar sintomas de problemas de visão, audição, tato, olfato ou paladar excessivamente sensíveis, alteração emocional anormal quando há alguma mudança na rotina, movimentos corporais repetitivos e demonstração de apego anormal aos objetos. Sendo que esses sintomas podem variar de moderados a graves.

Vale destacar que os problemas de comunicação no autismo podem ocorrer: por não conseguir iniciar ou manter uma conversa social, realizar comunicação com gestos em vez de palavras, desenvolvimento da linguagem lentamente ou não desenvolvê-la, Possuem também, dificuldade de ajustar a visão para olhar para os objetos que as outras pessoas estão olhando, não se referir a si mesmo de forma correta, não apontar para chamar a atenção das pessoas para objetos, repetir palavras ou trechos memorizados, como comerciais e fazer uso de rimas sem sentido.

Porém, nem sempre a criança apresentará todos eles. Os sintomas do autismo podem ser agrupados em interações sociais como: Não fazer amigos, não participar de jogos interativos, serem retraído, não responder a contato visual e sorrisos ou evitar o contato visual, tratar as pessoas como se fosse objetos, preferir ficar sozinho, em vez de acompanhado e mostrar falta de empatia.

Os sintomas em relação às informações sensoriais são: Não se assusta com sons altos, possuem a visão, audição, tato, olfato e o paladar ampliado ou diminuído, pode achar ruídos normais dolorosos, cobrir os ouvidos com as mãos, pode evitar contato físico por ser muito estimulante ou opressivo, esfrega as superfícies, põe a boca nos objetos ou os lambe e parece ter um aumento ou diminuição na resposta à dor.

Nas brincadeiras, a criança com autismo pode demonstrar os seguintes sintomas: Não imitar as ações comandadas por outras pessoas, pois prefere brincadeiras solitárias ou ritualistas e não participa de brincadeiras de faz de conta ou de imaginação. Zenklub (2018) enfatiza os seguintes tipos de autismos:

1-Síndrome de Asperger – que é um transtorno neurobiológico que está dentro da categoria de transtornos globais do desenvolvimento. Esta síndrome é considerada, portanto, uma forma mais branda de autismo. Dessa forma, os pacientes são diagnosticados apenas em graus de comprometimento, dessa forma o diagnóstico fica mais completo

2-Transtorno Autista ou Autismo Clássico – a criança tem atrasos linguísticos bem significativos, desafios sociais e de comunicação e comportamentos e interesses incomuns. Esse tipo podem ser também têm deficiência intelectual.

3-Transtornos invasivos do desenvolvimento – é quando a criança atende alguns dos critérios de transtorno autista ou síndrome de Asperger, mas não todos, com esse tipo de transtorno geralmente têm sintomas menores e mais leves do que aqueles com transtorno autista. Os sintomas podem causar apenas desafios sociais e de comunicação.

Sabe-se que não existe cura para autismo, porém, um programa de tratamento precoce, intensivo e apropriado melhora muito a perspectiva de crianças pequenas com o transtorno. A maioria dos programas aumenta os interesses da criança com uma programação altamente estruturada de atividades construtivas.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

Sabe-se que no Brasil desde o período colonial se passou a ter uma preocupação com a pessoa com deficiência e vários acontecimentos históricos da educação brasileira, possibilitou sua evolução e o desenvolvimento.

E, Nos anos 90 tivemos grandes acontecimentos em prol da pessoa com deficiência. Dentre eles: a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e em 1994 a elaboração do documento denominado “Declaração de Salamanca” considerada um dos mais importantes documentos do mundo que visa à inclusão social, que tem como objetivo fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma

de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social, resultado dos movimentos que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que veio para consolidar a Educação Inclusiva.

Esta declaração é considerada inovadora porque ela é um documento que prima pela oportunidade única de se colocar a educação especial dentro da estrutura de criada em 1990 que é “educação para todos”, além de afirmar o princípio e também à discussão da prática que visa garantir a inclusão das pessoas com deficiências e seus lugares de direito de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca ampliou o conceito de deficiência, onde inclui todas as pessoas que não estejam conseguindo se beneficiar com a escola, por qualquer motivo, quer seja por deficiências permanentes, por dificuldades temporárias, crianças que sejam forçadas ao trabalho, as que vivem nas ruas, crianças que moram distantes das escolas, aquelas que vivem em condições de extrema pobreza, ou seja, desnutridas, além daquelas que estejam repetindo os anos escolares continuamente. De acordo com Oliveira; Prestrelo, (2018, p.11):

Vivemos, no entanto, numa sociedade pautada na ideia que todos falam, andam, ouvem e devem se comportar de uma mesma forma seguindo normas pré-estabelecidas. Quando encontramos alguém fora desse padrão tomamos um susto e tentamos, de alguma forma, encaixá-lo em alguma categoria ou fazer com que ele siga alguma norma, não nos é fácil lidar com o diferente.

Portanto, a Declaração de Salamanca é um documento que influenciou no desenvolvimento de um novo olhar para a questão da inclusão, do pensar inclusivo e do processo de acessibilidade da pessoa com deficiência, visando à contextualização do trabalho inclusivo para que se possa alcançar uma educação de qualidade e formar uma sociedade brasileira mais inclusiva e menos preconceituosa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 assegura que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns. Em seu art. 58, afirma que a educação escolar deve situar-se na rede regular de ensino e determina a existência, quando necessário, de serviços de apoio especializado e preveem também recursos, como classes, escolas ou serviços especializados quando não for possível a integração nas classes comuns.

No seu art. 59 contempla a adequada organização do trabalho pedagógico que os sistemas de ensino devem assegurar a fim de atender as necessidades específicas, assim como professores preparados para o atendimento especializado ou para o ensino regular, capacitados para integrar os alunos com deficiências nas classes comuns.

[...] o aluno com transtorno autista seja matriculado e frequente a escola regular, esse fato, por si só, não garante o seu desenvolvimento. É essencial que toda a comunidade escolar esteja envolvida no processo de inclusão, [...] Um planejamento direcionado, que leve em conta as potencialidades e limites do aluno com autismo, permitem ao professor promover uma aprendizagem significativa. (ARAÚJO, 2015, p. 3-4)

Assim, a Educação especial inclusiva é um processo incidente na realidade educacional, sendo de suma importância um estudo mais aprofundado acerca desta temática, pois todos os envolvidos no processo como: professores, cuidadores, alunos, pais, coordenadores, diretor e funcionários anseiam por ações efetivas para um trabalho de equipe que busque ações coletivas. Na Declaração de Salamanca uma das suas implicações educacionais é inclusão na educação, pois no documento diz o seguinte: “[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter.” (Declaração de Salamanca, 1994, p.7).

Tivemos em 2008 através do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Especial a criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na Perspectiva da Educação Inclusiva que veio para acompanhar as lutas sociais e os avanços do para constituir políticas públicas que promova uma educação de qualidade para todos os alunos. Este documento diz que: “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...] para garantir: acesso ao ensino regular [...]”. (PNEE, 2008, 14).

Sabemos que a Educação Especial Inclusiva tem toda uma complexidade, sendo necessárias mudanças para que uma verdadeira inclusão realmente ocorra. Daí a importância de se analisar a nossa realidade e ter ações efetivas. Portanto o documento PNEE enfatiza toda a trajetória da Educação Especial e traz proposta para a mesma e nos diz que: “[...] a proposta pedagógica da escola [...] a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (PNEE, 2008, p.15).

A inclusão escolar enquanto paradigma educacional tem como objetivo atual a reformulação das propostas de formação continuada para os profissionais que atendem às crianças com deficiências. Para isto é necessário organização de momentos de estudos e reflexão das práticas pedagógicas instituídas. Sobre isso, Araújo (2015, p.4) aborda que:

[...] esse profissional é de extrema importância para prestar auxílio, tanto nas questões pedagógicas desses alunos, mas também suprir a necessidade de atenção individualizada, higiene pessoal e cuidados dependendo de cada caso. As crianças com autismo necessitam de orientação e apoio constantes para que possam participar de forma produtiva das brincadeiras e atividades em grupo.

Na reflexão dessa práxis, é preciso repensar as políticas de formação continuada junto aos professores das escolas das redes de ensino à luz de marcos conceitual da educação inclusiva dentro das políticas educacionais do país, através de

estudiosos que trazem elucidações, embasamento teórico, na perspectiva de contribuir significativamente no pensar e no fazer pedagógico com alunos autistas e seu desenvolvimento como sujeito histórico e cultural.

No que se refere à prática pedagógica que tem a necessidade de oportunizar a escola uma concretização do conhecimento experienciados pelos alunos, onde utilizamos Nóvoa (2017) por nos apresentar uma discussão em torno da formação do professor e a sua prática de uma educação como liberdade, com autenticidade propondo condições e métodos para que se evite a exclusão. Ele afirma que: “A construção de um espaço público de cidadania, de democracia e de liberdade, depende, e muito da escola, acima de tudo da escola pública. Aqui, gera-se a consciência de uma responsabilidade [...]” (Nóvoa, 2017, p. 2).

No que se refere à formação de professores de Educação Especial, travaremos o diálogo acerca da necessidade e importância do educador em ter a formação continuada com isso, os estudos nos auxiliarão a pensar esta possibilidade da escola não ser lugar de aprendizagem somente dos alunos, mas também de aprendizagem para os professores.

Confirmando ao mesmo tempo a necessidade do olhar também para forma de organização da escola, buscaremos em Isabel Araújo (2015) a garantia de um desenvolvimento organizacional e autônomo da escola para que se efetive um processo que vai se constituindo na medida em que a própria escola se questione e aprenda a desenvolver-se coletivamente. Também nas abordagens de Frizzarini (2019), que aponta em suas pesquisas elementos que auxiliam em possibilidade de (re) significar os fazeres pedagógicos numa perspectiva inclusiva.

A contribuição de Nóvoa (2017) será na perspectiva de pensar os fazeres docentes, a identidade deste profissional, o professor, que precisa assumir o seu papel no processo de aquisição do conhecimento para compreender as dificuldades e por em prática as inovações pedagógicas propostas pela pesquisa.

Vale ressaltar de que são muito importantes estudos, discussões, reflexões acerca dessa temática, além de bases nos indícios do cotidiano e experiências já

relatadas com vistas a uma sistematização de ideias na busca de elucidar sentidos e, assim, contribuir para a compreensão relativa ao atual momento da educação especial brasileira, na perspectiva da educação inclusiva no espaço do ensino regular, a partir de práticas, e ações de produção de conhecimento.

METODOLOGIA: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi fundamentada numa associação entre a pesquisa qualitativa e quantitativa de caráter exploratório. Os sujeitos da pesquisa foram os 3 (três) alunos autistas que estudam do no turno matutino de uma escola de Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, seus professores e pais e/ou responsáveis. Sendo 2 (dois) meninos e 1 (uma) menina, que são respectivamente dos 3º e 4º anos. Vale ressaltar que um dos meninos é gêmeo com a menina. Primando por cumprir as orientações éticas eles foram identificados com as seguintes nomenclaturas: Aluno A, B, e C.

Inicialmente partimos da pesquisa bibliográfica com inúmeras leituras de teóricos sobre autismo e das leis que sustentam essa temática, visando aquisição e fundamentação teórica para enriquecimento e construção de toda uma visão da mesma. Segundo Santos (2019, p.10): “[...] a pesquisa bibliográfica como instrumento emancipatório [...] é a mola propulsora do método científico, [...] conhecer a literatura já existente, formular novas propostas ou pressupostos sobre o assunto [...]”

Foi uma pesquisa qualitativa onde nos preocupamos inicialmente com os processos, nos interessando pelo significado como as pessoas relatavam suas vivências e experiências. De acordo com Santos et al (2018, p.14): “A pesquisa qualitativa é demarcada por um forte fator humanístico, interacional e empático. [...] alvo de constantes questionamentos com relação ao seu rigor científico. [...]”

Inicialmente, realizamos um contato prévio para uma solicitação de autorização da direção da Escola para confirmar a existência da amostra nos critérios estabelecidos, além de propor observações dos alunos, coleta de dados com os

professores, alunos e pais envolvidos, dos quais foi solicitado termo consentimento escrito e assinado por eles e/ou responsáveis.

A seguir fomos para pesquisa de campo que envolveu o cotidiano escolar e as práticas das professoras, o que permitiu observar o cotidiano dos alunos, a utilização das estratégias de ensino utilizadas por essas profissionais no processo ensino e aprendizagem. Como discorre Praça (2015, p.76) “pesquisa de campo: aquela baseada na coleta de fenômenos que ocorrem na realidade a ser pesquisada.”

Buscamos conhecer mais detalhadamente as características dos mesmos, através de observações dos alunos, de como eles ficavam em sala de aula de nos demais espaços escolares, se gostam de brincar, se sobem nas coisas, como escada, móveis e outros, se eles têm sensibilidade a barulho, se há ou não acompanhamento de professores especializados e/ou cuidador. Observou-se também as práticas das professoras regentes, as atividades propostas para eles, se há participação e interação com os colegas de sala e com os demais da escola. Tudo com anotações para análise dos dados coletados.

Prosseguindo, aplicamos questionários aos professores por acreditar que as professoras vivenciam, no decorrer de todo ano letivo, experiências para discutir a escolarização das crianças com autismo e aplicamos aos pais, para sondar sobre suas visões sobre o ensino e aprendizagem dos seus filhos autistas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após análises dos dados coletados, percebemos que todos os alunos possuem laudo médico, em que o aluno A é autista Leve, isto é, com Síndrome de Asperger, o aluno B, de acordo com o laudo possui com Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, que é uma “fase intermediária”, isto é, nível médio e a aluna C, seu laudo é de Transtorno Autista com sintomas mais graves que os dois outros tipos de autismo.

Foi observado que: o aluno A é uma criança que apresenta grande déficit em sua habilidade de comunicação verbal, apresenta dificuldades de compreensão

de linguagem abstrata, dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções e demonstra dificuldade de interagir com crianças da mesma idade. De acordo com as autoras Martins e Monteiro (2017, p.15): “O aspecto nuclear do transtorno autista é a dificuldade em estabelecer relações interpessoais, o que na perspectiva histórico-cultural é considerado central para o desenvolvimento do sujeito.”

O aluno B é não consegue que fazer uma conexão com os trechos prévios, possui dificuldades de interagir com crianças da mesma idade e também apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata, dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções.

O aluno C demonstrou possuir a inteligência verbal, com desempenho abaixo da idade, dificuldades de interagir com crianças da mesma idade e também apresenta dificuldades de compreensão de linguagem abstrata, dificuldade para lidar com sequências complexas de instruções e apresenta alterações de comportamento co comportamentos agressivos, autodestrutivos. De acordo com Martins e Monteiro (2017, p.17): “A escolha de olhar para crianças autistas no contexto escolar, [...] ao aprendizado, justifica-se pelo fato de que é necessário compreender as relações produzidas nesse espaço [...]”

Foi possível observar que 1 (um) dos alunos demonstrou ser sensível a barulho, 2 (dois) alunos conseguem brincar de forma correta com brinquedos pequenos, porém percebemos que nenhum deles tem outro profissional atuando com os mesmos, além da professora regente; mas todos os 3 (três) frequentam no turno vespertino a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). As autoras Frizzarini; Cargnin (2019, p.101) afirmam que o profissional da referida sala: “[...] tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos [...]”

Tivemos uma observação apurada, onde 2 (dois) dos alunos respondem quando são chamado pelo nome e 1 (um) aluno movimentos estranhos como, por exemplo, colocar os dedos perto do próprio rosto.

Em relação à matriz gesto-fala da linguagem, o gesto é constituído por imagem visual e mimética e a fala é composta por palavras codificadas. Desse modo, as produções vocais e as gestuais são formadas por processos distintos e independentes. (BARROS; FONTES, 2016, P.14).

Em relação o relacionamento por outras crianças, observamos que 2 (dois) dos alunos quase sempre, mas 1 (um) aluno não demonstrou se relacionar; percebe-se que há um relacionamento anormal das crianças autista com as pessoas e distúrbios no ritmo de aparecimentos de habilidades físicas, sociais e linguísticas. Sabe-se que o autismo se caracteriza por déficits tanto na comunicação como nas interações sociais, com comprometimento no comportamento e também pelas atividades restritas e repetitivas. A autora Martins; Monteiro (2017, p.13) afirmam que: “[...] o movimento da criança autista de dirigir-se ao outro, “[...] destoa um pouco das classificações sobre as características do autista que evidenciam um comprometimento da interação social [...] de focar a atenção ao outro.”

Na sequência, no método quantitativo, foi aplicado o questionário com as 2 (duas) professoras, com uma série de perguntas ordenadas, com questões fechadas e abertas com o intuito de certificar as situações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos autistas. E com os pais e/ou responsáveis dos 3 (três) alunos autistas, cujo objetivo principal foi investigar quais as potencialidades e fragilidades de atuar com alunos autistas em sala de aula.

Os dados coletados com as professoras nos mostraram que em relação movimentos estranhos com os dedos perto do rosto, 2 (dois) alunos quase sempre realizam os movimentos e 1(um) às vezes. Sabemos que a criança autista tem sua gestualidade e os movimentos pouco adaptados, bem como a postura, que são movimentos estereotipados chamados de movimentos autísticos, pois são movimentos que não se dirigem a ninguém. As autoras Barros; Fontes (2016, p.14) fazem a seguinte colocação: ”Os gestos são quaisquer movimentos de uma ou mais partes do corpo, que são realizados pelo sujeito no espaço das interações conversacionais.”

Em relação à pergunta: O que é ser professora de aluno autista? A Professora A respondeu: “É um desafio, pois temos vários alunos na sala, cada um com uma dificuldade e sem apoio pedagógico e familiar fica muito difícil.” A Professora B disse: “É ser um orientador para a vida, é guiá-lo e mostrá-lo que ele é capaz.”

Isso nos levou a uma análise entre a teoria e a prática no cotidiano escolar, onde as professoras têm que atender toda a turma com suas diversidades como dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiências, como também a diversidade comportamental e elas mesmas abordam “[...] sem apoio pedagógico e familiar fica muito difícil.” (Professora A) Perante essas circunstâncias, segundo Nascimento e Andrade (2016, p.16): “Desse modo, a inclusão é um grande desafio para a escola provocando certa preocupação [...] novas demandas se apresentam e a equipe escolar deve estar preparada para atender a todos os sujeitos com respeito e dignidade.”

Ao serem questionadas sobre como a família pode ajudar a escola, a Professora A disse que “Levando ao médico quando a escola solicitar, além de dar o remédio quando prescrito e acompanhando ele na escola.” E a Professora B colocou que: “Buscando apoio com a equipe multidisciplinar, dar a devida medicação e participando do processo.”

Na pergunta sobre quais são suas maiores dificuldades, a Professora A respondeu que é: “Falta de apoio pedagógico, mesmo planejando atividades diversificadas não tinha recursos para o aluno.” E a Professora B disse: “Falta de apoio pedagógico, recursos concretos e participação da família que vê a criança como incapaz.”

Tivemos também a participação dos pais e/ou responsáveis que responderam o questionário sobre seus filhos, o que nos oportunizou fazer as seguintes análises: Em relação à faixa de idade em que eles descobriram que seus filhos eram autistas, tivemos dos 3 (três) alunos, 1 (um) foi descoberto entre 1 a 3 anos e dois foram descobertos na idade acima de 5 anos.

Percebemos que os pais e/ou responsável suspeitaram de sinais de autismo nos filhos. De acordo com a linha de pensamento de Tenório e Pinheiro (2019, p.04): “Algumas crianças com autismo parecem comuns antes de um ou dois

anos, mas de repente “regridem” e perdem as habilidades linguísticas ou sociais que adquiriram anteriormente. [...] é chamado de autismo regressivo.”

Em relação à questão se os filhos (as) são sensíveis a barulho, tivemos uma das mães que marcou que 1 (um) aluno é considerado sensível às vezes e 2 (dois) alunos foram assinalados quase sempre. Assim, percebemos que os alunos autistas ignoram ou reagem exageradamente a imagens, sons, cheiros ou outras sensações comuns. Segundo Posar; Visconti (2018, p.14): “As experiências sensoriais em indivíduos com TEA são relatadas como angústia/ansiedade, bem como fonte de fascínio/interesse. [...] podem gerar reações com intensa agitação e agressão dirigida a outros ou a si mesmo [...]”.

Na pergunta se o filho (a) tem relacionamento com outras crianças, os pais assinalaram que 1 (um) aluno quase sempre demonstra e 2 (dois) às vezes. Sabe-se que dois dos alunos autistas são gêmeos, mas com características diferentes.

Muitos autores afirmam que a interação social dos autistas é prejudicada e deficitária em virtude do atraso de linguagem, dificuldades para usar formas de comunicação e de perceber sentimentos, gestos e faces das pessoas. “Desse modo, a inclusão é um grande desafio para a escola provocando certa preocupação, principalmente junto aos profissionais da educação, com destaque para os docentes.” (Nascimento; Andrade, 2016, p.16).

Na pergunta se seu filho (a) olha para você no olho por mais de um segundo, obtivemos o resultado de que 2 (dois) alunos às vezes e 1 (um) aluno nunca. Percebemos que as crianças autistas com a mudança de foco ocular, elas acabam não entendendo os significados das expressões faciais e também não captam informações subjetivas relevantes que são transmitidas através do olhar. Segundo a autora Mendina (2016, p.1): “O famoso “olhe para mim enquanto estou falando” não serve para os autistas. Eles fogem deste tipo de contato. No entanto, não é só o olhar das outras pessoas que eles evitam. [...] não aceitava se olhar no espelho. [...] resistência a se olhar no espelho.

Ao serem questionados sobre se tem alguma dificuldade com o (a) filho (a) na escola e quais são elas. O pai e/ou responsável Y respondeu que: “Sim, não entendo a hora que é para estudar e a hora que é para brincar, às vezes ele não tem

paciência de ficar por certos momentos fazendo as atividades, muitas reclamações de que ele fica brigando na escola.”

O pai e/ou responsável X deu a seguinte resposta: “A minha dificuldade é em relação à Rede Estadual de Ensino que profissional para acompanhar meu filho e isso me deixa muito triste.”

Em relação à pergunta: hoje, quais são seus os maiores desafios e seu filho (a) autista, o pai e/ou responsável X respondeu que: “Conseguir profissional especializado para meu filho, a falta de entrosamento dele nas coisas relacionadas à escola e aprendizado.” O pai e/ou responsável Y colocou: “Meu maior desafio é sair em lugares públicos.”

As observações e os questionários contribuíram muito nas interlocuções com os sujeitos da pesquisa, onde obtivemos respostas precisas que serviram de indicadores explicativos do problema, auxiliando nas análises, serviram de referencial para a elaboração do produto final que é uma condicionante do Mestrado Profissional.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS APLICÁVEIS A ALUNOS AUTISTAS

A partir dos resultados foi elaborado o Produto Final fundamentado em estudos teóricos e articulados com minha prática no ano que atuei com o aluno autista. Este servirá de guia e orientações de ações para os professores contemplando atividades aplicáveis com os alunos autistas, formação para os professores, palestras para os pais e outras ações de práticas pedagógicas, oportunizando a aquisição de saberes e competências para uma educação verdadeiramente inclusiva. Segundo Nascimento e Andrade (2016, p.22): “Em face disso, nota-se que uma escola construída numa concepção inclusiva trabalha baseando-se na defesa de princípios e valores éticos numa perspectiva da cooperação/solidariedade, respeito às diferenças.”

Portanto, para que haja uma verdadeira inclusão do aluno autista no ensino, regulam o papel do professor regente, do profissional de apoio e do professor especializado é muito importante para o desenvolvimento de um bom trabalho, pois são

os principais responsáveis e mediadores da aprendizagem para conseguir alcançar um bom resultado. A autora Barberini (2016, p.11) faz a seguinte abordagem:

Para um trabalho adequado, o professor precisa sempre buscar e manter contato visual com o aluno com autismo, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara, bem como usufruindo de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança. Esses recursos facilitam a aprendizagem.

Nesta perspectiva, elaboramos no Produto final contemplando 7 (sete) ações pedagógicas com atividades que abordam sobre conhecimento sobre o Autismo, estudos e discussão de textos para aquisição de conhecimentos teóricos, dicas para ajudar aluno autista, cartilha sobre Transtorno do Espectro do Autismo para aprofundar conhecimentos teóricos e práticos bem como atividades que estimule a participação do aluno autista e física da criança e atividades psicopedagógicas para crianças com TEA¹. Tudo isso, visando possibilitar, reconstruir e remodelar o ser professor de aluno autista, revisitando sua prática pedagógica.

De acordo com Nascimento e Andrade (2016, p.16): “Assim novas demandas se apresentam e a equipe escolar deve estar preparada para atender a todos os sujeitos com respeito e dignidade.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa proporcionou uma reflexão sobre a questão da inclusão de alunos autistas no contexto escolar de forma a contribuir no seu processo de ensino e aprendizagem oportunizando compreender a concepção, as práticas e os desafios dos professores em relação ao autismo, bem como os reflexos na educação escolar oferecida aos seus alunos.

¹ <http://entendendoautismo.com.br/artigo/atividades-psicopedagogicas-para-criancas-com-tea/> Acesso em 29 de fevereiro de 2020

Ter sido professora de um dos alunos que fez parte da pesquisa foi um dos períodos em que realizei muitos estudos sobre a importância e de como desenvolver um trabalho no processo de aprendizagem de aluno autista, pois sempre acreditei que esse fazer pedagógico não deve ser apenas os conhecimentos conteúdos, mas deve considerar as especificidades do aluno com deficiência.

Esse estudo também possibilitou encontrar algumas respostas em relação as minhas inquietações cotidianas durante minha trajetória pessoal e profissional, pois sempre me questionava: O que ensinar? Como ensinar? Quais recursos usar? A autora Barberini (2016, p.11) enfatiza que: “[...] diferentes características, como as síndromes, aliado ao desenvolvimento de uma prática pedagógica não específica, dificulta o trabalho de intervenção [...] causando assim, insegurança dos professores”

Portanto, esta dissertação buscou responder, quais as possibilidades e desafios dos professores para uma efetiva inclusão de alunos autistas em suas aulas e buscando analisar as práticas inclusivas realizadas pelos professores, bem como a visão da família na educação escolar dos seus filhos autistas.

Podemos afirmar que a escola tem o papel não de reforçar as fragilidades, a deficiência de aluno, mas, de investir na educação formal, nos conhecimentos científicos, no aprofundamento teórico, oportunizando a esses alunos seus avanços nas funções psicológicas superiores.

Para isso, devem-se buscar novos mecanismos que possam auxiliar na melhoria da educação dos alunos autistas e trilhar caminhos para a aquisição de um ensino verdadeiramente de qualidade, gratificante e enriquecedor, para tanto, precisa contar com profissionais da Educação Especial e uma equipe multidisciplinar composta de neurologista, psicopedagoga, fonoaudiólogo e outros profissionais que realizam um trabalho diferenciado e em conjunto que com isso, refletirá no trabalho realizado em sala de aula.

Este estudo significou um grande desafio e uma realização, porque ele adentrou em um universo de inúmeras discussões por se relacionar a comportamentos, paradigmas e transtornos associados a adequações a tendências contemporâneas.

Enfatizamos sua relevância em relação a um trabalho efetivo com alunos autistas, com orientações pedagógicas adequadas para possibilitar a sua aprendizagem de acordo com suas particularidades. Destacamos também que contribuirá para que os alunos autistas avancem nas diferentes linguagens, na simbolização e por meio das intervenções individualizadas, para que com isso, adquira os conhecimentos nas diferentes dimensões e se torne cada vez mais independentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Paula Valentim de. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas classes comuns da rede regular de ensino**. 2015. <https://jus.com.br/artigos/42693/a-inclusao-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista-nas-classes-comuns-da-rede-regular-de-ensino>. Acesso em 15 de abril de 2020.

BARBERINI, Karize Younes. **A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas**. São Paulo: Caderno de Pós-Graduação de Distúrbios e Desenvolvimento, vol.16, nº. 1, jun, 2016.

BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; FONTE, Renata Fonseca Lima da. **Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Linguística, vol.16 nº 4, 2016.

BITTENCOURT, Claudia. **O que é autismo?** UNASUL, 2015, <https://www.una.sus.gov.br/noticia/o-que-e-autismo-0>. Acesso em 10 de novembro de 2019.

Declaração de Salamanca. 1994, <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 07 de julho de 2019.

FRIZZARINI, Silvia Teresinha; CARGNIN, Claudete. **O processo de inclusão e o autismo temático institucional**. São Paulo: Educ. Matem. Pesq., v.21, n.5, pp. 99-109, 2019.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico**. Maringá: Psicologia Escolar e Educacional, vol.21 nº. 2 May./Aug. 2017.

MENDINA, Luciana. **Autismo: da dificuldade no contato visual à habilidade de montar brinquedo**. 2016. Leiturinha.com. br/blog/autismo-do-contato-visual-a-habilidade-de-montar-brinquedos/ Acesso em 12 de março de 2020.

NASCIMENTO, Carla Daniele Araújo Farias do; ANDRADE, Saulo José Veloso de. **A inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar: um olhar nesse cenário**. Paraíba-Camplo Grande: UFCG, 2016.

NÓVOA, Antônio. **Diminuir a autonomia docente cria apenas soluções paliativas**. Revista educação: 2017. <https://www.revistaeducacao.com.br/diminuir-autonomia-docente-cria-apenas-solucoes-paliativas-afirma-antonio-novoa/> Acesso em 02 de outubro de 2019

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético**. São Paulo: Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Leticia Marques de; PRESTRELO, Eleonôra Torres. **Mediando vidas na escola: reflexões acerca da inclusão escolar numa perspectiva gestáltica**. Rev. NUFEN vol.10 nº. 2 Belém: OPAS, maio/ago, 2018.

PINHEIRO, Goretti Tenorio e Chloé. **O que é autismo, das causas aos sinais e o tratamento**. Família, Mente Saudável: 2018. <https://saude.abril.com.br/mente-saudavel/o-que-e-autismo-das-causas-aos-sinais-e-o-tratamento/> Acesso em 10 de novembro de 2019.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. 2015. Uniesp.edu. br/sites/_biblioteca/revistas/20170627112856.pdf. Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

SANTOS, Karine da Silva. **O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo**. 2018. <https://scielosp.org/article/csc/v25n2/655-664/pt/>. Acesso 14 de abril de 2020.

SANTOS, Marivaldina Bulcão dos. **A pesquisa bibliográfica como instrumento emancipatório nos alunos de educação à distância**. 2019. <http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/102>. Acesso em 03 de março 2020.

ZENKLUB. **Autismo: saiba tudo sobre os diferentes tipos e como identificar**. 2018. <https://zenklub.com.br/autismo-sinais-diferentes-tipos/>. Acesso em 23 de fevereiro de 2020.

Os autores

Alice Melo Pessotti

Professora Orientadora do curso de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Angelo Gil Pezzino Rangel

Engenheiro Mecânico pela EERJ-UGF, Rio de Janeiro (RJ); Mestre em Estruturas Aeronáuticas pelo ITA, S.J. dos Campos (SP); Applied Mechanics Engineer pela Universidade de Michigan, Ann Arbor (MI); Doutor em Engenharia Metalúrgica e de Minas pela UFMG, Belo Horizonte (MG); Professor titular da UFES, no Depto. Tecnologia Industrial, Vitória (ES); Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Ciência e Tecnologia do Centro Universitário Vale do Cricaré, São Mateus (ES).
E-mail: angelo.rangel@ivc.br.

Anilton Sales Garcia

Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas e Professor orientador da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).
E-mail: anilton.garcia@ufes.br.

Bethânia Silva Bandeira

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC), Brasil; auxiliar de professor da Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy-ES, Brasil.
E-mail: bandeirabethania@gmail.com.

Chirlene Wandermurem Louzada

chirlenelouzada@outlook.com

Cristiani Jordão Gomes de Almeida

Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
E-mail: Cris.pedagoga28@hotmail.com

Elaine da Penha Lima

Mestra em Ciências, Tecnologia e Educação na universidade Vale do Cricaré (UVC), Pós graduada “Lato Sensu” em Especialização em Educação - Ênfase : Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar Faculdade Vale do Cricaré (FVC), Pós graduação em “Lato Sensu” Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Universidade Castelo Branco (UCB).

Elivania de Souza Benevides Neves

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).
E-mail: elivaniabenevides@hotmail.com.

Fernanda da Silva Gomes

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Flávia Manette Cardoso Stofele

Faculdade vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.
E-mail: flaviamanette@gmail.com.

Gerliam Bastos Livramento

Mestranda em Ciências, Tecnologia e Educação na Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Giovani Correia Mendonça

Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação - Faculdade Vale do Cricaré (FVC).
E-mail: giovani.c.mendonca@hotmail.com

Graciema da Cruz Silva

Mestranda em Educação, Ciências e Tecnologia pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).
E-mail: graciema.cruz@hotmail.com.

Isabel Cristina Polonine

Mestranda pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).
E-mail: crispolonine@hotmail.com

Ivana Esteves Passos de Oliveira

Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
ivanaestevesspassos@gmail.com

José Roberto Gonçalves de Abreu

Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: abreuufisio@gmail.com

Jucerlane Baiense de Almeida

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: jucerlanebaiense@hotmail.com.

Liciane de Souza Araújo Sedano

Mestranda da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus (ES)

E-mail: licianesouza.sedano@hotmail.com.

Luana Frigulha Guisso

Professora Orientadora do curso Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC) e Doutora em História Social pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

E-mail: lfgd10@hotmail.com.

Luciana Teles Moura Pirola

Orientadora de mestrado em Educação, Ciências e Tecnologia pela Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: lucianatmoura@gmail.com.

Maria da Penha Machado Rocha

Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: Mariadapenhamachado@outlook.com

Nilda da Silva Pereira

Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Pós-doutora em Sociologia Política pela Universidade Vila Velha (UVV-ES), docente do Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação na Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

Rianne Freciano de Souza

Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: riannefreciano@gmail.com

Sebastião Pimentel Franco

Faculdade Vale do Cricaré (FVC), São Mateus – Espírito Santo.

E-mail: sp.franco61@gmail.com

Sônia Maria da Costa Barreto

Doutora e Professora no Centro Universitário Vale do Cricaré. Orientadora do Programa de Mestrado profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC).

E-mail: soniamcb@terra.com.br

DOI dos artigos

1 - CAMINHOS PARA ELABORAÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE PRESIDENTE KENNEDY/ES

10.2932xxxxx693.1-1

2 - EDUCAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA – MEMÓRIAS DO CONFINAMENTO

10.29327xxxxx.1-1

3 - EDUCAÇÃO PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: UM OLHAR SOBRE OS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

10.xxxx693.1-1

4 - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DO PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESPÍRITO SANTO (PAEBES) COMO INSTRUMENTO EDUCACIONAL

10.2xxxxx5693.1-1

5 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO PODEMOS MELHORAR NOSSAS TEORIAS PARA MUDAR A PRÁTICA?

10.xxxxxxx3.1-1

6 - O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: VANTAGENS E BENEFÍCIOS DA RELAÇÃO ENTRE HOMEM-COMPUTADOR

10.2932xxxx.1-1

7 - USO DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O CASO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE GURIRI / SÃO MATEUS, ES

10.2xxxxxx93.1-1

8 - O PAEBES TRI EM MATEMÁTICA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONCEIÇÃO DA BARRA/ES

10.2932xxxxx3.1-1

9 - A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA AO ESTUDANTE HOSPITALIZADO EM PRESIDENTE KENNEDY/ES

10.293xxxxx.1-1

10 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

10.293xxxxx3.1-1

11 - A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

10.29xxxxx3.1-1

12 - PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES NA APRENDIZAGEM REMOTA DURANTE A ERA PANDÊMICA

10.29xxxxx1-1

13 - A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

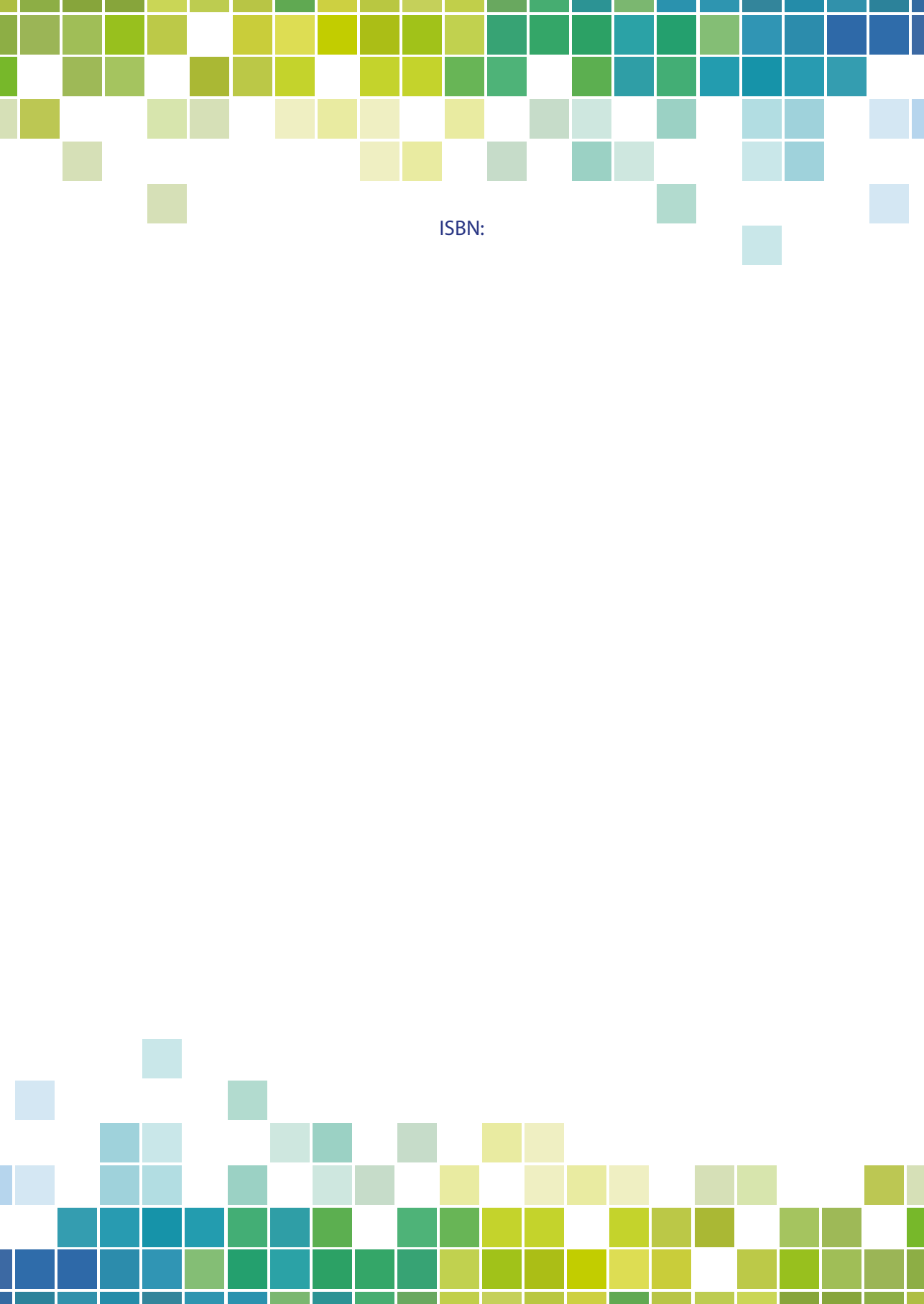
10.29xxxxxx.1-1

14 - A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVA DO DOCENTE

10.293xxxxx3.1-1

15 - CONTRIBUIÇÃO DIDÁTICA E PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO ALUNO AUTISTA: DILEMAS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

10.29xxxxx3.1-1



ISBN:

