



EDUCAÇÃO INTEGRADA E AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO

Organizadores

Gislene Farias de Oliveira
Isac Sales Pinheiro Filho
Felipe da Silva Valente
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Léa Barbosa de Sousa
Ginete Cavalcante Nunes

ORGANIZADORES



Gislene Farias de Oliveira

Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba. Pós-Doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC, São Paulo, Brasil. Docente na Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Cariri – UFCA. Contato: gislene.farias@ufca.edu.br



Isac Sales Pinheiro Filho

Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, MBA em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Gestão da Qualidade pela Faculdade Focus, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, MBA em Gestão Pública em Saúde pela Faculdade Iguazu, Bacharel em Administração Pública pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.



Felipe da Silva Valente

Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Bacharel em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente, está cursando a Pós-graduação em Gestão e Docência no Ensino Superior na União Brasileira de Faculdades (UNIBF), Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Graduando em Biomedicina na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Graduando em Letras – Inglês na Escola Técnica Everard Passos (ETEP). fvalente@univali.br



Paulo Tadeu Ferreira Teixeira

Psicólogo pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC/ Itabuna – BA. Pós-graduado em Neuropsicologia- Facinter- PR. Pós-graduado em Psicologia clínica e hospitalar – Centro Universitário UNISBA. Mestre em tecnologias aplicáveis à bioenergia -pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC, Brasil. Contato: paulotteixeira_@hotmail.com



Léa Barbosa de Sousa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade vale do Acaraú (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação pelo Centro Universitário INTA (UNINTA). Especialização em Didática do Ensino Superior (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/UFC). Doutorando em andamento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Coordenadora da Clínica de Psicopedagogia (UNINTA) e Professora de graduação e pós-graduação no mesmo Centro Universitário. lea-b@hotmail.com



Ginete Cavalcante Nunes

Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN-2023. Mestra em Letras no âmbito do Programa PROFLETRAS da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns- UAG. Mestranda em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina- UNOESC. Graduada em Letras / Inglês pela Faculdade de Formação de Professores de Araripina (FAFOPA). Cursa atualmente Bacharelado em Direito- UNINASSAU. Professora Formadora do Centro de Educação a distância -pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia -pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco - FACESP. ginetecavalcante@gmail.com.





EDUCAÇÃO INTEGRADA E AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO

Organizadores

**Gislene Farias de Oliveira
Isac Sales Pinheiro Filho
Felipe da Silva Valente
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Léa Barbosa de Sousa
Ginete Cavalcante Nunes**



Copyright ©AGO 2023 by Organizadores e autores

Todos os direitos reservados. Vedada a produção, distribuição, comercialização ou cessão sem autorização do autor. Os direitos desta obra não foram cedidos.

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Capa e Diagramação
Andreza de Souza

Jaboatão dos Guararapes – PE

CORPO EDITORIAL CIENTÍFICO

Coordenação: Profª. Dra. Gislene Farias de Oliveira, Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;

Membros:

Professor Dr. Cícero Cruz Macêdo,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professor Dr. Hermes Melo Teixeira Batista,	Faculdade de Medicina do Juazeiro do Norte, CE, Brasil;
Professor Dr. Hidemburgo Gonçalves Rocha,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Cláudia Maria de Moura Pierre,	Universidade Regional do Cariri - URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Francinete Alves de Oliveira Giffoni,	Universidade Federal do Ceará - UFC/CE, Brasil;
Professora Dra. Gislene Farias de Oliveira,	Universidade Federal do Cariri - UFCA/CE, Brasil
Professora Dra. Jadcely Rodrigues Vieira,	Universidade Estadual de Campina Grande - UEPB/PB, Brasil,
Professor Dr. Joelson Rodrigues Miguel,	Universidade Autónoma de Asunción, Paraguai;
Professora Dra. Núbia Ferreira Almeida,	Universidade Regional do Cariri -URCA/CE, Brasil;
Professora Dra. Patrícia Nunes Fonseca,	Universidade Federal da Paraíba - UFPB/PB, Brasil;

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha Catalográfica

E24

Educação integrada e as dimensões da inclusão /Gislene Farias de Oliveira, Isac Sales Pinheiro Filho, Felipe da Silva Valente, Paulo Tadeu Ferreira Teixeira, Léa Barbosa de Sousa, Ginete Cavalcante Nunes (Organizadores). 1. ed. – Recife: Inoveprimer, 2023.

238p.

Universidade Federal do Cariri
Contém resumo

ISBN 978-65-87229-65-2

DOI:10.5281/zenodo.8316015

1.Educação 2. Inclusão 3. Educação Integrada 4. Ensino I. Oliveira, Gislene Farias de. II.Filho, Isac Sales Pinheiro. III. Valentes, Felipe da Silva. IV. Teixeira, Paulo Tadeu Ferreira. V. Sousa, Léa Barbosa de. VI. Nunes, Ginete Cavalcante. VII.Título.

<https://zenodo.org/record/8316015>

364-056.26(81)(094) CDU (1999)

Fabiana Belo - CRB-4/1463

AUTORES

Airton Gonzaga Vieira
Allan da Silva Nazareth
Ana Caroline da Silva Ramos
Athena de Albuquerque Farias
Brena Kauanne Vieira
Bruna Kayne Vieira
Carlos Gustavo Lopes da Silva
Claudio Romero Pereira de Araújo
Cristhiane Aguiar Vieira de Souza
Cristiane Marinho Uchôa Lopes
Dhessica Stefany da Silva Rodrigues
Elizabete Távora Francelino
Émile Endy Moura Batista
Felipe da Silva Valente
Geisse Martins
Ginete Cavalcante Nunes
Gislene Farias de Oliveira
Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva
Harnowd Felipe Nogueira de Carvalho
Isac Sales Pinheiro Filho
Ivonete Maria de Souza Sampaio
João Antônio Carvalho Leitão



José Nunes da Silva Júnior
Léa Barbosa de Sousa
Leonardo da Silva Chaves
Lívia Evellyn Amorim Santos
Lucas Lima da Silva
Lucélia da Costa Sampaio
Maria Edileuda Liberato Portella
Maria Paula Silvestre Campêlo
Maria Zilverlane de Lima Oliveira
Miguel Melo Ifadireó
Paulo Tadeu Ferreira Teixeira
Raimundo Edilberto Moreira Lopes
Rodrigo Carvalho Oliveira
Thiago Cavalcante Araújo
Viviane Costa de Sena
Wanderley Martins Junior



SUMÁRIO

CAPÍTULO 01 - INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DE MANTOAN.....	9
<i>Livia Evellyn Amorim Santos</i>	
<i>Claudio Romero Pereira de Araújo</i>	
CAPÍTULO 02 - A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	21
<i>Viviane Costa de Sena</i>	
<i>Felipe da Silva Valente</i>	
CAPÍTULO 03 - POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	31
<i>Ana Caroline da Silva Ramos</i>	
<i>Cláudio Romero Pereira de Araújo</i>	
CAPÍTULO 04 - A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL.....	41
<i>Airton Gonzaga Vieira</i>	
<i>Allan da Silva Nazareth</i>	
<i>Brena Kauanne Vieira</i>	
<i>Bruna Kaynne Vieira</i>	
<i>Isac Sales Pinheiro Filho</i>	
CAPÍTULO 05 - INOVAÇÕES E TENDÊNCIAS PARA O NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI: APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS EMERGENTES.....	61
<i>Wanderley Martins Junior</i>	
<i>Isac Sales Pinheiro Filho</i>	
<i>Carlos Gustavo Lopes da Silva</i>	
<i>Geisse Martins</i>	
CAPÍTULO 06 - EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19 EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NO INTERIOR DO CEARÁ.....	85
<i>Léa Barbosa de Sousa</i>	
<i>Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva</i>	
<i>Cristhiane Aguiar Vieira Sousa</i>	
CAPÍTULO 07 - O DESEMPENHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA.....	97
<i>Ivonete Maria de Souza Sampaio</i>	
<i>Raimundo Edilberto Moreira Lopes</i>	



CAPÍTULO 08 - UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR..... 139

Dhessica Stefany da Silva Rodrigues

Athena de Albuquerque Farias

Paulo Tadeu Ferreira Teixeira

Ginete Cavalcante Nunes

CAPÍTULO 09 - SÍNDROME DE BURNOUT EM CONTEXTOS DE ESTRESSE LABORAL EM DOCENTES SOB O FOCO DA SOCIOLOGIA JURÍDICA..... 155

Maria Paula Silvestre Campêlo

Miguel Melo Ifadireó

CAPÍTULO 10 - GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA NA QUALIDADE EDUCACIONAL NA EEMTI JACOB NOBRE DE OLIVEIRA BENEVIDES EM BANABUIÚ- CEARÁ-BRASIL..... 177

Maria Zilverlane de Lima Oliveira

Raimundo Edilberto Moreira Lopes

CAPÍTULO 11 - ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES..... 195

Ginete Cavalcante Nunes

Lucélia da Costa Sampaio

Elizabeth Távora Francelino

Gislene Farias de Oliveira

CAPÍTULO 12 - ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO TERCEIRO SEMESTRE DO CURSO DE MEDICINA EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA..... 205

Cristhiane Aguiar Vieira de Souza

Léa Barbosa de Sousa

Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva

Maria Edileuda Liberato Portella

CAPÍTULO 13 - O USO DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA..... 225

Lucas Lima da Silva

João Antônio Carvalho Leitão

Leonardo da Silva Chaves

Rodrigo Carvalho Oliveira

Thiago Cavalcante Araújo

Harnowd Felipe Nogueira de Carvalho

Émile Endy Moura Batista

José Nunes da Silva Júnior

Cristiane Marinho Uchôa Lopes





CAPÍTULO 01

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DOS ESTUDOS DE MANTOAN

DOI: 10.5281/zenodo.8313379

*Lívia Evellyn Amorim Santos*¹
*Claudio Romero Pereira de Araújo*²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo fazer uma discussão sobre os métodos para se realizar a inclusão escolar. Essa pesquisa objetiva analisar a importância da inclusão para nossa sociedade e os caminhos para colocá-la em prática. Neste sentido, foi utilizada como fundamentação teórica o referencial de Mantoan (2012a, 2012b, 2014, 2015) que discute e busca maneiras vigentes de solucionar os modelos tradicionais e excludentes na educação, que desde sempre propagam o ensino-aprendizagem de qualidade, vislumbrando a preparação do indivíduo para a sociedade. Uma vez que o modelo de ensino, que ainda se encontra em vigor, está mais focado em repassar conteúdo do que formar cidadãos humanizados e críticos, plenamente conscientes de suas realidades, visto que a inclusão deve ocorrer em todos os âmbitos sociais. A metodologia utilizada deu-se através de uma pesquisa bibliográfica acerca dos indícios primordiais que assolam os desafios de se implantar nas escolas um ensino de fato inclusivo e capaz de desenvolver academicamente todos os alunos de maneira igualitária, tendo plena consciência de suas especificidades. O referido estudo teve como embasamento complementar autores como Miranda & Filho (2012) e os artigos científicos de Freire (2008) e Carvalho (2005).

Palavras-chave: Educação. Inclusão escolar. Modelos de ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de discutir a inclusão escolar através dos estudos e métodos propostos por Mantoan (2012a, 2012b, 2014, 2015), tendo em vista a educação excludente que está presente nas redes de ensino convencionais.

¹ Acadêmica de Pedagogia. Universidade Regional do Cariri, E-mail: livia.asantos@urca.br;

² Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor adjunto da Universidade Regional do Cariri. E-mail: claudio.araujo@urca.br

Durante muito tempo a educação era uma atividade realizada por poucos grupos sociais, privilégio concedido de fato apenas para os filhos de nobres.

Segundo Almeida (2014), até meados do século XX as pessoas que a sociedade consideravam “diferentes” da maioria, eram marginalizados e excluídos das atividades sociais, ou seja, as pessoas que não se encaixavam no padrão econômico, intelectual e racial da sociedade as pessoas negras, pobres e as que possuíam alguma deficiência, seja ela intelectual ou física, eram vistos como indivíduos à margem, onde mesmo estando no ambiente escolar não eram incluídas de fato, e até hoje em algumas instituições é possível ver a escola como reprodutora de classe, não reconhecendo o aluno como um indivíduo que possui seus próprios conhecimentos e especificidades, logo o reprimindo quando sonha ser diferente da sua classe social.

No decorrer deste trabalho ficou cada vez mais relevante discorrer sobre a importância de se ter no ambiente escolar formas de incluir todos de maneira onde se possa compreender a equidade no processo social visando as especificidades de cada um. Tendo plena consciência da necessidade que se tem a existência de uma escola da diferença, que saiba reconhecer que cada componente dela é diferente e deve ser incluído, bem diferente da noção que conhecemos hoje ao tratar a escola como escola dos diferentes, que sempre espera que o aluno se adeque sozinho a um ambiente que não dá recursos e nem assistência para sua permanência.

Este artigo, ao ressaltar pontos chaves dos impactos da exclusão nas redes de ensino tradicionais, apresentou como metodologia uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada, feita através de levantamentos bibliográficos prévios de livros, documentos nacionais, artigos científicos e revistas específicas sobre o tema abordado. Tendo como objetivo analisar e compreender como está aplicada a inclusão escolar e como ela deveria ser.

Para um maior embasamento teórico foram utilizados os estudos e pensamentos de autores como Miranda & Filho (2012) e os artigos científicos de Freire (2008) e Carvalho (2005) para complementar o pensamento de Mantoan (2012a, 2012b, 2014, 2015). Foram abordadas três seções ao longo deste artigo. A primeira seção aborda o processo histórico que circunda a inclusão nos âmbitos sociais, tendo como foco a educação. A segunda seção aborda os paradigmas que são contraditórios à inclusão escolar, apontando a diferença de incluir e de integrar o indivíduo nas práticas pedagógicas. Por fim, a terceira seção se refere às formas e métodos que tornaram a inclusão de fato eficiente.

INCLUSÃO COMO PROCESSO HISTÓRICO

Durante anos de processos evolutivos no âmbito escolar, fica em evidência, que além da sociedade precisar se reinventar a cada ano, a educação também precisa acompanhar tais processos, visto que a todo momento nos deparamos com mudanças drásticas ou até mesmo imperceptíveis, que nos faz evoluir em vários campos sociais e intelectuais, sobretudo as relacionadas às áreas responsáveis pelo desenvolvimento humano. A escola é um dos principais locais responsáveis por tal desenvolvimento, tendo em vista que é no ambiente escolar que a criança passa a conhecer sobre si e sobre o mundo que está inserida, podendo ser moldada e aperfeiçoar os conhecimentos que ela adquire na experiência. Todavia, até que houvesse uma certa inclusão na escola, houve muita luta para romper com a exclusão, principalmente no ambiente escolar.

Almeida (2014) cita que:

Durante muito tempo, as escolas estavam apenas voltadas para atender os alunos que se enquadraram

dentro de um ideário de “normalidade”, devendo apresentar um comportamento classificado de “normal”, como também pertencer a famílias que apresentavam a mesma “qualidade”. (ALMEIDA, 2014, p. 33)

Ao longo dos séculos, no Brasil, a exclusão das minorias sempre foi um assunto ocultado, e disseminado a ideia de que tais pessoas deviam se adequar ao modelo de ensino apresentado, sem ao menos ter o suporte necessário para suas especificidades, principalmente em escolas de regime tradicional. Só houve uma mudança de cenário para o que entendemos sobre a inclusão a partir de 1994 após a Conferência Mundial de Educação Especial, com a Declaração de Salamanca (1994), um importante documento que continha princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, e que posteriormente foi indispensável para a criação de políticas educacionais inclusivas.

Todavia, mesmo havendo, atualmente, políticas públicas educacionais sobre a educação inclusiva, ainda há uma forte precarização do ensino, principalmente tratando das classes marginalizadas. Tal exclusão, do ponto de vista de Aranha (2004) é um fator que leva a sociedade a sofrer opressões e violências desencadeadora e que servem apenas para reforçar os estereótipos que a própria sociedade excludente dissemina entre as classes sociais, que ocasiona nas minorias o sentimento de rejeição e de preconceito, os principais motivos de revoltas e segregação social.

INCLUSÃO X INTEGRAÇÃO, A DIFERENÇA QUE SEGREGA

De acordo com as leis que regem o Brasil, a educação é um direito para todos os cidadãos, amparado principalmente pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8069/90 (BRASIL, 1990); pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996); pelo Plano Nacional de Educação, Lei n. 10172/2001 (BRASIL, 2001), dentre outras, visando a garantia para as pessoas que possuem necessidades especiais. Em 2003, iniciou o Programa Educação Inclusiva promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo como uma das principais diretrizes mudar o sistema educacional dos municípios brasileiros para um sistema efetivo e inclusivo através de políticas educacionais tanto para a escola quanto para a formação docente (BRASIL, 2006), tendo em vista que anteriormente o ideário de inclusão era um termo longe do que hoje é previsto por lei.

Após a II Guerra Mundial e até meados de 1980, antecedendo o ideário inclusivo, a escola seguia o modelo da Integração/Normalização que, no período, deu os primeiros passos em relação a uma tomada de consciência sobre as potencialidades das pessoas com necessidades especiais, aceitando nas salas de aula alunos com deficiência desde que tivessem condições de acompanhar os métodos de ensino e o ritmo de aprendizagem da maioria dos alunos. (ALMEIDA, 2014, p. 34).

Por muito tempo essa era a visão que se tinha de inclusão escolar e até nos dias atuais, mesmo que haja muitas leis e diretrizes que garantam a inclusão de todos nas instituições de ensino regular, a prática dessas escolas convencionais ainda barra a eficácia da inclusão, decorrente primordialmente pela distinção existente entre inclusão e integração, que mesmo que pareçam ideias iguais são bastante divergentes na prática.

Para melhor explicar a diferença, Mantoan (2015) afirma que:

A integração escolar pode ser entendida como uma justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço dessa modalidade, pelo

deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas de educação especial às escolas comuns. Quanto à inclusão, questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação comum como também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. (MANTOAN, 2015, p. 27)

Ou seja, a integração é uma inserção parcial, tendo em vista que mesmo que ela esteja preocupada em inserir o excluído no contexto escolar, ela não atenta aos detalhes de como e quais as consequências de inserir o aluno sem os recursos e sem adaptações que possam incluí-lo mediante suas dificuldades, muitas vezes não disponibilizando o mínimo para aceitar as especificidades de cada um, o que aumenta a segregação que já existe nas salas de aulas convencionais. Um ponto importante a se entender é que na integração nem todos são inseridos na sala de aula regular, e se são, precisam tentar se adaptar àquele ambiente muitas vezes sem ajuda pedagógica. Nesse seguimento para Mantoan (2014, p.1) na integração “a escola não muda o todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar às suas exigências”.

Em contrapartida, a inclusão ideal é bem mais radical e visa a mudança do todo, especialmente da escola para se adequar às diversidades dos alunos sem discriminar e de fato trabalhando formas adaptadas de ensinar e avaliar os alunos mediante suas particularidades.

Segundo Carvalho (2005), a educação inclusiva deve atender as especificidades adequadas para cada aluno, e não apenas oferecer uma educação igual a todos. Desse modo uma educação que possa romper com o sistema opressor que muitas vezes é o principal motivo da evasão escolar das minorias, que se sentem excluídos a todo momento, por isso falar de uma inclusão radical é tão importante para erradicar com o problema que cria raiz a muito tempo, através das mudanças e transformações que a escola tem que passar para incluir todos os

alunos, independentemente de sua deficiência ou cultura, sendo o único maior desafio, a própria escola, principalmente em se tratando do ensino tradicional que acabam por não considerarem que os alunos são indivíduos pensantes e que possuem seus próprios valores e virtudes, por isso é tão importante que a inclusão se faça presente nesse momento de mudança, porque ela é a única capaz de dar oportunidade aqueles que só adquiriram o conhecimento através da escola sem preconceitos ou barreiras.

INCLUSÃO ESCOLAR NA PRÁTICA

Mantoan (2015) em sua obra “Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?”, aponta os vários paradigmas e dificuldades para que a inclusão ocorra de fato, trazendo à tona o porquê disso acontecer, citando como um dos maiores motivos as condições arcaicas e excludentes que o sistema pedagógico está inserido, por esse motivo ela cita que para sairmos dessa realidade tradicional deve haver mudanças, onde se tenha uma escola real, com alunos que tenham problemas e vivências reais, e não uma escola utópica com modelos padrões de alunos.

Dessa forma, ela pontua que para mudar essas condições é necessário: recriar o modelo educativo escolar, focando em uma educação realmente para todos; reorganizar pedagogicamente e administrativamente as escolas; garantir a aprendizagem do aluno de fato; e por fim, mas não menos importante, a preparação acadêmica e profissional do professor inclusivo para melhorar sua atuação dentro da sala de aula e voltado para toda a turma, com uma didática e pedagogia totalmente diferente e inclusiva, que possa entender que cada aluno tem conhecimentos de mundo mediante o ambiente que está inserido.

Por isso, a autora indaga que não se pode apenas adicionar um novo projeto a uma matriz escolar antiga, deve-se inovar, recriar do

zero um novo modelo, desse modo, Mantoan (2015, p. 65) postula que “superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda urgência. Essa superação refere-se ao ‘que’ ensinamos aos nossos alunos e ao ‘como’ ensinamos”.

A principal ideia a se tomar é que as escolas ditas como de qualidade que apenas reforçam os ideais tradicionais de memorização de conteúdo e pensamentos de outras pessoas, não se preocupam com a aprendizagem e muito menos com a qualidade de ensino que prepara o aluno para a vida, já que estão sempre focados em prepará-los de forma mecânica para um futuro já premeditado fazendo-o passar por um vestibular e um curso que fará o discente se tornar só mais um, sem autonomia, sem conhecimentos próprios ou sem ao menos torná-lo crítico para apoiar e lutar pelos seus ideais. Por esse motivo, a autora frisa que as escolas de qualidade, diferente do modelo citado acima, devem estar preocupadas com a construção da personalidade humana autônoma, que valoriza a empatia e discrimina um local de ensino que cause competições e tensões entre os alunos e até mesmo funcionários.

Logo, fica previsto que é de suma importância rever os projetos políticos pedagógicos, já que querendo ou não os currículos, a formação docente, as práticas de ensino e avaliações pedagógicas necessitam estar prescritas em um documento oficial que possibilite ter uma base que reflita o meio sociocultural do aluno, e que parta das experiências e saberes dos mesmos, mas que ao mesmo tempo se preocupe com sua formação acadêmica. Todavia, precisa deixar em evidência que a visão inclusiva não pode segregar ou discriminar nenhum discente dentro ou fora da sala de aula. Cabendo assim que o ensino deva ser modelado de acordo com os limites e possibilidades de toda a turma, mesmo que não seja um processo fácil para ambas as partes. Nesse sentido, tendo que abandonar qualquer gestão que tenha princípios tecnicistas e burocráticos, assim dando lugar a uma gestão que valorize e ponha em prática uma pedagogia democrática e humanizadora. Neste

seguimento, a função do docente deve também ser alterada para se adequar ao novo modelo pedagógico.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado - tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade da sala de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (MANTOAN, 2015, p. 79).

Diante do exposto, denota-se que o professor deve estar preparado para várias situações, principalmente ao enfrentar as dificuldades de ensinar a todos sem diferenciar determinados alunos e nem seu modo de ensinar certos conteúdos, tendo em vista que todos precisam estar incluídos ao novo modelo escolar para que ele funcione em todas suas especificidades. Sabe-se que não é de uma hora para outra, já que, a priori, o educador está acostumado com o ensino fragmentado tradicional, então ele precisará de todo suporte e preparação possível para apresentar resultados em ensinar o aluno com deficiência, dificuldades de aprendizagem e /ou problemas de indisciplina. Desse modo a autora citou alguns pontos do que é esperado do professor ao internalizar seu novo papel, como: eles almejam que haja formadores capacitados para os ensinar a trabalhar na prática, com turmas heterogêneas; em que acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiências ou dificuldades possam ser ensinados, fazendo-os conhecer e saber aplicar a metodologia e técnicas específicas nas salas de aula; e por fim, querem saber como resolver problemas pontuais com base em regras gerais.

Nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, torna-se produtor de seu próprio saber. Muitos professores e

professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência a partir de uma formação profissional que, vinda de fora, dê a eles a autonomia para atuar. Mas também, [...] se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as suas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com outros atores educativos e os lugares de formação. (MIRANDA E GALVÃO FILHO, 2012, p. 12)

Nesse viés, o educador precisa estar preparado para passar segurança, então os investimentos nos professores desse novo modelo devem ser feitos com maestria e inovação, porque “a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda”. (MANTOAN, 2015, p. 81). Essa especialização só ser reconhecida após uma pós graduação não é o bastante, deve ser implantada desde a base na formação acadêmica do educador até a continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, fica evidente a importância de se falar sobre a inclusão escolar, não a inserção parcial, mas a inclusão em seu formato radical, que visam mudanças e transformações no ambiente escolar e social. Como foi exposto ao longo do artigo, não é um trabalho fácil, e Mantoan (2012a, 2012b, 2014, 2015) reconhece que vivemos ainda muito presos aos pensamentos arcaicos e antigos de educação. Mas na sociedade atual não é mais viável continuarmos presos a um sistema opressor e reprodutor de um ideal de classe capacitista, mudarmos o futuro da educação é fundamental neste momento.

Precisamos reconhecer que existe uma ideologia que pensa a escola como um espaço ideal com alunos ideais, enquanto isso acontecer a inclusão estará de fato muito mais longe do que o esperado. Não se pode esperar que a solução fácil, todavia como seres políticos, todos que fazem parte para o funcionamento da educação escolar, devem lutar igualmente para que haja uma inclusão notória, até porque essa não é uma luta apenas dos professores, pois com a sociedade é um só conjunto, e se adaptar e se alienar dos mesmos ideais de antigamente não é mais cabível para as exigências evolutivas. Esperar respostas sem ir atrás não é mais a solução esperada, mesmo tendo consciência que tal processo é complexo e precisa do máximo de financiamento e apoio possível para que se torne real.

Visando, assim, a exigência da ruptura com a alienação social vigente, esta pesquisa apresenta muito a explorar e a discutir sobre inclusão escolar em diferentes meios e contextos, primordialmente em questões e pesquisas de campo futuras. Tendo em vista que vivemos em constante mudança de opiniões e visões de mundo, e reconhecer a escola como uma instituição formadora, aponta a criticidade em relação aos meios em que ela pretende mostrar tais mudanças.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação inclusiva** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de. **O curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas e a formação docente para a prática da educação inclusiva**. Universidade de Évora Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA, 2014.

ALVES. Carlos Jordan Lapa. ARAÚJO, Thalyta Nogueira de. **Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: Educação especial e inclusão escolar**. Revista Educação, Artes e Inclusão volume 13, Nº2, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988** Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de outubro de 2008.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de março de 2023.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de março de 2023.

_____. **Lei n. 10172, de 10 de janeiro de 2001** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 20 de março de 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 março de 2023.

BRASÍLIA, 1988. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, Sofia. **Um olhar sobre a inclusão**. Portugal: Revista da educação. Vol. XVI, nº 1, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____. **Em debate: Os desafios da inclusão escolar**. São Paulo: Centro de Referência em educação integral: 2014. Disponível em <<<https://educacaointegral.org.br/reportagens/em-debate-os-desafios-da-inclusao-escolar/>>>

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Revista Profissão Docente. São Paulo, 2012a.

_____. **Escolas dos diferentes ou escola das diferenças?** Com ciências no. 135 Campinas, 2012b.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.



CAPÍTULO 02

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DOI: 10.5281/zenodo.8313389


Viviane Costa de Sena¹
Felipe da Silva Valente²

RESUMO: Esta obra aborda a importância da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar e a necessidade de desenvolver estratégias e ferramentas eficazes para apoiar seu aprendizado e inclusão na sala de aula regular. Destaca-se que os desafios específicos enfrentados pelos alunos com TEA podem criar obstáculos significativos para sua participação e progresso acadêmico, e é fundamental compreender a natureza desses desafios e identificar abordagens adequadas para atender às suas necessidades educacionais. O objetivo do estudo mencionado é analisar e explorar diferentes estratégias e ferramentas para apoiar o aprendizado de crianças com TEA na sala de aula inclusiva, oferecendo recomendações embasadas em evidências para educadores e profissionais da área. Além disso, discute-se a importância do conhecimento dos desafios relacionados às funções executivas e ao processamento sensorial dos alunos com TEA, assim como a terapia de exposição sensorial como uma abordagem terapêutica eficaz. O texto também destaca a valorização da diversidade na sala de aula, o papel dos educadores e a necessidade de formação adequada para oferecer suporte educacional individualizado e promover um ambiente inclusivo de aprendizado.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Crianças. Estratégias. Ferramentas. Inclusão.

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade FAVENI , Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Iguazu , cursando especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Iguazu . E-mail: vivianesena38@hotmail.com

² Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Bacharel em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente, está cursando a Pós-graduação em Gestão e Docência no Ensino Superior na União Brasileira de Faculdades (UNIBF), Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), Graduando em Biomedicina na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Graduando em Letras - Inglês na Escola Técnica Everardo Passos (ETEP). fvalente@univali.br.



INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar tem se mostrado uma questão de extrema importância na área da educação. O TEA é um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento da criança, comprometendo suas habilidades de interação social, comunicação e comportamento. Diante desse contexto, surge a necessidade de desenvolver estratégias e ferramentas eficazes para apoiar o aprendizado e a inclusão desses alunos na sala de aula regular.

No entanto, os desafios específicos enfrentados pelos alunos com TEA podem criar obstáculos significativos para sua participação e progresso acadêmico. Portanto, é fundamental compreender a natureza desses desafios e identificar as abordagens mais adequadas para atender às suas necessidades educacionais. Nesse sentido, surge a seguinte questão de pesquisa: quais estratégias e ferramentas têm sido propostas e utilizadas para apoiar o aprendizado de crianças com TEA na sala de aula inclusiva?

O objetivo deste estudo é analisar e explorar diferentes estratégias e ferramentas que visam apoiar o aprendizado dessas crianças no contexto da sala de aula inclusiva. A intenção é investigar a eficácia dessas abordagens, identificar as melhores práticas e fornecer recomendações baseadas em evidências para educadores e profissionais envolvidos no ensino de crianças com TEA.

A pesquisa sobre estratégias e ferramentas para apoiar o aprendizado de crianças com TEA na sala de aula inclusiva é de extrema relevância, pois busca melhorar a qualidade da educação oferecida a esses alunos. Através do conhecimento e da implementação de abordagens eficazes, é possível promover a inclusão, maximizar o potencial de aprendizagem e estimular o desenvolvimento social e acadêmico dos alunos com TEA.

Espera-se que este estudo contribua para a área da educação especial e inclusiva, fornecendo uma revisão abrangente das principais abordagens, estratégias e ferramentas utilizadas para apoiar o aprendizado de crianças com TEA na sala de aula inclusiva. Por meio da análise crítica dessas intervenções, serão identificadas as melhores práticas e recomendações embasadas em evidências para educadores e profissionais da área.

Além disso, este estudo busca oferecer uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos alunos com TEA no ambiente escolar, destacando a importância da sensibilização e da formação adequada dos professores. Espera-se que as informações e recomendações decorrentes desta pesquisa possam orientar a prática educacional e contribuir para a melhoria do suporte e da qualidade de ensino oferecidos aos alunos com TEA.

DESEMPENHO ACADÊMICO E DIFICULDADES SENSORIAIS EM NEURODIVERGENTES

A compreensão das dificuldades relacionadas às funções executivas em indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um tópico de pesquisa relevante. Segundo o estudo de Frank e Sasson (2018), o funcionamento executivo desempenha um papel fundamental no desempenho acadêmico das crianças com TEA e é essencial considerar suas implicações para intervenções educacionais eficazes. As funções executivas referem-se a habilidades cognitivas superiores, como o planejamento, a organização, a autorregulação e a flexibilidade mental. No contexto do TEA, existem dificuldades específicas nessas áreas, o que pode impactar significativamente o desempenho acadêmico desses indivíduos (Frank e Sasson, 2018)

Os alunos com TEA também podem apresentar dificuldades na flexibilidade cognitiva, ou seja, na capacidade de se adaptar a mudanças

de situação ou nas demandas de uma tarefa. Essa rigidez cognitiva pode dificultar a transição entre diferentes atividades e a resolução de problemas complexos, prejudicando assim seu desempenho acadêmico. A compreensão desses desafios é fundamental para a identificação de estratégias educacionais eficazes que possam apoiar os alunos com TEA. Ao reconhecer as dificuldades específicas das funções executivas, os educadores podem implementar intervenções direcionadas para promover o desenvolvimento dessas habilidades.

Para além dessa demanda, sabe-se que o processamento sensorial é um aspecto fundamental para o desenvolvimento e aprendizado de crianças. No entanto, crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades nessa área, o

que pode prejudicar seu envolvimento na sala de aula e seu desempenho acadêmico. A compreensão desses desafios sensoriais e de como eles afetam o aprendizado é essencial para a implementação de estratégias eficazes de apoio.

Os desafios no processamento sensorial podem se manifestar de diferentes maneiras em crianças com TEA. Elas podem ser hiper ou hipossensíveis a estímulos sensoriais, apresentando dificuldades em regular e interpretar adequadamente as informações sensoriais do ambiente. Essas dificuldades sensoriais podem interferir na atenção, concentração, interação social e na capacidade de participar das atividades acadêmicas (Mailloux e May-Benson, 2017).

A sensibilidade aumentada a estímulos sensoriais pode levar a distrações frequentes e dificuldade em filtrar informações relevantes, prejudicando a capacidade de concentração e o engajamento nas tarefas acadêmicas. Por outro lado, a insensibilidade a estímulos sensoriais pode resultar em uma percepção reduzida dos estímulos do ambiente, levando a uma falta de consciência sobre pistas sociais ou instruções, dificultando a interação com colegas e professores (Mailloux e May-Benson, 2017).

Essas dificuldades sensoriais podem impactar negativamente o desempenho acadêmico das crianças com TEA. Elas podem apresentar dificuldades na compreensão de instruções verbais, na escrita, leitura e no processamento de informações visuais. Além disso, a falta de habilidades de autorregulação em relação às demandas sensoriais pode levar a comportamentos desafiadores, o que também afeta o ambiente de aprendizagem.

TERAPIA DE EXPOSIÇÃO SENSORIAL

Visto essas demandas específicas, a terapia de exposição sensorial tem sido proposta como uma abordagem terapêutica para ajudar essas crianças a regular e processar de forma adequada os estímulos sensoriais. A terapia de exposição sensorial envolve a exposição controlada e gradual a estímulos sensoriais específicos que causam dificuldades às crianças com TEA. Essa exposição visa ajudar as crianças a desenvolver uma maior tolerância e capacidade de lidar com esses estímulos. Estudos têm indicado que a terapia de exposição sensorial pode levar a melhorias significativas no processamento sensorial, redução de comportamentos desafiadores e aumento da participação e envolvimento em atividades diárias (JAKOBSEN, 2019).

No entanto, é importante ressaltar que a terapia de exposição sensorial deve ser adaptada às necessidades individuais de cada criança e integrada a um plano terapêutico abrangente. A colaboração entre terapeutas, pais e educadores é fundamental para implementar essa abordagem terapêutica de forma eficaz e garantir sua aplicabilidade na prática clínica.

A inclusão bem-sucedida de alunos com TEA na sala de aula requer um conhecimento aprofundado das estratégias e ferramentas disponíveis para apoiar suas necessidades educacionais únicas. O livro "Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in the

Classroom: What Teachers Need to Know" oferece insights valiosos sobre práticas eficazes que os professores podem implementar para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor para esses alunos.

METODOLOGIA DE ENSINO PARA CRIANÇAS NEURODIVERGENTES

Apresentando uma variedade de estratégias e ferramentas que os professores podem empregar no ambiente da sala de aula para apoiar alunos com TEA. Alguns exemplos notáveis incluem: adaptações curriculares, fornecendo mudanças no currículo para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. Rotinas e estruturação do ambiente, estabelecendo horários consistentes e previsíveis, cronogramas visuais e organizar o ambiente da sala de aula de maneira estruturada. Isso ajuda os alunos com TEA a se sentirem mais seguros e engajados, reduzindo a ansiedade e promovendo uma melhor participação (Parisi e Glick,2016). Essas adaptações visam tornar o conteúdo mais acessível e significativo para os alunos com TEA, promovendo seu engajamento e sucesso na aprendizagem.

Um aspecto importante a se destacar é a valorização da diversidade presente na sala de aula. Enfatiza-se a importância de criar um ambiente inclusivo e respeitoso, no qual todos os alunos, independentemente de suas diferenças, sejam valorizados e aceitos. Discutir estratégias para promover a interação social positiva entre os alunos, fomentando a empatia, a compreensão mútua e a colaboração.

Vale abordar o papel dos educadores e a formação adequada são aspectos essenciais no suporte educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O artigo "Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in the Classroom: What Teachers Need to Know" (2016) de Danielle Parisi e Rachel LipsonGlick aborda o

papel fundamental dos educadores nesse contexto, destacando a importância de compreender as características do TEA, as necessidades individuais dos alunos e a adoção de estratégias apropriadas para promover a inclusão e o sucesso acadêmico.

Para desempenhar efetivamente esse papel, é crucial que os educadores tenham uma formação adequada. Afinal, o conhecimento sobre o TEA, estratégias de ensino eficazes, habilidades de comunicação e manejo de comportamento são elementos-chave para oferecer um suporte individualizado e criar ambientes de aprendizagem inclusivos. Nesse sentido, programas de desenvolvimento profissional são fundamentais para capacitar os educadores nessa área.

Da mesma forma, o artigo "Autism and Education: Challenges and Opportunities" (2018) de Sally Ozonoff e Marjorie Solomon aborda os desafios enfrentados pelos educadores ao trabalhar com alunos com TEA. Destaca-se o papel dos educadores como facilitadores de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, onde os alunos com TEA possam participar ativamente e o currículo seja adaptado às suas necessidades individuais.

Para lidar com esses desafios, a formação adequada dos educadores desempenha um papel fundamental. Essa formação abrange não apenas o conhecimento das características do TEA, mas também o domínio de estratégias de ensino baseadas em evidências, habilidades de comunicação, manejo de comportamento e a capacidade de colaborar com outros profissionais. Essa abordagem holística na formação dos educadores capacita-os a adotar abordagens eficazes, desenvolver relacionamentos positivos com os alunos com TEA e promover um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade.

Em síntese, o papel dos educadores e a formação adequada são componentes cruciais no suporte educacional de alunos com TEA. Compreender as necessidades individuais dos alunos, adotar estratégias eficazes e ter conhecimento sobre o TEA são fundamentais para promover a inclusão e o sucesso acadêmico. A formação adequada

proporciona aos educadores as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação de alunos com TEA.

CONCLUSÃO

Em conclusão, este trabalho examinou a importância do papel dos educadores e da formação adequada no apoio educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Primeiramente, destacou-se o papel fundamental dos educadores no suporte educacional de alunos com TEA. Eles desempenham um papel de facilitadores, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e adaptando o currículo para atender às necessidades individuais dos alunos. Além disso, é crucial que os educadores estejam familiarizados com as características do

TEA, compreendam as necessidades específicas dos alunos e utilizem estratégias adequadas para promover a inclusão e o sucesso acadêmico.

Para cumprir esse papel de maneira eficaz, a formação adequada dos educadores revelou-se um componente essencial. Essa formação deve abranger não apenas o conhecimento teórico sobre o TEA, mas também incluir estratégias de ensino baseadas em evidências, habilidades de comunicação e manejo de comportamento. Programas de desenvolvimento profissional são fundamentais para capacitar os educadores nesse sentido, fornecendo as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades oferecidas pela educação de alunos com TEA.

Além disso, ressalta-se a importância de valorizar a diversidade presente na sala de aula e promover a interação social positiva entre os alunos. Os educadores desempenham um papel fundamental na criação

de um ambiente inclusivo, onde todos os alunos são valorizados e respeitados.

Em suma, a atuação dos educadores e a formação adequada são elementos essenciais para o suporte educacional de alunos com TEA. Compreender as necessidades dos alunos, adotar estratégias eficazes, adaptar o currículo e promover a inclusão são aspectos cruciais para promover o sucesso acadêmico e o desenvolvimento dos alunos com TEA. A formação adequada dos educadores, por meio de programas de desenvolvimento profissional contínuo, é fundamental para capacitá-los a enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de apoio educacional para alunos com TEA. Dessa forma, poderemos avançar na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e efetivo para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ALQARN, Khalid. **Reducing Challenging Behaviors of Students with Autism Spectrum Disorder in Inclusive Classrooms: An Intervention Study**. *International Journal of Special Education*, v. 35, n. 3, p. 418-433, 2020.

BERTELLI, Elisa. **Social Skills Training for Children With Autism in Schools: A Randomized Controlled Trial**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 49, n. 3, p. 1345-1356, mar. 2019.

FRANK, Michelle; SASSON, Noah. **Executive Functioning in Autism Spectrum Disorder: History, Theoretical Models, Empirical Findings, and Potential for Educational Intervention**. *Developmental Neurorehabilitation*, v. 21, n. 3, p. 190-208, 2018.

JAKOBSEN, Tordis Sletta. **Sensory Integration Therapy for Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review**. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 26, n. 1, p. 1-13, jan. 2019.

KLUTH, Paula; SCHWARZ, Patrick. **Autism in the Classroom: Strategies and Tools to Support Learning**. 1. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2015.

MATTOS, Paulo et al. **Inclusão de estudantes com deficiência: um estudo de caso sobre as práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental.** Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 99-110, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tsp/a/RJjgLv8Rws7zchpdzcHn3yF/?lang=pt>.

MAILLOUX, Zoe; MAY-BENSON, Teresa. **The Impact of Sensory Processing Challenges on Academic Performance in Children With Autism Spectrum Disorder.** American Journal of Occupational Therapy, v. 71, n. 2, 2017.

OLIVEIRA, Amanda Santos de; AZEVEDO, Cláudia Maffini Griboski; RODRIGUES, Jéssica Alves; MENDES, Luciana Alves. **A intervenção precoce no autismo: conceitos, práticas e desafios.** Revista Educação Especial, Juiz de Fora, v. 29, n. 58, p. 69-84, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/educacaoespecial/article/view/27175/15315> OZONOFF, Sally; SOLOMON, Marjorie. **Autism and Education: Challenges and Opportunities.** *Autism and Developmental Disabilities.* Cambridge: Academic Press, 2018. p. 149-166.

PARISI, Danielle; GLICK, Rachel Lipson. **Supporting Students With Autism Spectrum Disorder in the Classroom: What Teachers Need to Know.** *Journal of Special Education*, v. 50, n. 3, p. 131-144, 2016.



POLÍTICA NACIONAL DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.5281/zenodo.8313399

Ana Caroline da Silva Ramos¹
Cláudio Romero Pereira de Araújo²

RESUMO: O tema a ser tratado neste artigo são as políticas de inclusão no ensino superior. Essa questão pode abordar diversos temas relacionados ao acesso e permanência de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino. A inclusão no ensino superior é um direito fundamental e deve ser garantida a todas as pessoas, independente da sua origem. A adoção de políticas públicas de ação afirmativa, como cotas raciais e sociais, tem sido efetiva para aumentar a presença de estudantes de grupos minoritários nas universidades, mas é necessário que essas políticas sejam acompanhadas seguidas com medidas de suporte financeiro, acadêmico e psicossocial para assegurar que esses estudantes tenham condições de concluir seus cursos. Assegurar direitos a essas pessoas que possuem algum tipo de deficiência, é um esforço necessário para que essas políticas se renovem a cada período com eficiências maiores e concisas.

Palavras-chaves: Ensino superior, inclusão e políticas.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um modelo educacional que busca garantir o direito de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, a uma educação de qualidade. Falar sobre esse assunto é reconhecer que os alunos têm necessidades e aprendizagens diferentes, e que a diversidade deve ser valorizada e respeitada. A educação inclusiva promove a participação ativa e igualitária de todos os alunos na sala de aula e na escola ou instituições de ensino superior como um todo, independentemente de suas habilidades, origens

¹ Ana Caroline da Silva Ramos, Universidade Regional do Cariri – URCA, e-mail: carol.silva@urca.br

² Cláudio Romero Pereira de Araújo, Universidade Regional do Cariri – URCA, e-mail: claudio.araujo@urca.br



culturais, religiosas, socioeconômicas, entre outras diferenças significativas na maneira como os campos de ensino estão organizados, gerenciados e ensinam no contexto inclusivo. (MANTOAN, 1998)

Segundo Mazzota (2011), algumas das estratégias utilizadas na educação inclusiva incluem adaptações curriculares, uso de tecnologias assistivas, formação de professores em práticas inclusivas, colaboração entre mestres, pais e profissionais da saúde, entre outras. A implementação da educação inclusiva é um desafio que requer o envolvimento de toda comunidade educacional para garantir que todos os discentes tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades individuais. Contudo, a educação inclusiva não se limita apenas à sala de aula. Ela deve ser uma abordagem que permeia toda a instituição de ensino e suas atividades, desde a infraestrutura deste local, até as atividades extracurriculares exigidas pela mesma.

A comunidade escolar precisa se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos, oferecendo acessibilidade, adaptações e recursos necessários para que todos possam participar plenamente de todas as atividades. Esta educação inclusiva, também reconhece que a diversidade é uma riqueza que deve ser valorizada. Ela promove a inclusão social, a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças culturais, religiosas, de gênero e de orientação sexual. No entanto, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios. A falta de recursos e de formação adequada para os professores, como mencionado no início do texto, bem como a resistência às mudanças, são alguns dos obstáculos que precisam ser superados. (FREITAS, 2009).

Para que essa inclusão se torne uma realidade em todos conforme ressalta Januzzi (2012), os ambientes de ensino, faz-se necessário o apoio de todos os órgãos vigentes que a comportam, levando em conta que ela é de cunho institucional, governamental e social. Todavia, a educação inclusiva é uma abordagem que deve ser do conhecimento de todas as pessoas que buscam valorizar as inúmeras

diversidades dos alunos e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades individuais, promovendo a inclusão social e o respeito à diversidade.

PROCESSO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO: LEIS QUE RESPALDAM AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O processo de inclusão escolar tem sido um movimento que inclui a luta de classes sociais das pessoas com deficiência, isso envolve seus familiares, pela busca de direitos básicos e outros maiores. No decorrer dos últimos anos esses movimentos em prol da inclusão escolar e social voltaram com força maior, devido às desigualdades e preconceitos vindos historicamente. A diferença dos tempos de hoje, é que no contexto atual a sociedade defende a inclusão como pauta de dificuldade e inserção no ambiente escolar, vendo isso, criam-se documentos, leis e políticas de inclusão que assumem esse papel de extrema importância na sociedade e visam a garantia de direitos e igualdade para todos perante a lei e essa busca se tornar uma difícil luta constante. (BATALHA, 2009)

Contudo, essa tentativa do movimento inclusivo se torna um ato de contradição, pois ao mesmo tempo em que se começa a luta pelo movimento de inclusão para pessoas com deficiência em prol da busca pela igualdade, essas mesmas leis e políticas começam a separar os seres humanos pelas suas diferenças e incapacidades. Segundo Matiskei (2004, p.187):

[...]o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de marginalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condições econômicas e cultural, com que devemos nos

conformar, sob o risco de ingressarmos as fileiras dos excluídos socialmente.

A história da inclusão no Brasil foi marcada por avanços e desafios. No Brasil, as primeiras ações na educação especial surgiram a partir do século XIX, com a criação de grupos de assistência as pessoas cegas e surdas, mesmo assim, não conseguiram atender a todas as demandas. Somente no século XX é que ações começam a ser criadas no âmbito educacional para os deficientes. Conforme Mantoan (1998) menciona que a educação especial foi dividida em três períodos, e em cada um deles houve marcas ideológicas e políticas da época: de 1854 a 1956 tiveram ações de investimento privado; de 1957 a 1993 ocorreram ações no âmbito nacional; e de 1993 até os dias de hoje estão havendo ações que dão suporte em favor da inclusão.

Esses marcos históricos da educação inclusiva no Brasil devem considerar as ações desenvolvidas que embargam a sociedade neste processo de construção. Reconhecer os direitos dos alunos com necessidades especiais é inseri-los no meio social.

Para avançarmos nesta discussão, é importante reconhecer que a educação inclusiva como hoje a reconhecemos representa a etapa atual do processo de transformações das concepções teóricas e das práticas da educação especial, que historicamente vêm acompanhando os movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência. (PLETSCH, FONTES; GLAT, 2006, p.3)

Um ensino inclusivo precisa considerar o que o aluno já sabe, suas experiências para melhor inclusão dos mesmos nos ambientes educacionais.

No Brasil, a luta pela inclusão no ensino superior remonta ao período colonial, quando as elites brasileiras tiveram acesso exclusivo à

educação superior, sendo que a maioria da população era excluída desse processo. Durante o século XX, movimentos sociais e políticas públicas foram implementados para democratizar o acesso ao ensino superior. Uma das principais políticas de inclusão superior foi criação da Universidade Federal de Brasília (UNB), em 1962, que tinha como objetivo promover uma educação crítica e voltada para demandas do país. Na década de 1990, foram criados os programas Universidade para todos (ProUni) e o Fundo de financiamento ao estudante de ensino superior (FIES), que ofereciam bolsas de estudos e financiamento estudantil para alunos de baixa renda. (BRASIL, 2005)

Em 2012 foi promulgada a lei de cotas (lei n 12.711/2012), que estabeleceu a reserva de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência em Universidades Federais de educação. Essa medida foi uma importante conquista na luta pela democratização do acesso ao ensino superior. Além disso, em 2014, foi criado o Sistema de Seleção Unificada (SISU), que utiliza a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção para o ingresso em instituições públicas de ensino superior. O SISU permite que estudantes de todo o país concorram a vagas em universidades e institutos federais, democratizando o acesso ao ensino superior, incluindo todas as classes sociais. (BRASIL, 2012)

Além das políticas mencionadas, outras iniciativas também contribuíram para a inclusão no ensino superior no Brasil. Em 2003, foi criado o Programa de Educação Tutorial (PET), que tem como objetivo estimular a formação acadêmica de estudantes de graduação por meio do desenvolvimento de atividades extracurriculares. O programa tem como foco, a criação de grupos de estudos e pesquisa em diversas áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento acadêmico, científico e cultural dos estudantes. Outra iniciativa importante é o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2009, que visa reduzir as desigualdades sociais e contribuir para a

permanência e conclusão dos estudos pelos estudantes de renda mensal baixa. (BRASIL, 2009)

Em relação à legislação, além da lei de cotas, outras leis também contribuíram para a inclusão no ensino superior. A lei n 9.131/1995, por exemplo, estabeleceu que as Universidades e instituições de ensino superior devem reservar um percentual de vagas para alunos provenientes de escolas públicas. Já a lei n 10.436/2002 instituiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal a comunicação das pessoas. Apesar das políticas e legislações em vigor, ainda há desafios a serem enfrentados para garantir a inclusão no ensino superior no Brasil. É preciso garantir que estudantes de baixa renda e das escolas tenham acesso a uma educação de qualidade desde a educação básica até a conclusão no ensino superior. (BRASIL, 2002)

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como base uma abordagem qualitativa, de acordo com Socorro (2001, p. 11), “Em nossa prática de investigação, temos trabalho predominantemente com pesquisa qualitativa, estando este livro orientado nessa perspectiva”. Portanto, a pesquisa qualitativa tem como base reduzir os conflitos dos enfoques e técnicas, e o pesquisador usa este método como facilitador para melhor contemplar sua pesquisa, baseando-se em meio a autores que retratam do mesmo tema.

O referido projeto de pesquisa gerou uma reflexão acerca de como estão sendo implementadas as políticas públicas e a legislação no âmbito da educação inclusiva no Brasil. Foram desenvolvidos estudos bibliográficos referentes aos aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil, os avanços que a educação especial alcançou nas políticas públicas educacionais. Neste estudo, em particular, estávamos

interessados em compreender quais eram as políticas de inclusão no âmbito da educação que vigoram no Brasil. (SANTOS, 2002)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no ensino superior refere-se à ideia de garantir que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, raça, gênero, orientação sexual, habilidades físicas ou mentais, tenham acesso e oportunidades iguais para ingressar e ter sucesso em uma instituição de ensino superior. A inclusão no ensino superior pode ser alcançada de várias formas, como através de programas de bolsas de estudo, políticas de admissão que leve em conta a diversidade dos estudantes, a oferta das aulas de nivelamento para estudantes que precisam de apoio adicional, a oferta de serviços de apoio acadêmico e emocional, e a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os estudantes. (BAPTISTA, 2018)

Além disso, Carvalho (2004) ressalta que a inclusão no ensino superior também pode ser alcançada através da criação de programas acadêmicos e de pesquisa que abordem questões relacionadas à diversidade e a inclusão, bem como através de lançamento de uma cultura institucional que valorize a diversidade e a inclusão. Essa inclusão no ensino superior é importante porque ajuda a garantir que todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades e talentos, independente da sua origem. Ele também promove a diversidade e a equidade, que são essenciais para uma sociedade justa e igualitária, para que assim possa se banalizar o preconceito e as desigualdades que as pessoas com deficiência sofrem durante sua trajetória acadêmica.

A inclusão no ensino superior pode ter benefícios significativos tanto para os discentes quanto para as instituições de ensino superior. Para os estudantes, a inclusão pode levar a uma melhor autoestima, a

um senso de pertencimento e a um aumento da confiança em suas habilidades acadêmicas. Além disso, a inclusão também pode aumentar a diversidade de perspectivas e experiências no campus, o que pode levar a um maior diálogo e compreensão entre os alunos. Para a instituição de ensino superior, a inclusão pode ajudar a melhorar sua reputação e aumentar sua capacidade de atrair e reter estudantes talentosos e diversificados. (SOARES, 2010)

Conclui-se então que a inclusão também pode enfrentar desafios, como a falta de recursos financeiros para apoiar programas de inclusão, a discriminação e o preconceito por parte de alguns membros da comunidade acadêmica, e a falta de compreensão sobre as necessidades dos estudantes em situação de vulnerabilidade. Para superar esses desafios, é importante que as instituições de ensino adotem políticas e programas que promovam a inclusão, como a oferta de treinamento de professores e funcionários, criação de grupos estudantis que deem suporte a essas pessoas. É importante que essas instituições se comprometam a criar um ambiente inclusivo e acolhedor que suportem e forneçam bem estar a todas essas pessoas portadoras de deficiência. (VASCONCELLOS, 2012)

REFERÊNCIAS

BATALHA, Denise Valduga. Um breve passeio pela política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. In: **Congresso Nacional de Educação**, 9, encontro sul brasileiro de psicopedagogia 2, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2kicgyr>. Acesso em 07.06.2023 às 08h20min.

BRASIL. **Lei n 12.711, de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/ato2011-2014/2012/lei/l12711> acesso em 13.06.2023 às 12h11min.

BRASIL. **Lei n 9.131, de 24 de Novembro de 1995.** Dispõe sobre o ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/l9131> acesso em 13.06.2023 às 12h15min

BRASIL. **Lei n 10.436, de 24 de Abril de 2002.** Dispõe sobre a língua brasileira de sinais- Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil.03/leis/2002/L10436> acesso em 13.06.2023 às 12h17min.

BRASIL. **Ministério da educação. Programa Universidade para Todos- Prouni. Lei 11.128/ 2005.** Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br> acesso em 14.06.2023 às 6h30min .

BRASIL. **Ministério da educação. Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES. Lei 11.947/2009.** Disponível em: <http://pnaes.mec.gov.br> acesso em 14.06.2023 às 13h01min .

BAPTISTA, Cláudia; MOURA, Manuela. **Inclusão no ensino superior: desafios e perspectivas.** Revista brasileira de educação, v.23, n.72, p.1-20, 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: mediação, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **Políticas públicas e democratização do ensino superior no Brasil.** Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.5-21, jan./abr. 2009.

JANUZZI, Gilberta S. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3.ed. Ver. Campinas, São Paulo, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?.** São Paulo: summus, 1998.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas-** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com deficiência no ensino superior: subsídios para política de inclusão de UNIMONTES,** tese (doutorado em educação especial) Universidade de São Carlos. São Carlos, 20011, p. 31.

PLETSCH, FONTES; GLAT. **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino.** Revista inclusão social. Duque de Caxias. Rio de Janeiro, n.6,P.3, Nov./ 2006.

SOARES, Luiz Eduardo. **Ações afirmativas no ensino superior brasileiro**: o que dizem as pesquisas? Educação e pesquisa, v.36, n.2, p.463-478, 2010.

SOCORRO, Lopes. **Pesquisa educacional e o prazer de conhecer**. Editora: Demócrito Rocha. São Paulo, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Democratizar e democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2002.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; FÁVERO, Maria Helena. **Inclusão e diversidade no ensino superior**: reflexões a partir de uma experiência em psicologia. Educação em revista, v.28, n.3, p.11-28, 2012.

CAPÍTULO 04

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

DOI: 10.5281/zenodo.8313402

Airton Gonzaga Vieira¹
Allan da Silva Nazareth²
Brena Kauanne Vieira³
Bruna Kaynne Vieira⁴
Isac Sales Pinheiro Filho⁵

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA), na Linha de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais - (TICPE). Bolsista Capes e Membro do Grupo de Investigação em Educação online e aprendizagem em rede (GIEAp). Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2014/2015). Graduado em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2013). Graduado em Pedagogia pela Faculdade Integrada de Ariquemes (2018). Atualmente é Professor Efetivo da Prefeitura de Água Fria de Goiás.

² Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário São Camilo/ES. Pós Graduado lato sensu em Dança e Consciência Corporal pela Universidade Estácio de Sá/ES (UNESA). Bolsista Capes e Mestrando em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), pesquisador da Linha Tecnologias de Informação e Comunicação em Processos Educacionais (TICPE). Integrante do Grupo de Investigação em Educação online e aprendizagem em rede (GIEAp/CNPq). E professor de Educação Física na Educação Básica do Município de Itapemirim/ES e no Governo do Estado do Espírito Santo.

³ Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Orientação Educacional. Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto e graduação em Educação Física pela Faculdade Faveni Educacional. Atualmente é professora da Educação Especial na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Tem experiência na área que atua, bem como em séries iniciais e alfabetização.

⁴ Mestranda em educação pela Universidade Estácio de Sá - UNESA. Membro do Grupo de Investigação em Educação online e aprendizagem em rede (GIEAp); Possui graduação em Letras Português/ Inglês pelo Centro Universitário Estácio Ribeirão Preto (2013) e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2013). Especialista em Psicopedagogia com Ênfase em Diagnóstico Psicopedagógico, Educação Especial e Orientação Escolar pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais (2014/2015). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Palmas - TO.

⁵ Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

RESUMO: Este artigo é um recorte do nosso cotidiano, como professores da educação básica, e tem como objetivo analisar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Pois, a questão do TEA ainda é pouco compreendida pelos profissionais da educação e demais profissionais que têm a responsabilidade de lidar com o autismo. No entanto, o assunto tem sido mais amplamente debatido e atualmente é alvo de muita especulação, pois exige que os alunos com autismo sejam colocados em ambientes escolares regulares, sem que haja um foco que defina o que realmente é o autismo e como se deve realizar a educação deste aluno. Assim, a problemática que será respondida por esse trabalho é: Quais são os desafios na inclusão de alunos com TEA na educação infantil? Concernente a relevância, esta pesquisa justifica-se diante das necessidades especiais que as crianças com essa condição apresentam. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental visando especificamente teses, dissertações, livros, artigos científicos sobre o tema em sites confiáveis como Google Acadêmico e Scielo, para atingir os objetivos deste estudo. No entanto, o assunto em questão não está de forma alguma esgotado e requer uma discussão continuada, tornando-se necessário o confronto de opiniões, possibilitando o enriquecimento da literatura sobre a temática.

Palavras-chave: Educação Infantil. Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. TEA.

INTRODUÇÃO

42

O presente artigo tem como finalidade analisar a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA, na educação infantil. Pois, crianças com TEA costumam ter comportamento repetitivo e restritivo, fazendo com que esse comportamento seja confundido com birra ou falta de educação.

Dentre os principais sintomas, podemos citar as dificuldades com linguagem, ausência de contato físico e a falta de interação social. Desta forma, a inclusão de alunos com TEA nas redes públicas de ensino infantil vem ficando cada vez mais comum e necessária, fazendo com que haja necessidade de constantes estudos na área para melhor atender essas crianças.

Portanto, o professor tem como objetivo buscar conhecimento e uma didática aprimorada para lidar de maneira eficiente em sala de aula, priorizando o benefício do aprendizado desses alunos. Pois, são alunos e pessoas que precisam de uma atenção, não só profissional, mas

também humana. Lidar com esse transtorno requer controle emocional e psicológico, além do exigido geralmente com alunos que não possuem esses transtornos. É uma interação especial entre professor, aluno, família e escola.

Ante ao tema exposto, a problemática que será respondida por esse trabalho é: Quais são os desafios na inclusão de alunos com TEA na educação regular/infantil? Haja vista, a escola conhecer a necessidade dessa inclusão, mas não conseguir atender a toda a demanda. Para tanto, a pesquisa realizada apresenta-se estruturada em três tópicos. No primeiro tópico, foi explanado o conceito de autismo. No segundo tópico fizemos uma análise sobre o autismo em sala de aula, especificamente na educação infantil e no terceiro, mas não menos importante abordamos o papel do professor no diagnóstico do autismo.

Enfim, o presente trabalho foi desenvolvido por meio de uma revisão de literatura com base em pesquisas bibliográficas realizadas em revistas, livros, artigos correlatos da educação especial e sites que abordam a referida temática. Tudo isso, sem esquecermos de deixar evidente a necessidade de pesquisas futuras quanto a necessidade de melhorias, pois o direito a inclusão de alunos com TEA na educação infantil é um tema recorrente e de suma importância para a educação.

CONCEITO DE AUTISMO

Atingindo 1 entre cada 160 crianças, só no Brasil 2 milhões de pessoas são portadoras de síndrome do espectro do autismo, e as pessoas tendem a ter uma visão errada do que é esse transtorno e quais são as características de uma pessoa autista.

De acordo com Silva, Gaiato e Reveles (2012) a palavra “autismo”, deriva do grego “autos”, e significa “voltar-se para si mesmo”. Em 1911, o psiquiatra austríaco Eugen Bleuler foi o primeiro a utilizar a

palavra com o objetivo de descrever o isolamento social dos indivíduos com esquizofrenia.

Kanner (1943) foi um dos primeiros autores a identificar algumas características que compõem um determinado quadro psiquiátrico nosológico e compará-las com o quadro pertencente ao desenvolvimento normal da criança. O autor chamou a atenção para uma condição na literatura psiquiátrica que chamou de autismo infantil e a distinguiu de outra condição associada a essas doenças muito graves.

Segundo Marinho e Merkle (2009), a definição de autismo começou em 1943 com a primeira descrição de Leo Kanner em um artigo intitulado "Autistic Affective Contact Disorders," *Nervous Children Journal*, n. 2, p. 217-250. Segundo os autores, as características do autismo grave incluem atraso no desenvolvimento da linguagem, repetição compulsiva de certas atividades por um longo período de tempo, extremo isolamento social, incluindo uma incapacidade de formar e desenvolver relacionamentos interpessoais e a presença de certas habilidades que são praticadas com maior destreza, principalmente de natureza cognitivo- motora, em comparação com crianças em desenvolvimento normal.

Desde que Kanner conceituou o autismo em 1943, o conceito foi transmitido por aqueles que o aprenderam e ajudou a ampliar o campo de compreensão da psicodinâmica da síndrome. Hans Asperger (1944) ampliou as feições e características anteriormente realizadas por Kanner (1943) para incluir casos de envolvimento orgânico.

Bosa (2002, p. 25) explica que o transtorno de Asperger "ênfatiza formas ingênuas e inadequadas de lidar com as pessoas, em vez do retraimento social extremo que Kanner faz", onde comprometimentos podem ser encontrados nos primeiros três anos de nascimento de uma criança. Assim, a síndrome descrita por Asperger (1944) era diferente da síndrome descrita por Kanner (1943), mas havia semelhanças no relacionamento interpessoal e na comunicação.

Em 1979, Rutter examinou e definiu o autismo como uma síndrome comportamental decorrente de fatores orgânicos, considerando quatro características principais que caracterizariam crianças autistas: a) a presença de comportamentos motores bizarros que se manifestam de forma restrita, repetitiva e ritualizada; b) interação social gravemente prejudicada; c) incapacidade de desenvolver linguagem responsiva; d) Início da síndrome antes do 30º mês.

O autor também apontou os comportamentos individuais que cada caso individual pode exibir (Rutter, 1997). Assim, o termo “espectro do autismo” utilizado por Wing (1998), que via o autismo como um conjunto complexo de sintomas que diferem de acordo com o grau de comprometimento cognitivo da criança, confirma as descrições de comportamentos individuais de Rutter. Nos Manuais de Classificação de Transtornos Mentais, o autismo aparece no grupo de transtornos invasivos do desenvolvimento (CID-10-OMS, 1992 e DSM IV-TR-APA, 2002), com foco maior na linguagem e nos aspectos cognitivos da síndrome.

Assim logo surgiram outros pesquisadores que desenvolveram vários estudos a partir da concepção de Kanner, tendo algumas modificações. Para Mantoan (1997), o autismo foi relacionado a um Deficit cognitivo e social, sendo considerado como um distúrbio do desenvolvimento.

O autismo é definido pela organização mundial de saúde como um distúrbio do desenvolvimento, sem cura e severamente incapacitante. Sua incidência é de cinco casos em cada 10.000 nascimento, caso se adote um critério de classificação rigorosa é três vezes maior se considerar casos correlatados isto é necessitem do mesmo tipo de atendimento. (MANTOAN, 1997, p. 13).

Enquanto isso, Mello (2007) descreve o autismo como sendo um transtorno do desenvolvimento caracterizado por mudanças que começam na primeira infância, geralmente antes dos 3 anos de idade, que afetam múltiplas e variadas áreas-chave do desenvolvimento humano, incluindo comunicação, interação social, aprendizado e adaptabilidade.

Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo caracteriza-se por uma ênfase atípica no desenvolvimento da interação social e da comunicação e uma especificação marcadamente restrita de atividades e interesses.

A partir dessas discussões, pode-se perceber que o conceito passou a ser mais bem compreendido como uma síndrome de origem comportamental que desvia seu percurso do que poderia ser chamado de “desenvolvimento normal”. Entretanto, o conceito de autismo é ainda muito controverso (Marcelli, 2009), sendo necessário abordar algumas considerações acerca das teorias que tentam explicar a origem e o desenvolvimento desta síndrome.

A partir dessas breves considerações, pode-se concluir, *a priori*, que os critérios diagnósticos e as intervenções irão variar de acordo com a abordagem teórica escolhida pelos profissionais de saúde mental. Mas, que em nenhum momento o indivíduo perca seus direitos constitucionais, entre eles, o direito à educação.

O AUTISMO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A década de 1990 foi marcada por uma grande mudança na política educacional do Brasil. Nessa época, iniciou-se o movimento de inclusão escolar, trazendo um novo olhar para o campo da educação especial. Garcia e Michels (2011, p. 106) destacam a década de 1990, onde a educação especial tem como modelo o Documento da Política Nacional de Educação Especial (1994), que tem como base a

Constituição Federal (1988), a Lei de Política e Fundamentos da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação, Educação para Todos (1993) e o Estatuto das Crianças e Adolescentes (1990).

Outro documento importante para a educação especial é a Declaração de Salamanca de 1994, que mudou o cenário educacional global. Sua preparação ocorreu na cidade espanhola de Salamanca, e segundo Santos e Telles (2012), este documento foi produzido para ajudar os países a entender a necessidade de políticas públicas e educacionais que atendam a todos igualmente. A declaração também enfatiza a real necessidade de admitir pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas.

Portanto, é necessário ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é preciso criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento. Nesse sentido, os princípios da escola inclusiva devem garantir conforme Carvalho (2007, p. 81 apud BALBINO, 2010, p. 41),

- o direito à educação;
- o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais;
- escolas responsivas e de boa qualidade;
- o direito de aprendizagem; e
- o direito à participação.

As pessoas com necessidades especiais devem ser incluídas no ensino regular desde o jardim de infância, onde são construídas as bases necessárias para a criação do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa fase, a ludicidade, o acesso a diversas formas de comunicação, estímulos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e

sociais, e a convivência com a diferença levam ao relacionamento interpessoal, ao respeito e valorização da criança (DUTRA et al., 2008).

Nesse sentido, segundo Casssales, Lovato e Siqueira (2011), é muito importante que os professores disponham de ferramentas que atendam às necessidades antecipadas dos alunos, inclusive daqueles com autismo. Acerca disso, Felício (2007, p. 25),

É importante salientar que, para se educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida.

De acordo com Mantoan (2003), nos últimos anos o autismo vem sendo falado na educação infantil. A criança autista apresenta dificuldades na interação social e no seu comportamento e na comunicação e assim prejudicando o seu desenvolvimento. Existem alguns hábitos dos autistas como manter sempre um objeto no mesmo lugar, sua rotina sempre é a mesma todos os dias, o autista não gosta de ter contato visual direto com os olhos, quando chamado pelo seu nome ele não reage, isso pode prejudicar na sua aprendizagem.

[] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma a instruir os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p.12).

Logo podemos perceber que na sala de aula existem muitas diferenças nos grupos sociais, mais não demonstra que existem novos

conhecimentos, ou seja, o aluno só terá o conhecimento nas suas próprias experiências vividas. Assim, os serviços de atendimento educacional especializados conseguem identificar, desenvolver e organizar recursos educacionais acessíveis, que eliminem barreiras à participação total dos alunos, considerando as necessidades específicas de cada um. Logo, as atividades desenvolvidas nos serviços de educação profissional, diferentemente das atividades presenciais comunitárias, não substituem as aulas escolares. Esse atendimento complementa a formação do aluno em termos de autonomia e independência dentro e fora da escola (Brasil, 2010).

Após o aluno estar incluído na escola, cabe ao educador fazer a primeira identificação precoce na criança de algo que não está dentro da normalidade, uma conduta essencial para a intensificação à comunicação, interação social da criança no ambiente escolar e na sociedade.

O diagnóstico precoce é a primeira ferramenta educacional importante. Isso torna fundamental o papel do professor, pois os problemas de comportamento tornam-se mais evidentes na idade escolar, à medida que as interações sociais das crianças se intensificam. O professor deve sempre ficar de olho em seu aluno se ele apresentar alguma das seguintes características comportamentais: retraimento e isolamento dos outros; não manter contato visual; separado do ambiente externo; resistir ao contato físico; a inadequação dos métodos de ensino; não demonstre medo do perigo; não atende a chamada; explosão nervosa; não aceita mudanças na rotina; usar pessoas para levantar objetos; hiperatividade física; inquietação desordenada; repouso excessivo; fixação e manipulação inadequadas de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade ao ruído; estereótipos; ecolalia; Dificuldade em simbolizar ou compreender a linguagem simbólica; Eles são muito literais e têm dificuldade em entender os sentimentos e os aspectos subjetivos da conversa. (CUNHA, 2016, p. 24-25).

Quando a inclusão realmente acontece vemos que as pessoas não demonstram maior preocupação, pois estas acabam convivendo com outras pessoas da mesma faixa etária e tendo as mesmas oportunidades, pois são instigadas a colocar em prática suas capacidades.

O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Mavropoulou e Padeliadu (2000) realizaram um estudo, na Grécia, comparando a percepção dos professores em formação nas áreas de educação regular e especial, sobre autismo, e sua implicação para a prática educacional. Os pesquisadores investigaram o conhecimento desses professores sobre as discussões em torno da etiologia do autismo, principais características clínicas, questões educacionais, buscando identificar possíveis diferenças entre esses dois grupos de educação regular e especial.

Para a realização dessa pesquisa foi utilizado um questionário, que foi baseado em pesquisas prévias (Stone & Rosenbaum, 1998; Szatmari, Archer, Fisman & Streiner, 1994). Os itens do questionário cobriram questões que focalizaram possíveis etiologias, características comportamentais e propostas de intervenção educacional. Constatou-se que os professores, apresentaram um conhecimento geral sobre autismo, e esses resultados evidenciaram a familiaridade dos professores com os dados reportados na literatura.

Lopez (2011) atribui o papel do professor como o mediador, ela o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental

relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento. Segundo Santos (2008, p.30),

O nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista geralmente é lento e gradativo, portanto, caberá ao professor adequar o seu sistema de comunicação a cada aluno. O aluno deve ser avaliado para colocá-lo num grupo adequado, considerando a idade global, fornecida pelo PEP-R, desenvolvimento e nível de comportamento. É de responsabilidade do professor a atenção especial e a sensibilização dos alunos e dos envolvidos para saberem quem são e como se comportam esses alunos autistas.

A pesquisa de Mavropoulou e Padeliadu (2000), com relação a questões educacionais, mais da metade dos professores de educação regular, 55% e somente 37% dos de educação especial foram favoráveis à ideia de inclusão. As diferenças entre os grupos foram evidentes também quanto às prioridades educacionais.

Os professores de educação regular foram mais propensos a valorizar o desenvolvimento das relações interpessoais, a importância do brincar e o manejo da ansiedade. Já o grupo de educação especial priorizou a necessidade de intervenção em relação a

comportamento opositor e de automutilação, comunicação e estereotípias, assim como a necessidade de desenvolvimento de habilidades básicas de autocuidado, leitura e escrita.

Assim, Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo. De acordo com Brasil (2003):

É provável que o professor perceba que a criança tem necessidades educacionais especiais antes mesmo dos seus pais ou do próprio pediatra, mas também é comum que o professor se sinta inseguro de comentar isso com alguém, até mesmo pelo próprio fato de que ninguém, nem mesmo o médico, tenha sequer pensado nessa hipótese anteriormente (p.14).

Destarte, 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. Sobre isso Orrú (2003, p.1) diz,

É imprescindível que o educador e qualquer outro profissional que trabalhe junto à pessoa com autismo seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas [...].

Entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem. Assim, independente da corrente de pensamentos, o que resta evidente é que para atuar na educação especial, faz-se necessário qualificação.

A QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DO AUTISMO

A respeito da questão da qualificação de professores na área do autismo, Helps e colaboradores (1999), propuseram um estudo a fim de investigar a visão do professor sobre o autismo e seu acesso a recursos à qualificação, em escolas inglesas. Para operacionalização dessa pesquisa foi utilizado um questionário, adaptado de Stone (1987) no qual foram acrescentadas perguntas a respeito de experiências dos professores com crianças autistas e possíveis necessidades de formação profissional.

Baptista (1999) afirma que o trabalho pedagógico integrador pressupõe uma ação dirigida ao grupo no sentido de transformar limitações em um desafio para todos. O autor chama a atenção para a necessidade de uma postura de confiança na capacidade de mudança do aluno, em situações de confronto, e ressalta a questão da importância da confiança que emerge da sabedoria, em contraposição àquela associada à ingenuidade. Para o autor, a confiança que decorre da sabedoria tem como base, a clareza dos educadores acerca dos instrumentos favorecedores de dinâmicas de interação. O autor chama a atenção para a necessidade de uma prática pedagógica baseada na construção compartilhada de regras, na pluralidade de percursos possíveis que permita a identificação de um modo diferente de “estar no mundo”, de modo respeitoso e não destrutivo.

De acordo com Tezzari e Baptista (2002), há uma ampla discussão sobre a integração de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino. Os autores encontraram pontos fortes de complexidade, os quais poderiam ser identificados como focos de problematização, sendo o principal, a formação dos educadores. Essa noção também é ressaltada por Rivière (1984, citado em Schmidbauer, 1997), ao afirmar que a tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode

ter o professor. Essa relação, mais do que nenhuma outra, põe à prova os recursos e as habilidades do educador. Competência técnica caminha lado a lado com disponibilidade interna e compromisso profissional, elementos essenciais para enfrentar desafios. Outro foco mencionado por Tezzari e Baptista seria a polêmica relativa ao conhecimento pedagógico e o conhecimento específico de educação especial.

Bosa (2000) acrescenta a isso a necessidade de conhecimento acerca dos processos de desenvolvimento como ponto de partida para compreender-se a psicopatologia. Para a autora, no caso do autismo, grande parte do conhecimento sobre a Síndrome faz-se com base no comprometimento e não sobre as suas potencialidades, criando um terreno propício para a emergência de ideias caricaturizadas acerca desses indivíduos.

Sobre o termo “inclusão”, mais difundido atualmente, autores como Werneck (1997) e Montoan (1997) referem uma maior tentativa de adaptação da escola às necessidades das crianças, apontando para o que seria então, uma modalidade mais avançada de um projeto com perspectivas integradoras.

Carvalho (2000) destaca a importância da expressão “necessidades educativas especiais” para a educação, assim como faz uma crítica ao modelo médico que classifica os alunos em determinados grupos de deficiência. Segundo o autor, há uma necessidade de apontar uma abordagem mais positiva para o que se conceitua como “necessidades educativas especiais”, não como uma nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência, mas em relação a tudo o que lhe diz respeito: tanto suas habilidades quanto suas inabilidades, ou seja, todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo.

Baptista (2000) menciona a proximidade que o conceito de necessidades especiais propiciou entre o sujeito da educação especial e o sujeito da educação comum, já que a expressão inclui, além dos

sujeitos com deficiência, outros que não apresentam deficiência, mas sim, estão em situações de desvantagem.

Em um estudo sobre a percepção dos professores sobre autismo e a questão da inclusão, Bosa (2000), chamou a atenção para a presença de noções irrealistas sobre indivíduos com autismo e aspectos relacionados aos sentimentos do professor frente à questão da inclusão. A autora ressaltou que a desejada “igualdade” no processo “inclusivo” requer, paralelo a um tratamento idêntico, um diferencial, calcado não no preconceito, mas no conhecimento e respeito às peculiaridades de cada um.

Enfim, entendemos que para um bom resultado nesse processo, o professor deve ter propriedade nas práticas aplicadas e conhecimento pleno do que é o autismo. É muito importante que ele tenha sensibilidade e serenidade para promover em sala de aula a consciência de atos inclusivos, buscando contribuir, dessa forma, no desenvolvimento e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discutir a inclusão de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) na educação infantil. Para responder à questão de pesquisa, no primeiro tópico vários autores afirmam o conceito de autismo e todos enfatizam a necessidade de incluir alunos com autismo na educação infantil.

No segundo tópico abordamos a participação de crianças com autismo na educação infantil, citando as principais mudanças na política educacional no Brasil. Essas transformações foram criadas com o objetivo de atender aos alunos da educação especial. Haja vista, quando a inclusão acontecer, esses alunos viverão com outros de sua faixa etária e descobrirão que não estão mais isolados e são incentivados a praticar suas habilidades e ter oportunidades iguais.

Um terceiro tema apontou que a verdadeira inclusão de pessoas com autismo na educação infantil passa também por uma boa formação profissional e maior envolvimento dos professores, sejam eles do ensino regular ou não. Essa posição é essencial quando se trata de aceitar alunos com TEA, pois ele é considerado um transtorno do desenvolvimento e está associado a deficits cognitivos e sociais.

Ao término, constatamos que há inúmeros desafios concernentes à inclusão educacional, sendo um deles a capacitação dos docentes, principalmente os que lecionam na rede regular de ensino, nesse caso específico, a educação infantil. Pois, estes podem contribuir significativamente para que o processo de inclusão tenha êxito, demonstrando real preparo para atender os alunos autistas, estabelecendo assim, estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral do aluno com TEA.

Por fim, o presente estudo, respondendo a pergunta de pesquisa, conclui que são vários os desafios para que haja uma verdadeira inclusão dos alunos com TEA na educação infantil, entre esses desafios, podemos citar uma melhor qualificação profissional por parte dos professores, comprometimento dos mesmos e **mais investimentos governamentais** (grifo nosso).

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV TR**. Tradução de Cláudia Dornelles. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ASPERGER, H. (1991). **Autistic psychopathy in childhood**. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37-92). Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944).

BALBINO, E. S. **A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas**: um estudo de caso. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, 2010.

BAPTISTA, C. R. (1999). **Integração e Autismo**: Análise de um percurso integrador e dos dispositivos necessários [Resumos]. Em Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Org.), Anais, XXII Reunião Anual, *GT-Especial* (p.124). Caxambu, MG: ANPEP.

BAPTISTA, C. R. (2000). **Integração e autismo**: Análise de um percurso integrado. Em C. R. Baptista & C. Bosa. (Orgs.), *Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção* (pp. 127-143). Porto Alegre: ArtMed.

BOSA C. A. *As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000.

BOSA C. A. *Autismo: atuais interpretações para antigas observações*. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2010.

BRASIL. Organização Mundial de Saúde (1993). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID- 10** (D. Caetano, Trad.). Porto Alegre: ArtMed. (Original publicado em 1992).

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem autismo - 2. ed. rev. - Brasília: MEC, SEESP. 2003. p. 14. (Educação infantil; 3).

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/000718941.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CARVALHO, M. A. F. C. **Formação de professores em educação de adultos. Estudo de caso: o ensino recorrente na escola secundária Rodrigues de Freitas**. Universidade de Santiago de Compostela, 2000.

CASSALES, Lisiane Weigert; LOVATO, Miriane Alves; SIQUEIRA, Aline Cardoso. **A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores**. In: IV Jornada de Pesquisa em Psicologia, Santa Cruz do Sul, 2011. p.

31-39. Disponível em: <http://www.unisc.br/anais/jornada_pesquisa_psicologia/2011/arquivos/A03.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2021.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios e métodos, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021. FELICIO, V. C. **O autismo e o professor: um saber que pode ajudar**. Bauru, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/09.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

HELPS, S., Newson-Davis, I. C. & Callias, M. (1999). **Autism: The teacher's view**. *Autism*, 3,287-298.

KANNER, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, 2,217-250. LOPEZ, J. C. **A formação de professores para a inclusão escolar de estudantes autistas: contribuições psicopedagógicas**. 2011. Trabalho final do curso (Especialização em psicopedagogia clínica e institucional) - Universidade de Brasília. Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED, Brasília, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa. E. **Inclusão social: O que é? Por quê? Como fazer?** (coleção cotidiano escolar). Ed. Moderna, São Paulo, 2003, P, 12.

MANTOAN, Maria Teresa. **A integração de pessoas com deficiências**. São Paulo Memnon, 1997, p.13.

MARCELLI, D. (2009). **Infância e psicopatologia**. Porto Alegre: Artmed.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. **Um olhar sobre o autismo e sua especificação.** In: IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR, out. 2009. p. 6.084-6.096. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1913_1023.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

MAVROPOULOU, S. & Padeliadu, S. (2000). **Greek teacher's perceptions of autism and implications for educational practice.** *Autism*, 3, 173-183.

MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático.** São Paulo: AMA; Brasília: Corde, 2007. Rutter, M. (1997). Autismo infantil. Em C. Gauderer (Org.), *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Revinter.

ORRÚ, S. E. **A Formação de Professores e a Educação de Autistas.** Revista Iberoamericana de Educación (Online), Espanha, v. 31, p. 01-15, 2003.

SANTOS, A. M. T. dos. **Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Distúrbios de Aprendizagem). Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/22.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva.** In: 3º Simpósio Educação e Comunicação, set. 2012. p. 77-87. Disponível em: <<http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-077-087.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2021. SCHMIDTBAUER, P. R. (1997). **Autismos.** São Paulo: Escuta.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

STONE, W. L. (1987). **Cross-disciplinary perspectives on autism.** *Journal of Pediatric Psychology*, 12, 615-30.

STONE, W. & ROSENBAUM, J. (1988). **A comparison of teacher and parent views of autism.** *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 403-414.

SZATMARI, P., Archer, L., Fisman, S. & Streiner, D. L. (1994). **Parent and teacher agreement in the assessment of Pervasive Developmental Disorders.** *Journal of Pervasive Developmental Disorders*, 24, 703-717.

TEZZARI, M. & BAPTISTA, C. R.(2002). Vamos brincar de Giovani? A integração escolar e o desafio da psicose. Em C. R. Baptista & C. Bosa (Orgs.), **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção** (pp. 145-156). Porto Alegre: ArtMed.

WERNECK, C. (1997). **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA.

WING, L. (1998). O continuum das características autistas. Em C. Gauderer (Org.), **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Revinter.



CAPÍTULO 05

INOVAÇÕES E TENDÊNCIAS PARA O NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL DO SÉCULO XXI: APLICABILIDADE DAS TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS EMERGENTES

DOI: 10.5281/zenodo.8313408

Wanderley Martins Junior¹
Isac Sales Pinheiro Filho²
Carlos Gustavo Lopes da Silva³
Geisse Martins⁴

RESUMO: As tecnologias disruptivas emergentes vêm desempenhando um papel de grande importância no desenvolvimento social e tecnológico do mundo. De certa forma, a evolução dos parâmetros da Indústria 4.0 impulsionou diversas dessas tecnologias deixando-as populares, principalmente no que tange automação. E nesse sentido, ainda podemos declarar uma conexão com o movimento que tem sido realizado por meio da Educação 4.0. Com isso a sociedade passou a ver o valor e a eficiência de algumas aplicações e como elas se desenvolvem ao mesmo tempo que desenvolvem pessoas. Com o avanço da Educação 4.0, tópicos como a inclusão digital se tornaram mais

61

¹ Mestre em Business Administration pela Must University. Especialista em Tecnologias e Ferramentas Digitais na Educação (ANHANGUERA), especialista em Gestão de Segurança da Informação (UNICIV). Tecnólogo em Gestão de Segurança da Informação e Defesa Cibernética (UNINTER). Currículo lattes: CV: <http://lattes.cnpq.br/9768260128060816> E-mail: wanderleymjr@protonmail.com

² Mestre em Administração de Empresas pela MUST University/UNAMA, Mestrando em Agroenergia Digital pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, Especialista em Gestão de Negócios pela Universidade de São Paulo - USP/ESALQ, Especialista em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Especialista em Gestão Escolar e Projetos Educacionais pelo Centro Universitário UNINTA, Bacharel em Administração pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Licenciado em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. isacusp@hotmail.com;

³ Doutorando em Gestão e Negócios (UNISINOS). Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede (UFMS). Especialização em Desenvolvimento de Jogos Digitais (ESTACIO). Pós-Graduação (MBA) em Administração Estratégica (ESTACIO). Pedagogo (UFMS). Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2632411668070729> / e-mail: cgsilva33@gmail.com

⁴ Doutorando em Educação pela Ivy Enber Christian University (IECU). Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. Especialista em Neurociências e Aprendizagem, Psicopedagogia, Inspeção escolar com ênfase em Educação Especial Inclusiva. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/3416401924605858>



presentes, permitindo o uso mais eficiente de tecnologias e ferramentas como a inteligência artificial (IA), a robótica educativa e a realidade virtual, trazendo o conceito agora difundido como Educação Digital. Nesse sentido, esse artigo tem como objetivo, por meio de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, apresentar conceitos e tendências pertinentes às tecnologias disruptivas emergentes, suas principais ferramentas e aplicações, e como essas tecnologias podem ser utilizadas de forma ativa na educação, incluindo tópicos voltados para educação inclusiva e especial.

Palavras-chave: Tecnologias Emergentes. Educação 4.0 Inclusão Digital. Educação Digital

INTRODUÇÃO

As tecnologias emergentes podem ser consideradas uma das maiores revoluções da era digital nas últimas décadas. Elas crescem rapidamente em capacidade, escalabilidade e têm o potencial para mudar profundamente a forma como vivemos e trabalhamos. Elas são frequentemente baseadas em avanços tecnológicos recentes e possuem impacto global. Seu crescimento exponencial mostra que a cada ano, a tecnologia é um tópico que se torna cada vez mais poderoso e acessível, e por conseguinte torna-se necessária para o desenvolvimento humano. Podemos aqui incluir uma nota da famosa “Lei de Moore”, que diz que a cada 18 meses o poder de processamento dos computadores dobra, o que vem causando um grande aumento no desempenho e na capacidade dos computadores ao longo do tempo. Ainda podemos fazer um adendo e citar a computação quântica, que nada mais é que uma poderosa tecnologia emergente que pode ajudar a ultrapassar essas limitações e fornecer uma capacidade de processamento ainda maior.

De fato, o século XXI tem sido marcado por uma transformação significativa na sociedade, impulsionada pelo avanço e disseminação das tecnologias de comunicação e informação. Essa era, conhecida como a Era do Conhecimento, representa uma mudança de paradigma em relação à Era da Informação, pois não se trata apenas de acessar um

grande volume de informações, mas também de como essas informações são utilizadas e transformadas em conhecimento.

Nesse ponto, podemos citar algumas das tecnologias emergentes mais utilizadas no século XXI, pelo qual são a Inteligência Artificial (IA), com suas subcategorias *Machine Learning* (ML) e *Deep Learning* (DL), o Blockchain, a Robótica, a Computação em Nuvem, a Computação Quântica, as realidades Virtual e Aumentada, e o Metaverso. Grande parte dessas tecnologias já são parte integrante e essenciais em nossa sociedade. E quando o tema é a educação, elas são totalmente aplicáveis e oferecem novas formas mais interativas e interessantes de ensinar e aprender. Dessa forma, permitem que os alunos estejam mais engajados. Essa nova forma estrutural pode ser vista nos conceitos da Educação 4.0.

Essas tecnologias podem ainda auxiliar aqueles alunos que possuem necessidades especiais e/ou deficiências, permitindo diferentes formas de acessibilidade e estilos de aprendizagem adaptáveis. Isso inclui pessoas com déficit de aprendizado e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais ainda, elas podem proporcionar uma visão mais ampla da sociedade em termos de inclusão sociodigital.

Diante do que foi dito anteriormente, este artigo tem como objetivo elucidar o uso eficiente das tecnologias consideradas disruptivas emergentes quando utilizadas como recursos pedagógicos, que irão apoiar as metodologias ativas na educação, promovendo um aprendizado mais significativo e integral para os indivíduos.

Para atingir o objetivo proposto realizou-se uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que ampliou os estudos fazendo uma análise sobre a evolução, aplicação e contribuições dessas tecnologias para sistema educacional moderno. Por fim, se avançou um tópico sobre como a educação inclusiva e especial podem ser beneficiadas através do uso dessas tecnologias pelo qual incluem softwares assistivos e equipamentos especiais para pessoas portadoras de deficiência.

TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS EMERGENTES

Algumas das tecnologias citadas anteriormente podem ainda incorporar o conceito de “exponenciais” ou “disruptivas”. As tecnologias exponenciais são aquelas que já estão há algum tempo no mercado porém possuem características de aceleração que causam disrupção imediata nos sistemas por ela utilizados podendo ainda causar um impacto socioeconômico. Essas tecnologias podem ter como linha de frente o tema de inovação. As tecnologias exponenciais podem representar riscos significativos, incluindo preocupações éticas, legais e questões relacionadas à segurança.

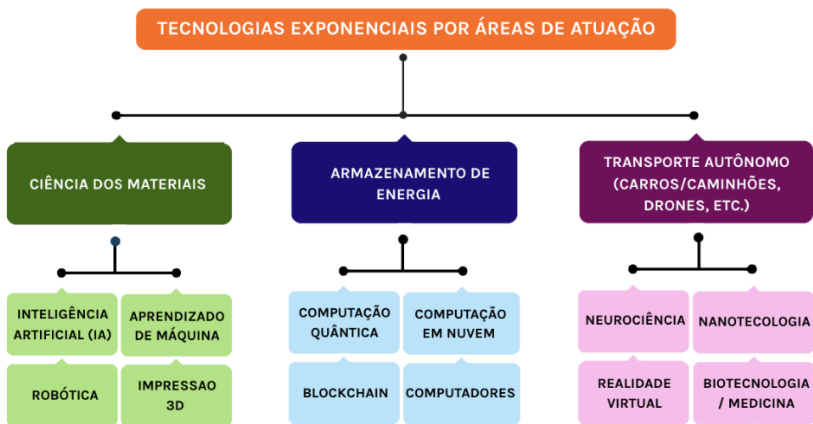


Figura 1 - Exemplos de tecnologias exponenciais por áreas de atuação (Adaptada pelo Autor) Fonte: Michaelis (2019)

A tecnologia disruptiva, de acordo com Hati (2023), representa uma abordagem inovadora que traz consigo o potencial de causar uma mudança significativa em uma indústria já estabelecida ou criar um novo mercado. Embora sua aplicação possa ser direcionada a uma ampla gama de produtos ou serviços, é mais comumente observada nos setores de software e biotecnologia.

A inovação disruptiva, da qual a tecnologia disruptiva é um subconjunto, é caracterizada por introduzir uma nova maneira de realizar uma atividade ou fornecer um produto/serviço, desafiando assim os modelos tradicionais existentes. Ao contrário da inovação incremental, que faz melhorias graduais em produtos ou serviços existentes, a tecnologia disruptiva introduz uma mudança radical que pode transformar completamente um setor ou mercado (Christensen, 1997; Dyer, Gregersen, Christensen, 2011; Johnson, 2010). Ela pode afetar empresas estabelecidas que não conseguem acompanhar a nova tecnologia ou se adaptar a ela, enquanto oferece oportunidades para novas empresas surgirem e se destacarem. Também pode estar relacionada a um novo modelo de negócios que desafia os padrões existentes, como a economia compartilhada ou a venda direta ao consumidor (Christensen, 1997; Dyer, Gregersen, Christensen, 2011). Além disso, a tecnologia disruptiva pode ser impulsionada por avanços tecnológicos, como a inteligência artificial, a Internet das Coisas, a computação em nuvem, entre outros (Christensen, 1997; Johnson, 2010).

É importante ressaltar que a tecnologia disruptiva não é apenas uma mudança tecnológica, mas também implica uma transformação no mercado e nas dinâmicas existentes. Ela pode criar novas oportunidades, deslocar concorrentes, mudar as expectativas dos clientes e redefinir as normas do setor (Christensen, 1997; Johnson, 2010). Figueiredo et al. (2020) acrescenta que as tecnologias disruptivas podem ajudar na expansão de nichos emergentes de mercado e que isso pode causar uma mudança de paradigmas, fazendo com que as empresas e/ou indústrias acabem tendo que se adequar a um novo cenário.

Traremos agora uma alusão ao conceito misto conhecido como “tecnologias disruptivas emergentes”. Essas referem-se a inovações tecnológicas que têm o potencial de transformar radicalmente os setores existentes e desafiar as empresas estabelecidas. Essas

tecnologias são caracterizadas por sua capacidade de perturbar os modelos de negócios tradicionais, alterando a forma como as indústrias operam, criando novas oportunidades e ameaçando a sobrevivência de empresas que não se adaptam a essas mudanças. Essas tecnologias disruptivas emergentes podem surgir de diversas áreas, como a inteligência artificial, a robótica, a biotecnologia, a nanotecnologia, entre outras (Christensen, 1997). Podemos considerar a Inteligência Artificial (IA) como a principal delas enfatizando seu potencial em impactar profundamente várias indústrias. A IA envolve o desenvolvimento de sistemas e algoritmos capazes de realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana, como reconhecimento de voz, visão computacional, tradução automática, análise de dados complexos e tomada de decisões. Essa tecnologia está sendo aplicada em setores como saúde, transporte, finanças, manufatura e educação, trazendo eficiência, automação e novas oportunidades de negócios (Lee, 2019).

TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO

A Educação é um dos temas transversais mais utilizados no mundo. Nos últimos anos vivenciamos uma drástica transformação na forma e nos conceitos dos primórdios da educação. Podemos considerar que esse desenvolvimento é devido a popularização da Educação 4.0, que veio explorar as capacidades tecnológicas da Revolução Industrial 4.0. Dessa forma, ela corrobora com os desafios que impõem mudanças de paradigma impostos pelos antigos métodos educacionais do passado. Com isso consideramos que, hoje, a educação é democratizada, sem fronteiras, e cada vez mais híbrida e conectada ao mundo digital. Além disso, o cenário educacional global vem melhorando sua estrutura ao longo dos anos, permitindo mais opções para inclusão digital, e beneficiando a educação especial.

Conforme visto anteriormente, algumas tecnologias sejam elas emergentes, disruptivas ou exponenciais, se enquadram perfeitamente na evolução e avanços que têm sido propostos para a área de educação nas últimas décadas. Kent e Du Boulay (2022) destacam que o surgimento dos primeiros sistemas tutoriais inteligentes ocorreu na década de 1960 e explicam que as principais aplicações de IA na educação como sistemas adaptativos, plataformas de aprendizagem personalizadas, assistentes virtuais e *chatbots* estão em evolução contínua.

Moreira et al. (2020) destacam que, na Era do Conhecimento, é essencial estabelecer mecanismos que permitam a produção e compartilhamento de conhecimento de forma sistematizada. Isso ocorre porque o conhecimento vai além da simples acumulação de informações. Envolve a compreensão, a interpretação, a análise crítica e a aplicação dessas informações em contextos específicos.

As tecnologias de comunicação e informação desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo as ferramentas e plataformas necessárias para criar, organizar, armazenar e disseminar conhecimentos. A internet, por exemplo, possibilita o acesso a uma quantidade inimaginável de informações e recursos educacionais, além de facilitar a conexão e a colaboração entre pessoas em diferentes partes do mundo. Além disso, o compartilhamento de conhecimento tornou-se mais democrático e acessível. Plataformas de aprendizagem online, cursos abertos massivos online (MOOCs), fóruns de discussão e redes sociais permitem que pessoas de diferentes origens e locais compartilhem seus conhecimentos, experiências e perspectivas. Isso cria um ambiente de aprendizagem mais diversificado e enriquecedor.

Martins et al. (2022) afirmam que a tecnologia tem transformado tanto a forma de comunicação quanto de aprendizagem nos últimos anos. Essas mudanças têm um impacto significativo nos ambientes educacionais, incluindo a sala de aula. Com o avanço tecnológico, surgiram novos elementos que estão revolucionando a

educação no século XXI. As tecnologias digitais e as plataformas online proporcionam novas formas de acesso ao conhecimento, ampliando o alcance da educação além das barreiras físicas e geográficas. Os estudantes podem acessar cursos, materiais educacionais e recursos interativos de qualquer lugar do mundo, a qualquer momento, por meio de dispositivos como computadores, *tablets* e *smartphones*.

As tecnologias emergentes como a análise de dados por exemplo, estão possibilitando avanços significativos na educação. Elas permitem a personalização da aprendizagem, adaptando o conteúdo e as atividades de acordo com as necessidades individuais dos estudantes. Além disso, essas tecnologias oferecem novas formas de interação e engajamento dos estudantes, tornando a educação mais interessante e envolvente (Palanivel, 2020). A análise de dados na educação (Educação baseada em dados) oferece insights valiosos sobre o desempenho dos estudantes, seus padrões de aprendizagem e suas necessidades individuais.

Tecnologias emergentes de mídia social oferecem oportunidades para interações colaborativas, compartilhamento de conhecimento e construção de comunidades de aprendizagem. Os estudantes podem se envolver em discussões, colaborar em projetos e compartilhar recursos, permitindo uma aprendizagem mais social e participativa (Veletsianos, 2016).

Outra tecnologia que tem ajudado na evolução educacional são os softwares adaptativos. Esses softwares utilizam algoritmos e análise de dados para personalizar a experiência de aprendizagem de cada estudante. Eles acompanham o progresso individual, identificam áreas de dificuldade e fornecem feedback e recursos personalizados. Dessa forma, o software adaptativo atende às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada.

Um fator positivo do uso de tecnologias emergentes, é que elas desenvolvem a criatividade dos alunos por meio de recursos de vídeos,

simulações e tecnologias vestíveis. Além disso, podem apresentar ambientes de aprendizagem totalmente dinâmicos, como simuladores e videogames, que fornecem muita interatividade e tem o poder de reagir imediatamente às ações e entradas dos alunos. (Li e Kim e Palkar, 2022).

Outra tecnologia disruptiva emergente é a educação digital, também conhecida como EdTech. A EdTech refere-se à utilização de tecnologias digitais para aprimorar a aprendizagem e o ensino. Essas tecnologias incluem plataformas de ensino online, aplicativos educacionais, jogos educativos, realidade virtual, inteligência artificial aplicada à educação, entre outros recursos digitais. A EdTech está mudando a forma como o conhecimento é transmitido, permitindo a personalização da aprendizagem, o acesso a recursos educacionais em qualquer lugar e a qualquer momento, e o desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI (Emerging Tech, 2022; Li, Kim & Palkar, 2022). Podemos citar algumas plataformas de tecnologia educacional emergentes são Next Education, Udacity, Topper, Edx, Imarticus, dentre outras. As plataformas de tecnologia educacional acima mudaram o que é possível na aprendizagem, de novas fontes de dados ao potencial para um público global (Palanivel, 2020).

Muitas são as tecnologias e ferramentas digitais que podem ser aplicadas à educação. Para contexto desse artigo traremos algumas das mais utilizadas pelas quais vêm contribuindo para o desenvolvimento da educação e modificando a forma como os professores e alunos podem interagir e se socializar dentro e fora da sala de aula.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

A Inteligência Artificial (IA) funciona para nós como um braço essencial da era moderna das tecnologias. A aplicação da IA no contexto educacional no século XXI tem se mostrado promissora, trazendo

diversos benefícios para o aprendizado e aprimoramento da educação. Isso reforça a ideia de que a IA possui um potencial transformador em várias esferas da sociedade, incluindo a educação (Lee, 2019; Lee e Chen, 2022). Com isso, a IA tem o poder de personalizar o processo de aprendizagem, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Com base em análise de dados educacionais conseguimos identificar padrões de aprendizagem e oferecer intervenções personalizadas (Li, Kim e Palkar, 2022). Com base nessa personalização, os alunos recebem conteúdo adequado ao seu nível de conhecimento e habilidades, promovendo um aprendizado mais efetivo e envolvente (Lee, 2019).

Ainda, segundo Sadiku et al. (2022), a IA encontra-se a um passo de revolucionar a educação. As tecnologias de IA permitem um nível sem precedentes de flexibilidade e personalização na educação. Ela tem causado uma revolução nas escolas e salas de aula e facilitado em muito o trabalho dos educadores. Além disso, a IA pode realizar serviços como automatizar o sistema de avaliação dos alunos. Kent e Du Boulay (2022) afirmam que a IA nos cerca em todos os lugares e que a IA já afeta muitas facetas de nossas vidas e permite desde o controle de carros autônomos a computadores que vencem os mais variados tipos de jogos. É nesse sentido que a IA é extremamente aplicável à educação.

No Brasil, ainda são muitos os desafios na área da educação. Pignati (2023) diz que novas tendências como a IA e inteligência artificial, realidade virtual e aumentada podem impactar a educação no Brasil e no mundo. Ela ainda defende a importância de desenvolvimento de habilidades socioemocionais e aprendizagem personalizada, bem como a necessidade de as políticas públicas incentivarem a construção de infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação (TIC) em todo o país, para a inserção e melhorias na inclusão digital. O governo federal criou em 2021 o programa de Estratégia Brasileira de Inteligência Artificial (EBIA⁵), que

⁵ https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/transformacaodigital/arquivosinteligenciaartificial/ebia-diagramacao_4-979_2021.pdf

faz parte do contexto integrado da Estratégia Brasileira para a Transformação Digital (E-Digital), criada em 2018 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). A EBIA tem como objetivo promover pesquisa, inovação e desenvolvimento de soluções de inteligência artificial. Além disso a ideia é de provocar mudanças profundas na maneira como o governo opera, ajudando a fortalecer o aumento da inclusão digital por meio da capacitação e educação da população.

Na tabela abaixo, podemos ver os quatro tipos de categorias IA citados por Kent e Du Boulay (2022) quando aplicados à educação:

Sistemas tutoriais inteligentes (STIs)	Sistemas tutoriais inteligentes (STIs): como machine learning, para personalizar o ensino e fornecer feedback adaptativo aos alunos.
Sistemas adaptativos	Esses sistemas utilizam a IA para personalizar o aprendizado do aluno, ajustando o conteúdo, a metodologia e a avaliação de acordo com as necessidades e preferências individuais.
Assistência virtual e chatbots	Essas aplicações utilizam a IA para fornecer assistência aos alunos, respondendo perguntas frequentes, fornecendo suporte emocional e motivacional e até mesmo simulando a presença de um professor.
Plataformas de aprendizagem personalizadas	Essas plataformas utilizam a IA para fornecer um ambiente de aprendizagem personalizado, que combina diferentes recursos, como vídeos, textos, jogos e atividades, com base nas preferências e desempenho dos alunos.

Tabela 1 - Categorias de IA (Adaptada pelo Autor baseada em Kent e Du Boulay, 2022)

A tecnologia de aprendizagem de máquina, bem conhecida como *machine learning* (ML), é considerada como uma parte integrante da IA. O ML tem o potencial de melhorar o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Por meio da análise de dados e padrões, os aplicativos de ML podem identificar áreas em que os alunos estão enfrentando dificuldades ou desinteresse, permitindo que os professores ajustem suas abordagens de ensino de maneira mais personalizada (Palanivel, 2020).

De acordo com Kent e Du Boulay (2022, p. 19) “um algoritmo de *machine learning* (ML) pode determinar que há “84% de chance de que um aluno se saia bem no exame final se conseguir acertar oito dos dez itens do questionário em menos de três minutos, independentemente dos resultados dos dois últimos itens”.

O uso de *chatbots* tornou-se quase que uma premissa para os sistemas educacionais. Um “*chatbot*” é um software que usa IA em conjunto com o serviço de processamento de linguagem natural (NLP) para fornecer uma interatividade de perguntas e respostas de forma automática, imitando uma conversa humana. Palanivel (2020) ainda afirma que hoje os chatbots estão sendo utilizados para responder a perguntas comuns sobre inscrição, disponibilidade de cursos, prazos, entre outros aspectos administrativos. Além disso, os chatbots também podem fornecer suporte na execução de tarefas de casa, fornecer feedback e auxiliar os alunos em sua jornada acadêmica. No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), a adoção de tecnologias como a IA e os robôs está acontecendo, mas pode levar algum tempo até que suas aplicações sejam totalmente implementadas e integradas em todos os aspectos da educação

Os chatbots podem ainda trazer diversos outros no que tange disponibilidade, interatividade e a acessibilidade. Eles permitem que os alunos aprendam de forma mais eficaz e acessível, com atendimento e aprendizagem personalizados e feedback imediato.

Pignati (2023) afirma que é importante que as escolas estejam equipadas com tecnologias adequadas, como dispositivos e conexões de internet, e que os professores sejam capacitados para integrar essas tecnologias em sua prática pedagógica. Vale ressaltar que a tecnologia em si não exclui a necessidade de professores. Com a ajuda da IA os professores passaram de “proprietários do conhecimento” a facilitadores e curadores de conteúdo (Alana, 2020).

ROBÓTICA

A segunda tecnologia amplamente utilizada na educação é a Robótica. Ela faz parte de um conjunto de tecnologias críticas que se desenvolveram como parte integrante da Revolução Industrial 4.0, também conhecida por Indústria 4.0, uma vez que permitiu o uso da automação de processos de produção e trazendo grandes melhorias na eficiência e a qualidade da produção. A robótica também permite a realização de tarefas perigosas e repetitivas, liberando os trabalhadores para outras tarefas que requerem habilidades humanas únicas.

O uso de robôs em sala de aula não é algo novo. Para a educação, a robótica tem um viés mais do que social. A Veja (2022) destaca duas instituições brasileiras, reconhecidas internacionalmente, que têm sido pioneiras no esforço de melhorar a educação no país: o Serviço Social da Indústria (SESI), que tem se tornado referência no uso da robótica educacional e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Ela ainda afirma que a robótica pode ser uma ferramenta valiosa para incentivar o interesse dos alunos em áreas relacionadas à ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), além de desenvolver habilidades como trabalho em equipe, resolução de problemas e pensamento crítico.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) foi instituída para tratar de assuntos que envolvem a educação digital. Porém, após a criação da Lei, o parágrafo que cita tecnologias como a robótica e programação foi vetado para ser utilizado como componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio.

Podemos agora citar exemplos de ferramentas da robótica que podem ser utilizadas no âmbito educacional. Nunes e Viana e Viana (2021), afirmam que a ferramenta Arduino pode ser usada para ajudar a introduzir os conceitos de pensamento computacional no ensino de robótica educacional. Arduino é uma plataforma eletrônica que usa

código e hardware livres, sendo extremamente fácil de usar e excelente para montar projetos eletrônicos. Outra ferramenta bastante utilizada é o Raspberry Pi, que pode ser considerada uma plataforma de hardware concorrente do Arduino. Outras ferramentas e aplicações incluem simuladores como V-REP, Gazebo, Webots, softwares de programação visual como Scratch, Blockly, Tynker, e kits de robótica como plataforma LEGO Mindstorms e Makeblock.

REALIDADE VIRTUAL E AUMENTADA

A tecnologia de realidade virtual (VR) e realidade aumentada (AR) tem se mostrado cada vez mais presente na educação, sendo usadas para fornecer aprendizado imersivo e interativo e para criar simulações de situações da vida real para fins educacionais. Ou seja, com essas tecnologias os alunos podem explorar ambientes virtuais que simulam experiências do mundo real, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e a aplicação prática do conhecimento. são

A realidade virtual (RV) é um mecanismo digital que simula nosso ambiente físico por meio de uma ferramenta computacional. Ela incorpora uma figura fictícia de humano de verdade (chamada de "avatar") e permite a interação com objetos virtuais por meio de dispositivos como celulares, óculos 3D, headsets, sensores e outros equipamentos.

Na educação, a RV pode ser usada em uma variedade de ambientes educacionais, desde o ensino fundamental até a pós-graduação. A RV pode ainda ser muito útil quando usada para simular experimentos científicos. Sadiku et al (2022) ainda explica que a RV permite criar experiências reais na sala de aula, o que proporciona um aumento no envolvimento do aluno e aprofunda o aprendizado.

A RA pode ser usada para criar uma experiência de aprendizagem imersiva. Por exemplo, um professor pode usar a tecnologia de RA para criar modelos 3D de células ou sistemas solares

para os alunos. Segundo Palanivel (2020, p. 7), “essa nova tecnologia confunde a linha entre o que é real e o que é gerado por computador, aprimorando o que vemos, ouvimos, sentimos e cheiramos”.

A "sensação de sala de aula" no ambiente VR pode ser especialmente benéfica para atividades de trabalho em equipe, colaboração e projetos. Em disciplinas de design ou cursos de engenharia, por exemplo, os alunos podem interagir e colaborar em projetos complexos de forma virtual, facilitando a visualização e a manipulação de modelos tridimensionais. Isso pode melhorar a compreensão dos conceitos, estimular a criatividade e promover uma aprendizagem prática e aplicada (Reine; Juwono; Wong, 2021).

Nesse momento podemos citar algumas das ferramentas de RA e RV mais populares e aplicáveis ao mundo da educação, conforme tabela abaixo:

Ferramentas de Realidade Virtual (RV) e Realidade Aumentada (RA)			
Nome	Tipo	Descrição	Benefício de so na Educação
Microsoft HoloLens www.microsoft.com/en-us/hololens/hardware	Dispositivo	Com esse dispositivo os usuários podem ter um alto nível de imersão e interagir com os objetos que fazem parte do mundo virtual no mundo real através de hologramas. Ele usa um óculos inteligente.	Os alunos podem se sentir parte de um ambiente realista de grande riqueza de detalhes, expandindo seus conhecimentos culturais e educacionais, bem como realizar experimentos científicos virtuais.
Assemblr Edu www.assemblrworld.com	Plataforma	Foco na produção de conteúdo de RA, que ajuda a levar a tecnologia para dentro da sala de aula, tornando o ensino mais visual, interativo e divertido.	Podem ser utilizadas para criação de animações em 3D, jogos educacionais, apresentações de trabalhos de alunos
Arts&Culture https://artsandculture.google.com/	Plataforma	É uma plataforma online do Google que permite aos usuários explorar e aprender sobre arte, cultura e patrimônio cultural de todo o mundo.	Os usuários têm a oportunidade de explorar exposições em RA, examinar obras de arte em alta definição, e ter acesso à culturas e artes de diferentes nações e eras
Oculus www.oculus.com	Plataforma	É uma plataformas que faz parte do Facebook e oferece diversos dispositivos de hardware, incluindo o Oculus Rift, Oculus Quest, e o Oculus Go. Pode ser utilizada em projetos de pesquisa educacional.	Permite que alunos e professores interajam à distância, além de prover uma experiência imersiva em ambiente virtual em 360 graus.
Discovery VR https://discoveringvr.com/	Plataforma	Plataforma oferecida pelo Discovery Channel que permite que os usuários explorem e interajam com diversos ambientes virtuais em 360 graus	Permite aos alunos explorarem ambientes de RV para aprimoração dos estudos em ciência, história, cultura, geografia e outras áreas.
Zappar www.zappar.com	Plataforma	Foco na criação conteúdo de RA, que possibilita a criação e divulgação de experiências interativas a partir de objetos, imagens e superfícies do mundo real. É possível adicionar animações, vídeos, modelos 3D e jogos usando um aplicativo para dispositivos móveis.	Permite aos alunos explorarem conceitos e objetos em um ambiente 3D em tempo real, além de fornecer feedback tátil.

Figura 2- Ferramentas de Realidade Virtual e Aumentada
Fonte: Criado pelo Autor

OUTRAS TECNOLOGIAS

Iremos agora citar algumas outras tecnologias que podem ser parte do contexto educacional e que podem ajudar no desenvolvimento geral dos alunos e dos professores. De todas as tecnologias e inovações em curso nos últimos anos, podemos considerar o “metaverso” como uma das maiores invenções de todos os tempos.

Esse conceito de metaverso tem despertado cada vez mais interesse e promete revolucionar diversos setores, incluindo a área educacional no século XXI. O metaverso pode ser definido como um ambiente virtual tridimensional, no qual usuários podem interagir entre si e com elementos virtuais em tempo real. O metaverso é um ambiente descentralizado que incorpora um conjunto de mundos virtuais, sendo considerada pelos futuristas como a "nova internet". Na educação, essa tecnologia tem o potencial de transformar a forma como aprendemos e ensinamos, oferecendo novas possibilidades e oportunidades.

De acordo com Da Silva (2022), o metaverso pode ser entendido como um espaço virtual que vai além do conceito de realidade virtual, permitindo a criação de experiências imersivas e interativas, proporcionando uma sensação de presença em um ambiente virtual compartilhado. Essa característica possibilita a criação de ambientes educacionais virtuais que replicam contextos do mundo real, proporcionando aos estudantes uma experiência mais próxima e envolvente. Longo e Tavares (2022) destacam que as instituições educacionais podem explorar essa tecnologia para oferecer aulas, cursos e treinamentos de forma remota e imersiva. Os estudantes podem acessar salas de aula virtuais, interagir com professores e colegas, participar de atividades práticas simuladas e explorar ambientes virtuais que representem diferentes áreas do conhecimento.

Ainda no âmbito da educação, podemos considerar a implementação do metaverso como sendo uma boa oportunidade das instituições que queiram evoluir na educação digital e na educação à

distância (EAD). No Brasil, a universidade PUC do Paraná informou que irá lançar ainda no ano de 2023 um curso de nível superior que será todo realizado dentro do ambiente do metaverso. Outra universidade brasileira, a Uniritter, criou um ambiente de metaverso para simulação de práticas odontológicas.

O metaverso tem o potencial de melhorar a qualidade do aprendizado por meio de experiências vivenciadas pelos estudantes, e ainda se a escola estivesse no meio do metaverso, as famílias poderiam facilmente fazer uma visita sem ter que se deslocar fisicamente. Ademais, haveria mais encontros do que no sistema presencial (Leitão, 2022).

Por fim, o metaverso pode estimular a colaboração e a participação ativa dos estudantes, além de oferecer a possibilidade de acesso a recursos e informações de maneira instantânea. Ainda para os estudantes, o metaverso propõe a possibilidade de explorar bibliotecas virtuais, criar novos laboratórios virtuais, visitar museus virtuais interativos, nos quais os estudantes podem explorar exposições, interagir com objetos virtuais e até mesmo criar suas próprias exposições (Longo e Faraci, 2023; Marques, 2022).

A impressão 3D é uma tecnologia que permite criar objetos físicos a partir de um modelo virtual. Na educação, a impressão 3D pode ser usada para criar modelos e protótipos. Da Cruz Costa (2023) informa que a Prefeitura de Goiânia fez aquisição recente de uma impressora 3D que beneficiará alunos do Ensino Fundamental do 6º ao 9º de uma escola municipal do estado.

Os aplicativos educacionais dessas impressoras facilitam o trabalho do professor, potencializando uma maior qualidade de ensino. Entre algumas disciplinas em que a impressão 3D é mais utilizada estão a Matemática, Ciência, Tecnologia e Engenharia [...] as impressoras 3D são um recurso que se conectam com os estudantes do mundo de hoje – que já são nativos digitais, isto é, nasceram em

um contexto em que as tecnologias digitais estão presentes em sua vivência [...] graças à impressão 3D na educação, ideias e projetos podem ser transformados em objetos reais. Isso ajuda na mudança de mentalidade do aluno, pois o estimula a pensar, discernir e resolver possíveis contratempos. (Santos, 2022, p. 1)

Para finalizar, falaremos sobre a gamificação que é outra ferramenta que tem sido bastante utilizada na educação. Ela apresenta uma metodologia de ensino que utiliza elementos de jogos para motivar e engajar os alunos na aprendizagem por meio de dinâmicas e mecânicas de jogos como sistemas de recompensa, desafios, níveis, barra de progresso, avatares e competições colaborativas em equipe.. Alguns exemplos de ferramentas de gamificação são: o Kahoot!, Quizlet, e o Code.org.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Conforme visto em capítulos anteriores, as tecnologias emergentes são totalmente aplicáveis quando o assunto é a educação. Através do desenvolvimento e das melhorias propostas pela Educação 4.0, essas tecnologias trazem ainda outros recursos que podem auxiliar na inclusão digital bem como na educação especial que inclui pessoas que possuem déficit de atenção, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e outras com deficiência de desenvolvimento, cognitiva ou física.

Aqui no Brasil, foi sancionada em janeiro de 2023 a Lei de nº 14.533 - Política Nacional de Educação Digital (PNED)⁶ que tem como propósito aumentar os níveis de padrão e melhorar os resultados das políticas públicas relacionadas à inclusão digital, com particular atenção

⁶ <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-01-11:14533>

para as pessoas mais vulneráveis da sociedade brasileira, fornecendo-lhes acesso a recursos, ferramentas e práticas digitais.

A PNED também impõe que o novo padrão de Educação Digital Escolar forneça recursos de tecnologia assistiva, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade e a aprendizagem, com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. A PNED propõe que o novo padrão de Educação Digital Escolar forneça recursos de tecnologia assistiva com foco na inclusão de pessoas com deficiência ou que possuem mobilidade reduzida. Esses recursos englobam produtos, recursos, novas metodologias, estratégias, práticas e serviços projetados para facilitar o funcionamento e o aprendizado.

A crescente adesão ao ensino online traz consigo o risco de "exclusão digital", pois muitas pessoas no Brasil ainda não possuem acesso à internet ou pacote de dados suficiente para participar plenamente dessas modalidades de ensino. Esse é um desafio significativo que precisa ser abordado para garantir a inclusão de todos os estudantes.

Além disso, outro desafio importante a ser enfrentado é a formação de professores capacitados para utilizar tecnologias como a Inteligência Artificial (IA) de maneira eficaz e melhorar os resultados em sala de aula, tanto presencial quanto no ensino a distância (EaD). É necessário investir na capacitação dos educadores para que possam aproveitar todo o potencial da IA como uma ferramenta de apoio ao ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que a IA pode contribuir para a acessibilidade de pessoas com deficiência, oferecendo recursos e suporte personalizados (Alana, 2020). Por exemplo, a IA pode auxiliar na transcrição de áudio em texto para alunos com deficiência auditiva, ou fornecer recursos de leitura e interpretação de texto para alunos com deficiência visual.

Martins e Ferreira e Caldeira (2021) explicam que na perspectiva da Educação Inclusiva, os professores, com a escola,

precisam estar preparados para o desafio contínuo de acolher alunos com deficiência, reconhecer suas necessidades educacionais e oferecer a eles as melhores condições de aprendizagem.

Para o contexto da educação especial, os programas de chatbots podem tornar o aprendizado mais interativo e envolvente, e podem ser particularmente úteis para estudantes com necessidades especiais.

A realidade virtual (RV) pode ser uma grande aliada para educação especial e inclusiva, fornecendo valiosas ferramentas que ajudariam a promover a inclusão de alunos com necessidades especiais. Através da RV os professores podem construir um ambiente seguro e controlado adaptados às necessidades dos alunos com deficiência visual ou auditiva, que permite que os alunos vivenciem situações que seriam difíceis ou impossíveis em situações reais. Esses ambientes podem auxiliar no desenvolvimento das suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Segundo Mosher et al. (2022), tecnologias imersivas como a RV, pode ser utilizada para ensinar habilidades sociais a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem oferece um ambiente controlado no qual os alunos podem praticar interações sociais de forma segura e repetitiva, permitindo-lhes aprender e generalizar essas habilidades para situações do mundo real. A RV pode fornecer uma plataforma interativa e envolvente para o treinamento de habilidades sociais, tornando a aprendizagem mais atraente e motivadora para os alunos com TEA. Reforçando esse entendimento, Parsons e Cobb (2011) ressaltam que a RV pode ser uma ferramenta promissora para crianças no espectro autista, pois permite a criação de ambientes virtuais controlados que podem reduzir a ansiedade e a sobrecarga sensorial frequentemente experimentadas por essas crianças. Além disso, a RV pode ser adaptada para fornecer feedback imediato e individualizado, o que pode ser especialmente benéfico para o ensino de habilidades cognitivas e acadêmicas.

Vale ressaltar que existem alguns cuidados que se devem ser tomados com o uso da RV em crianças com TEA, e outras necessidades. Nesse sentido, a RV pode provocar convulsões em algumas pessoas, incluindo aquelas com TEA. É crucial que os profissionais da educação especial e da saúde estejam cientes desses riscos e tomem medidas adequadas para garantir a segurança dos alunos (Pontes e Varanda, 2021). Isso inclui a avaliação individualizada das necessidades e habilidades de cada aluno, o estabelecimento de limites de exposição e monitoramento constante durante o uso da RV.

Para pessoas portadoras de TEA, podemos citar algumas ferramentas advindas das tecnologias emergentes que são bastante úteis quando incorporadas aos ambientes educacionais: aplicativos de Comunicação Assistida por Computador (AAC), dispositivos de estimulação sensorial, assistentes virtuais inteligente como a Siri da Apple ou Google Assistance, dispositivos de realidade virtual, e jogos e aplicativos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias emergentes são um projétil do que poderemos enfrentar em avanços tecnológicos nos próximos anos. Elas são uma antecipação das mudanças que irão refletir na sociedade. Ao mesmo tempo são uma porta para uma imersão tecnológica saudável, visto que elas se aplicam em quase todos os campos socioeconômicos em dimensão global. Os benefícios do uso e incorporação dessas tecnologias em nosso cotidiano corrobora com a ideia de criamos “oportunidades” para inovar e transformar o mundo ao nosso redor. Quando elas são incorporadas ao conceito de “disruptivas” elas passam a fornecer um potencial imensurável, visto que a ideia da disrupção é justamente se adequar a qualquer tipo de situação, o que é bom por exemplo para o contexto educacional.

Sendo assim, analisamos por meio dos capítulos desse artigo diversos conceitos referentes às tecnologias do futuro, sejam elas classificadas como emergentes, disruptivas ou exponenciais. Adentramos em algumas dessas tecnologias e como elas afetam e impactam aspectos relacionados à educação, bem como apresentamos alguns exemplos de aplicação dessas tecnologias como benefício de implementação de ferramentas que podem ser úteis dentro e fora da sala de aula, muitas delas com a função de auxiliar e prover maior interatividade nas atividades educacionais. Por fim, vimos como as tecnologias emergentes podem ajudar no desenvolvimento da educação inclusiva e na educação especial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alana. (2020). Inteligência Artificial & Humanos pela Educação. Inside Alana Blog. [Podcast]. Disponível em: <https://blog.alana.ai/alana-for-innovation/podcast-inteligencia-artificial-humanos-pela-educacao/> Acesso em 19 de fevereiro de 2023

Christensen, C. M. (1997). *The Innovator's Dilemma: When New Technologies Cause Great Firms to Fail*. Harvard Business Review Press.

Da Cruz Costa, A. J. (2023). Escola municipal de Goiânia recebe impressora 3D para aulas de robótica. O Hoje.com; O Hoje. Disponível em: <https://ohoje.com/noticia/cidades/n/1477624/t/escola-municipal-de-goiania-recebe-impressora-3d-para-aulas-de-robotica/> Acesso em 20 de fevereiro de 2023

Da Silva, E. L. (2022). METAVERSO: NAS PEGADAS DE UMA DEFINIÇÃO. *Painel Metaverso*, 1(1).

Dyer, J., Gregersen, H., & Christensen, C. M. (2011). *The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Emerging Tech. (2022). EdTech: What it is, benefits and examples. *Emerging Technologies*. Disponível em: <https://www.emergingtech101.com/2022/12/edtech-what-it-is-benefits-and-examples.html> Acesso em 15 de fevereiro de 2023

Figueiredo, R. M. da C., Melo, L. S. de, Gardenghi, J. L. C., & Kosloski, R. A. D. (2020). Tecnologias disruptivas no contexto da transformação digital. Em *Tecnologias, Métodos e Teorias na Engenharia de Computação* (pp. 156-172). Atena Editora.

Hati, S. (2023). What is Disruptive Technologies? - Definition, Prospects, examples. Knowledgehut.com. Disponível em: <https://www.knowledgehut.com/blog/web-development/disruptive-technology> Acesso em 04 de fevereiro de 2023

Johnson, M. W. (2010). Seizing the white space: Business model innovation for growth and renewal. Harvard Business Press.

Kent, C., & du Boulay, B. (2022). AI for Learning. Taylor & Francis.

Lee, Kai-Fu. (2019). Inteligência artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos. Tradução Marcelo Barbão - 1. ed. - Rio de Janeiro: Globo Livros.

Lee, K.-F., & Chen, Q. (2022). 2041: Como a inteligência artificial vai mudar sua vida nas próximas décadas. Tradução de Isadora Sinay. Rio de Janeiro: Globo Livros

Leitão, H. P. (2022). Metaverso e os possíveis impactos na educação. RFM Editores. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/01/26/metaverso-educacao-pocas/> Acesso em 20 de fevereiro de 2023

Li, Y., Kim, M., & Palkar, J. (2022). Using emerging technologies to promote creativity in education: A systematic review. International Journal of Educational Research Open, 3(100177), 100177. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100177> Acesso em 10 de fevereiro de 2023

Longo, W., & Tavares, F. (2022). Metaverso: onde você vai viver e trabalhar em breve. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Alta Books.

Longo, M. C., & Faraci, R. (2023). Next-Generation Museum: A Metaverse Journey into the Culture. Sinergie Italian Journal of Management, 41(1), 147-176.

Marques, W. R. (2022). Metaverso e educação: uma revisão da literatura. RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218, 3(10), e3102064-e3102064.

Martins, G., Ferreira, H. S., & Caldeira, V. L. (2021). Tecnologia & educação: diálogos pertinentes. Organização Maria Inês Vasconcelos. Ed. dos Autores.

Martins, G., Oliveira, D. da S. de, Menezes, M. C. C. de A., & Ribeiro, M. L. Q. (2022). Educação: Crítica e Reflexão. Letra e Forma Editora.

Michaelis, M. (2019). Preparing for the exponential technology revolution. Exponential Technologies. Vol. 34 Number 11. Microsoft.com. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/en-us/archive/msdn-magazine/2019/november/exponential-technologies-preparing-for-the-exponential-technology-revolution> Acesso em 15 de fevereiro de 2023

Moreira, P., Neres, R. L., Martins, E. R., & Brandão, R. J. B. (2020). Educação 4.0: tecnologias educacionais - Vol. 01 (P. Moreira, R. L. Neres, E. R. Martins, & R. J. B. Brandão, Eds.). Editora Pascal LTDA.

Mosher, M. A., Carreon, A. C., Craig, S. L., & Ruhter, L. C. (2022). Immersive technology to teach social skills to students with autism spectrum disorder: A literature review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(3), 334-350.

Nunes, T. F. B., Viana, C. C., & Viana, L. A. F. de C. (2021). Perspectivas da robótica como recurso pedagógico aplicada a educação 4.0: Uma análise bibliométrica sobre robótica educacional. *Research, Society and Development*, 10(4), e6310413889. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i4.13889>

Palanivel, K. (2020). Emerging technologies to smart education. *International journal of computer trends and technology*, 68(2), 5-16. Disponível em: <https://doi.org/10.14445/22312803/ijctt-v68i2p102> Acesso em 10 de fevereiro de 2023

Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355-366.

Pignati, G. (2023). Quais caminhos a CES 2023 aponta para a educação no Brasil e no mundo? Canaltech. Disponível em: <https://canaltech.com.br/mercado/quais-caminhos-a-ces-2023-aponta-para-a-educacao-no-brasil-e-no-mundo-236370/> Acesso em 15 de fevereiro de 2023

Pontes, G., & Varanda, C. (2021). The use of virtual reality in the treatment of autism. *European Psychiatry*, 64(S1), S350-S350.

Reine, R., Juwono, F. H., & Wong, W. K. (2021). Reinventing the future online education using emerging technologies. *Green Intelligent Systems and Applications*, 1(1), 26-36. <https://doi.org/10.53623/gisa.v1i1.42>

Sadiku, M. N. O., Musa, S. M., & Chukwu, U. C. (2022). Artificial Intelligence in Education. *iUniverse*.

Santos, M. (2022). Impressão 3D na educação: como aplicar e quais são os benefícios. Selbetti. Disponível em: <https://selbetti.com.br/impressao-3d-na-educacao/> Acesso em 10 de fevereiro de 2023

Veja. (2022). Robótica nas escolas: impacto pedagógico e futuro profissional. Revista Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/insights-list/robotica-nas-escolas-impacto-pedagogico-e-futuro-profissional/> Acesso em 20 de fevereiro de 2023

Veletsianos, G. (2016). *Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and applications*. Athabasca University Press.

CAPÍTULO 06

EXPERIÊNCIAS DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DURANTE A PANDEMIA DO COVID 19 EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO NO INTERIOR DO CEARÁ

DOI: 10.5281/zenodo.8313416

Léa Barbosa de Sousa¹
Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva²
Cristhiane Aguiar Vieira Sousa³

RESUMO: O objetivo deste artigo é contribuir de forma positiva com os pesquisadores sobre o relato de experiências vivenciadas pelas profissionais da psicopedagogia no atendimento, acompanhamento e apoio psicopedagógico durante a pandemia da covid 19. Este relato está dividido em três momentos. Pandemia do Covid 19. Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. Recursos utilizados no apoio psicopedagógico durante a pandemia. Como suporte teórico utilizou-se autores conforme os temas abordados neste relato. Entre eles estão: ALVES, L. (2020). BOSSA (2019). CAMPANUDO (2009). Outros autores foram citados neste trabalho. A Psicopedagogia no Ensino Superior deseja conhecer o que dificulta ou contribui para o sucesso ou insucesso do acadêmico, priorizando o ensino e aprendizagem de qualidade e significativa. O recurso utilizado foi à tecnologia, como também um planejamento assertivo que considerasse as necessidades interpessoais de estudantes e professores.

Palavras-chave: covid 19, ensino superior, apoio psicopedagógico.

INTRODUÇÃO

Este relato discute as experiências vivenciadas no acompanhamento psicopedagógico durante a pandemia do Covid 19 em um Centro Universitário no interior do Estado do Ceará. É do

¹ Doutoranda pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). lea-b@hotmail.com

² Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona/Lisboa-Portugal. graca.morais@uninta.edu.br

³ Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, PT. cristhiane.aguiar@hotmail.com

conhecimento de todo o mundo a pandemia do covid 19 que surgiu para mudar a vida das pessoas, alterar sua rotina em todas as áreas, principalmente com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Foi um processo difícil de adaptação e convivência com este vírus. No que se refere à educação, foi ainda pior. Estudantes tendo aulas presenciais e uma rotina organizada, repentinamente tudo muda e o contexto educacional é outro, os alunos agora estão estudando em casa usando as tecnologias como aliada. Em todas as modalidades de educação houve mudanças.

Nosso olhar nesta escrita será para os discentes do Ensino Superior. Sabemos que os impactos da pandemia do covid 19 afetou a saúde mental, física, econômica, política, cultural e principalmente as relações interpessoais na vida pessoal e educacional, o isolamento afastou pessoas e as universidades ficaram vazias, o estudante passou a ter aulas remotas, se adequar ao novo formato.

UNESCO (2020), universidades e escolas de 188 países fecharam suas portas no dia 4 de março, afetando estudantes da Educação Infantil ao Ensino Superior, começando a partir daí a pensar-se em estratégias de suporte para estes estudantes.

O Centro Universitário onde ocorreu este relato prima pela qualidade na educação, ensino e aprendizagem significativa, mesmo diante de um cenário pandêmico, a IES rapidamente procurou solucionar os problemas e oferecer aos estudantes aulas remotas, assim, como todos os serviços de apoio ao estudante funcionou remotamente, inclusive o apoio psicopedagógico.

A Lei Brasileira 13.979\2020, no Art. 1º dispõe sobre as medidas que poderão ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Sobre as medidas discorre:

§ 1º As medidas estabelecidas nesta Lei objetivam a proteção da coletividade.

§ 2º Ato do Ministro de Estado da Saúde disporá sobre a duração da situação de emergência de saúde pública de que trata esta Lei.

§ 3º O prazo de que trata o § 2º deste artigo não poderá ser superior ao declarado pela Organização Mundial de Saúde.

Art. 2º Para fins do disposto nesta Lei, considera-se:

I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus;

II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus.

Observamos a preocupação do governo com a população e diante disso, medida de segurança foi tomada para o bem e saúde da população.

A portaria nº 343, de 17 de março de 2020 do Ministério da Educação - MEC - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

Acrescenta:

A Portaria previa inicialmente um prazo de vigência de 30 dias e deixava a critério das Instituições de Ensino Superior (IES), com a devida comunicação ao órgão regulador, a responsabilidade pela definição de disciplinas e aulas que poderiam ser substituídas. Importante ressaltar que a possibilidade excepcional de substituição das disciplinas presenciais não se

aplicaria aos cursos de medicina, às práticas profissionais e aos laboratórios.

Observa-se na portaria acima que existia um pensamento positivo com relação ao tempo pandêmico, que passaria logo, mas infelizmente o que acompanhamos no mundo foram mortes e os prazos sendo estendidos de retorno a aulas presenciais, entre outras atividades corporativas.

Para o estudante foi um momento difícil de adaptação, isto em todas as modalidades de ensino, aqui um olhar voltado para os estudantes do ensino superior.

Fernández (1999) sobre inteligência e adaptação do sujeito a várias realidades, comenta:

Todo ato de inteligência, por mais simples e rudimentar que seja, supõe uma interpretação da realidade externa, quer dizer, uma assimilação do objeto por conhecer a algum tipo de sistema de significados existentes no sujeito. Igualmente, todo ato de inteligência, por mais elementar que seja, supõe um enfrentamento com as características do objeto, quer dizer, uma acomodação às demandas ou requerimentos que o mundo dos objetos impõe ao sujeito. Fernández, 1990, p. 109.

Para a autora, mesmo com a pandemia o sujeito dentro de suas limitações se adapta a realidade existente, seja qual for os fatores causadores a pessoa consegue aprender, embora não seja fácil, como não foi para os estudantes do mundo todo.

Importante destacar que o acompanhamento psicopedagógico aos estudantes do ensino superior aconteceu logo após o fechamento da IES, a equipe se reuniu para dar todo o suporte ao acadêmico.

Os atendimentos aconteceram no formato um pouco diferente do presencial, no apoio psicopedagógico utilizamos vários

instrumentos, temos muitos recursos materiais, alguns utilizados de forma mais estruturados, os jogos, atividades impressas e planejadas, entre outros, impossíveis de serem utilizados durante a pandemia no atendimento on-line. Ressaltamos ainda, que isto não foi empecilho para o atendimento, as orientações e dicas foram bem relevantes, entretanto, outros recursos foram adaptados para o aluno que estava estudando em casa.

Outro ponto importante a destacar são os princípios éticos no atendimento psicopedagógico clínico, o sigilo faz parte da prática do psicopedagogo, durante a pandemia não foi gravado as conversas, vídeo-chamada, entre outros recursos utilizados nos atendimentos durante a pandemia. Importante destacar que a IES é uma das maiores da região norte, por ter também cursos em EAD foi possível agilizar as aulas remotas sem causar prejuízo ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

O objetivo do acompanhamento psicopedagógico na pandemia foi dar suporte aos estudantes no processo de aprendizagem. A escuta ativa e as orientações nas queixas dos estudando foram validadas e assistidas da melhor forma possível. Compreendemos que, para ocorrer à aprendizagem significativa a pessoa precisa estar bem, certamente em um período difícil como o da pandemia, os estudantes necessitaram ainda mais dos serviços de apoio oferecidos pelo centro universitário.

Interessante enfatizar que o atendimento psicopedagógico aconteceu por via GoogleMeet, atendimento pelo telefone e mensagens pelo WhatsApp, além de agendamento pelo ecossistema de aprendizagem, o nosso maior interesse era ajudar os alunos, dar suporte aos acadêmicos era o nosso principal objetivo.

O atendimento era semanal, procuramos permanecer da mesma forma que o presencial, dia e horário, com a pandemia o número de estudantes necessitando de acompanhamento psicopedagógico aumentou significativamente, com isto, foi necessário atender alguns estudantes quinzenalmente.

Importante acrescentar que em todas as sessões priorizamos pela estratégia de organização, horário dos atendimentos, orientações, dicas, atividades para enviar aos estudantes, cronogramas de estudo, entre outros, dependendo da queixa.

MEDODOLOGIA

A metodologia usada neste relato foi do tipo descritiva fazendo uso de instrumento produzido pelas profissionais durante a pandemia, compreendemos que estes instrumentos foram facilitadores ao propósito que gostaríamos de atingir, chegar até aos estudantes para ajudá-los em várias questões relacionadas ao processo de aprendizagem.

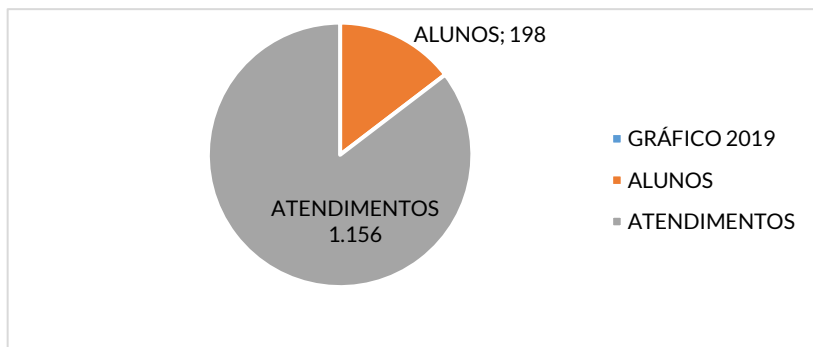
O trabalho desenvolvido com os estudantes foi planejado e pensado por uma equipe de pessoas comprometidas com a aprendizagem e com o estado emocional ligado a aprendizagem. A princípio foi confeccionado um encarte com os números de telefones da IES oferecendo atendimento diário, manhã e tarde.

Durante todo o período de pandemia muitas atividades foram trabalhadas com os estudantes. Acolhimentos dos estudantes novatos, acompanhamento dos estudantes veteranos. Dicas de estudo semanais, orientações de estudo com um cronograma diário, atenção, concentração, memória, aconselhamentos a não desistirem do curso, frases motivacionais semanais no íntegram, lives pelo google meet, como também encontros semanais com todos os cursos para sabermos como estava a aprendizagem dos estudantes e como o apoio psicopedagógico poderia ajudar.

RESULTADOS

Como resultado optou-se pela mostra em gráficos quantitativos dos estudantes que foram atendidos nos anos de 2019 e 2020 e o número de sessões.

Abaixo descrito.

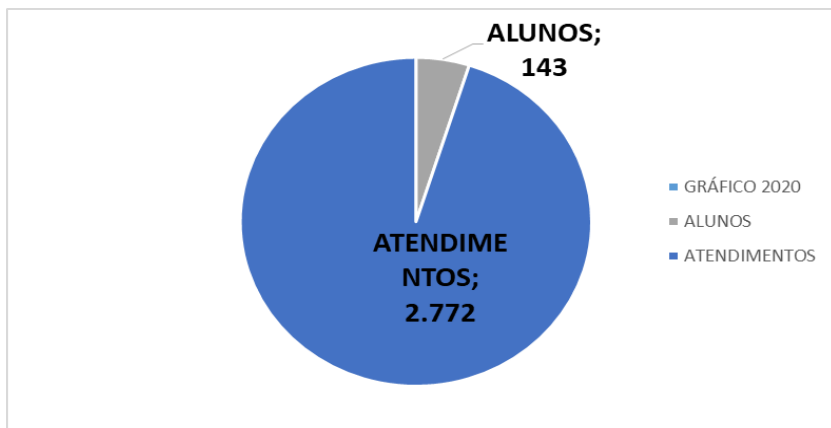


Fonte própria (2022).

Observamos no gráfico acima que o número de estudantes que procuraram o apoio psicopedagógico foi significativo. Em suas queixas analisamos que a dificuldade para se concentrar em casa nas aulas remotas foi muito difícil e complicado, todos estavam em casa, pais e filhos. Alguns estudantes relataram a falta de estrutura familiar e um lugar adequado para estudar, as queixas eram distintas.

Ressaltamos que diante das queixas procuramos dar todo suporte, orientando da melhor forma possível.

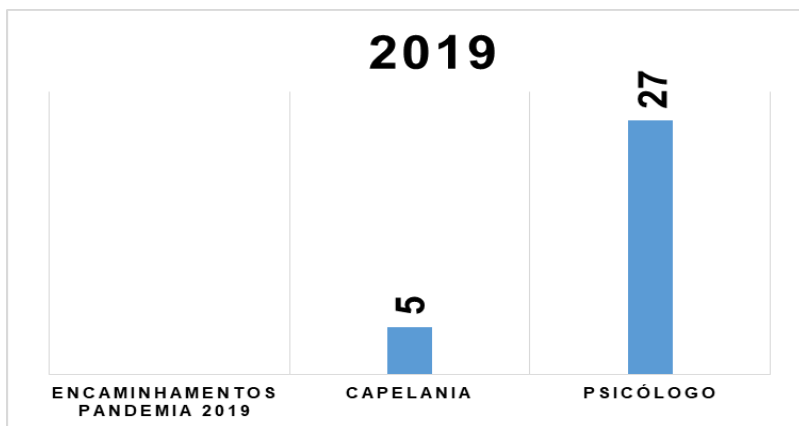
Em 2020 143 estudantes procuraram atendimento, totalizando mais de duas mil sessões, também com queixas diversas, esse quantitativo demonstra a relevância do apoio psicopedagógico durante a pandemia e o quanto os estudantes acreditaram no nosso trabalho.



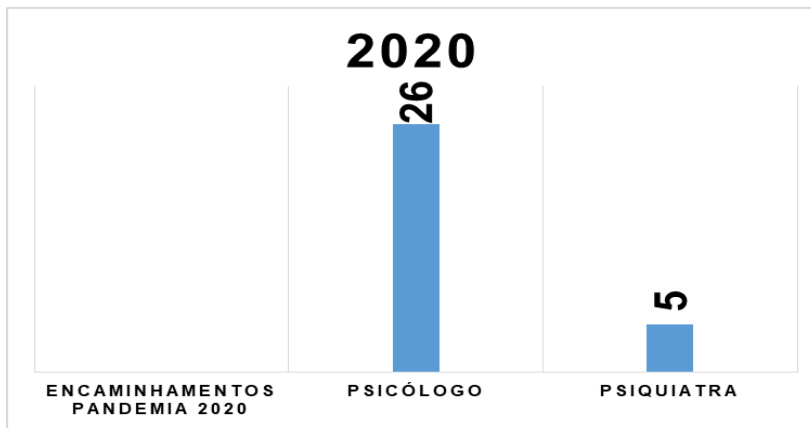
Fonte própria (2022).

Enfatizamos ainda, que no período pandêmico realizamos encaminhamentos a outros profissionais de apoio ao discente que compõe os serviços oferecidos aos alunos do Centro Universitário. Entre os serviços temos: apoio psicopedagógico, apoio psicológico, apoio ao estudante - SEAD, DAS e NAPI.

No gráfico abaixo um demonstrativo dos encaminhamentos realizados nos anos de 2019 e 2020 a outros profissionais.



Conforme o gráfico acima, tivemos em 2019 estudantes encaminhados a capelania da IES e ao serviço de apoio psicológico.



Em 2020 encaminhamos 26 estudantes ao apoio psicológico da IES e 5 alunos ao psiquiatra.

Enfatizamos a importância dos serviços oferecidos aos nossos estudantes da IES.

DISCUSSÃO

O objetivo desse relato de experiência vivido pelas professoras e psicopedagogas da IES, foi mostrar a importância do acolhimento aos estudantes na pandemia, que não estavam sozinhos, que tinham todo suporte.

Sabemos que o impacto do COVID 19 afetou não só aos estudantes, mas também professores e nós profissionais da psicopedagogia que estávamos próximos dos estudantes presencialmente e em tempo recorde estávamos confinados em casa tentando dar o nosso melhor aos alunos que estavam naquele momento necessitando do nosso apoio.

Tudo que estava ao nosso alcance para ajudá-los foi feito e os resultados foram os melhores, em suas falas destacaram a importância do apoio psicopedagógico e os serviços disponibilizados pela IES.

Analisando tudo que ocorreu durante a pandemia, pensamos ainda nas incertezas que o período pandêmico trouxe a todos nós, não escolheu cor, raça, credo, poder aquisitivo, entre outros, todos fomos afetados.

A IES estava preparada para oferecer todo suporte necessário, não só nas aulas remotas, mas nos serviços de apoio ao estudante, NAPSÍ, DAS, APOIO PSICOPEDAGÓGICO e atenção aos colaboradores e estudantes.

O diálogo foi fundamental nessa difícil situação de pandemia, agimos rápidos e a ajuda chegou na hora em que os estudantes e professores estavam precisando.

Sobre diálogo, Freire destaca (2011):

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. (FREIRE, 2011, p. 111).

Usando as palavras do autor acima, podemos dizer que com os nossos diálogos surgiram ideias e a partir das ideias, criação de algo que pudesse ajudar os nossos alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi visto com este relato a importância dos serviços de apoio ao estudante em uma IES, lembrando que este apoio acontecia bem antes da pandemia.

A psicopedagogia continuou dando a assistência que os estudantes necessitaram. O trabalho desenvolvido foi fundamental para que o aluno se sentisse acolhido e motivado todos os dias a caminhar e não parar no processo de ensino e aprendizagem.

O apoio psicopedagógico no formato a distância e ao mesmo tempo perto, porque foi possível ver a pessoa, ouvir e trocar mensagens mostrou-se relevante na IES em um momento considerado crítico na fala de muitos estudantes atendidos.

Foi possível também observar que essa modalidade de atendimento foi bastante eficaz no apoio psicopedagógico, possibilitando a IES continuar atendendo aqueles estudantes que moram em outro município que estudam a noite, por exemplo, ou outros discentes que não conseguem vir aos atendimentos no horário diurno.

Destacamos que foi preciso trabalhar a nossa esperança e depois dos nossos estudantes para superarmos tão difícil crise na pandemia, contudo observamos que é preciso termos estratégias para quaisquer que seja as situações e que o uso das tecnologias é essencial em uma IES.

Ressaltamos ainda, que a avaliação e intervenção psicopedagógica eficaz, necessitam de profissionais que atuem sistematicamente, e que sua ação mediadora seja em todos os âmbitos de atuação, devem estar atentos ao contexto e situações diversas no momento atual. As questões socioculturais são essenciais para o trabalho desse profissional e no caso pandêmico a ação psicopedagógica foi desenvolvida pensando no bem estar do estudante contribuindo de certa forma com o social e a sociedade acadêmica e seus pares.

Esperamos que este relato sirva como reflexão sobre a importância do apoio psicopedagógico nas IES, pois, o trabalho do psicopedagogo no ensino superior é muito relevante.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. (2020). Educação Remota: Entre a Ilusão e a Realidade. Interfaces Científicas - Educação, 8(3), 348-365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>.

BOSSA, Nadia A. - A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 3ª. Ed.. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CAMPANUDO, M. (2009). Representações dos Professores sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas - Leitura, Escrita e Cálculo. Dissertação apresentada à Universidade Fernando Pessoa com vista à obtenção do grau de Mestre em Psicologia de Educação e Intervenção Comunitária. Universidade Fernando Pessoa. https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1424/1/dm_mariajosécampanudo.pdf

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Fernández A. A Inteligência Aprisionada. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas; 1999.

Organização Mundial da Saúde. Painel do Coronavírus da OMS (COVID-19). Disponível em: <https://covid19.who.int/>.

Resolução n.4 de 26 de março de 2020, Diário Oficial da União; Resolução n.11 de 11 de maio de 2018, publicado dia 31 de março 2020.

<https://atosoficiais.com.br/cfp/resolucao-do-exercicioprofissional-n-11-2018-regulamenta-a-prestacao-de-servicos-psicologicos-realizados-pormeios-de-tecnologias-da-informacao-e-da-comunicacao-e-revoga-a-resolucao-cfp-no-11-2012?origin=instituicao&q=11/2018>.

CAPÍTULO 07

O DESEMPENHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À EXECUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

DOI: 10.5281/zenodo.8313424

Ivonete Maria de Souza Sampaio¹
Raimundo Edilberto Moreira Lopes²

RESUMO: Um papel relativamente novo na conjuntura da educação brasileira, a função do Coordenador Pedagógico caracteriza-se pelo acompanhamento a prática dos professores, oferecendo-lhes condições para que trabalhem de modo a garantir a aprendizagem do aluno e se constituindo como mediador entre o trabalho docente e o Projeto Político Pedagógico da Escola. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo pesquisar como se concretiza na prática escolar o papel do Coordenador Pedagógico frente à efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O trabalho foca, no primeiro momento, o contexto histórico do surgimento da figura do coordenador pedagógico no âmbito escolar brasileiro, destacando desde a Primeira República quando surgiu o papel de inspetor até a expansão do ensino nos anos de 1950 que impulsionou a necessidade da Supervisão Escolar separada da inspeção. Prosseguindo com a análise histórica o trabalho faz uma abordagem das principais modificações no papel desse profissional, as exigências de formação conforme a configuração da educação e de seus agentes em distintos momentos históricos da realidade educacional brasileira onde enfatiza no âmbito da noção de gestão democrática da escola o papel do coordenador pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico e sua importância na orientação da prática docente, se constituindo como mediador entre a referida prática e o que vem proposto no Projeto Político Pedagógico da escola. Partindo do pressuposto que a dinâmica escolar e o cotidiano de trabalho do coordenador pedagógico muitas vezes são perpassados por eventos imediatos e imprevistos e por questões de ordem burocrática, o que acaba por desviar a função da equipe pedagógica para as tarefas imediatistas e burocráticas

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela UECE. Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurius. Docente do Centro Educacional Municipal Celestino de Sousa;

² Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade San Carlos -PY. Especialista em Química e Biologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC; Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA; Graduado em Ciências com habilitação Química e Biologia pela Universidade Estadual do Ceará, UECE; Engenheiro Civil graduado pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, UNINASSAU; Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade EDUCAMINAS. Docente efetivo da rede pública municipal e estadual em Banabuiú-CE.

administrativas, buscou-se compreender como ocorre na realidade escolar essa função mediadora do coordenador pedagógico. Para tanto, foram entrevistadas três coordenadoras pedagógicas em três diferentes escolas, de modo a analisar as implicações do trabalho do coordenador pedagógico no desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. Como resultado da pesquisa desenvolvida é possível perceber o distanciamento do coordenador pedagógico das funções de acompanhamento das práticas pedagógicas, inclusive aquelas que concorrem diretamente para efetivação do PPP da escola.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Projeto Político Pedagógico. Praticadocente.

INTRODUÇÃO

O interesse por esse tema de pesquisa surgiu primeiramente da minha atração por funções que requerem o espírito de liderança, bem como, pela minha inquietação diante da função mediadora do coordenador pedagógico e as práticas que se efetivam na escola que muitas vezes afastam esses profissionais do seu papel, deixando lacunas no fortalecimento da dimensão pedagógica da escola.

Uma educação otimizada, de qualidade apresenta-se atualmente como uma busca constante das instituições escolares. Para que isso se torne realidade são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente contribuindo para um processo administrativo de qualidade conforme Chiavenato (1997, p.101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”. Nessa perspectiva devemos identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade esse trabalho é desenvolvido pelo coordenador pedagógico.

Num segundo momento a escolha por esse tema, foi influenciada também pelas disciplinas de aprofundamento, no caso, gestão escolar do curso de pedagogia, minha primeira licenciatura, momento esse que ao cursá-las tive mais interesse e ganhei ainda mais gosto por essa área de estudo, em que o profissional no caso, coordenador pedagógico está diretamente atrelado. Dentre as quais cito aqui Princípios e Métodos da Gestão Escolar, a primeira disciplina de aprofundamento cursada, no quinto semestre que apresenta os primeiros pressupostos da gestão escolar e trouxe um norte do que vem ser a gestão escolar e seus métodos. Outra disciplina cursada no sexto semestre foi Gestão Pública Patrimonial e Financiamento da Escola, em que foi apresentado um aprofundamento sobre o financiamento da escola pública, com exclusividade sobre os recursos repassados e como é distribuído no meio escolar, de forma que venha a suprir as principais necessidades da escola. A segunda disciplina de aprofundamento também cursada no sexto semestre foi Avaliação Educacional, posso dizer que a mais complexa, pois a partir dela temos a base para desenvolver nosso trabalho, inclusive o do coordenador pedagógico, pois nos dá o suporte de observar, questionar, resolver e refazer situações problemas no trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, a partir dela é que podemos avaliar e vir a ser avaliados, e isso contribui para o sucesso do trabalho escolar, desde que seja feito em conjunto e de forma constante e construtiva.

Vale salientar que minha experiência como a primeira coordenadora pedagógica da Escola referência do município de Banabuiú fez-me refletir acerca do que se espera do profissional coordenador pedagógico, haja visto que sendo uma função relativamente nova apresenta-se, dessa forma, vislumbrada de forma opaca em que o profissional passou a ser visto como um vice ou sub diretor Escolar. Busco identificar também a auto percepção que esse profissional tem de si mesmo frente à efetivação do PPP, norte supremo da ação pedagógica escolar.

É importante ressaltar também os outros pontos que ajudaram a nortear essa pesquisa justificando a escolha desse tema, dentre eles cito aqui a minha consideração com respeito ao coordenador pedagógico, profissional que está diretamente ligado ao professor, pois é responsável por dar apoio pedagógico a esse profissional, ou seja, está diretamente ligado à docência, já que sua principal função é dar suporte ao professor e isso implica diretamente para o êxito de seu trabalho, inclusive em sala de aula. Ao mesmo tempo em que o coordenador participa ativamente no apoio pedagógico do professor, ele garante o êxito de seu trabalho como profissional da educação, do professor, do aluno e toda comunidade escolar.

Outra questão inquietante sobre a temática escolhida para pesquisa se deu por meio de pesquisas bibliográficas, em que percebi o distanciamento do coordenador pedagógico de suas funções, que tem por base garantir suporte pedagógico ao professor para desenvolver seu trabalho em sala de aula. Nota-se, no entanto, que esse profissional está mais envolvido em outros setores da escola, ou seja, se desligando da sua principal função pedagógica e exercendo outras funções escolares, o que não é tido como papel principal desse profissional, por isso acaba por causar carência no meio escolar, desde a prática do docente em sala de aula, até o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico, como também no processo de ensino aprendizagem do aluno e seu rendimento escolar. Por isso uma das inquietações apresentadas nesse trabalho é compreender a realidade vivenciada pela coordenação pedagógica atuante em escolas públicas. Diante disto a questão que norteia essa pesquisa é: qual o papel do coordenador pedagógico frente à efetivação do Projeto Político Pedagógico da escola?

Nas considerações finais reconhecemos que embora já tenham acontecido importantes avanços na compreensão da real função do coordenador pedagógico e suas atribuições, ainda existe uma necessidade de se aprofundar a compreensão em torno da temática,

ampliar os espaços de discussão e unir esforços na luta por uma coordenação pedagógica voltada exclusivamente para as práticas pedagógicas.

Diante disso, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar qual a importância do coordenador pedagógico na orientação da prática docente e suas atribuições no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola em sua dimensão mais significativa que é a pedagógica. Nessa direção, adotamos os seguintes objetivos específicos: entender as modificações incorporadas à atuação do coordenador pedagógico conforme os diversos contextos sociais da educação brasileira; explicitar os reflexos do trabalho do coordenador pedagógico na prática docente; e por fim analisar como se dá a intervenção da coordenação no trabalho pedagógico da escola.

METODOLOGIA

A pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa que, segundo Marconi e Lakatos, “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.” (2011, p. 267). A pesquisa qualitativa é mais indicada para estudos que envolvem seres humanos, pois valoriza a percepção dos sujeitos envolvidos para a compreensão do fenômeno analisado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas de caráter qualitativo possuem cinco características. São elas: A fonte direta de dados é o ambiente natural, o investigador introduz-se na rotina do pesquisado, pois se preocupa com todo o seu contexto; caracteriza-se como descritiva, sendo os dados transcritos em forma de palavras ou imagens, respeitando a originalidade; Os investigadores apresentam maior interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;

interessam-se pelo modo como as expectativas se confirmam, seu início, meio e fim; tendem a analisar os dados de forma indutiva, não buscam confirmar ou invalidar hipóteses.

Por fim, o significado é obtido através da dinâmica interna das situações da pesquisa, que busca apreender a experiência do ponto de vista do sujeito da pesquisa. Todavia, é importante destacar que nem todas as pesquisas consideradas qualitativas são supridas de forma igualitária de todas essas características.

Como metodologia para a coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário com perguntas abertas, as quais admitiam respostas diferentes dos pesquisados, isto é, cada pesquisado poderia responder livremente às perguntas.

A pesquisa bibliográfica teve como instrumento de coleta de dados livros, artigos, revistas e trabalhos de conclusão de cursos (TCC). Entre os diversos autores, trabalhamos mais especificamente com os seguintes: Saviani (2003), Vasconcelos (2009), Pimenta (1998), dentre outros.

De acordo com Gil (2010), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O questionário aplicado foi do tipo aberto, composto de cinco questões discursivas e abrangeram especificamente os coordenadores pedagógicos das três escolas selecionadas. O questionário aberto possibilita maior clareza sobre a obtenção dos achados da pesquisa para o pesquisador.

A contemplação dos dados da pesquisa foi realizada através da análise do conteúdo obtido nesse trabalho, ou seja, foi usada a técnica de análise da forma escrita, de forma sistematizada e objetiva.

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo realizar estudos bibliográficos sobre o tema abordado nesse projeto, na busca de autores que fizessem abordagem sobre o tema trabalhado, como também pesquisa de campo para obtenção da coleta de dados realizada em escolas públicas com os coordenadores pedagógicos sobre o tema desse trabalho, portanto foi realizada a visita em três escolas, apresentado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para aplicação dos questionários para os coordenadores pedagógicos da escola. A abordagem do questionário contemplou a formação dos coordenadores pedagógicos, o tempo de atuação como coordenador pedagógico, os aspectos das suas atribuições que reforçam a importância da sua atuação no Projeto Político Pedagógico da escola, como o seu trabalho contribui para a prática docente do professor, e por fim na atuação do coordenador pedagógico, buscando saber se a mesma está mais voltada para os aspectos pedagógicos ou para as tarefas administrativas da escola. No momento de aplicação houve ainda conversas informais sobre o tema da pesquisa, em que os entrevistados acrescentaram algo a mais em suas falas, expondo dificuldades enfrentadas no cotidiano no que se refere a sua intervenção na prática pedagógica.

Essa monografia que traz como tema: a importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola é composta por três capítulos. O primeiro faz uma abordagem sobre a formação e identidade do coordenador pedagógico com base em aspectos históricos e dando ênfase ao processo de redemocratização da educação brasileira e seu papel no núcleo gestor no âmbito do modelo de gestão democrática da escola.

No segundo capítulo são abordadas as reflexões acerca do trabalho do coordenador como articulador do Projeto Político Pedagógico e as considerações acerca da importância da intervenção do trabalho do coordenador pedagógico na prática docente.

Para finalizar, no terceiro e último capítulo fazemos uma abordagem do trabalho da coordenação no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola, conforme os achados na pesquisa realizada.

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS ATRIBUIÇÕES NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO

FORMAÇÃO E IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Diante do tema abordado nesse trabalho, cujo foco se deu nas atribuições que o coordenador pedagógico desenvolve principalmente no que se refere aos reflexos do seu trabalho frente ao projeto político pedagógico da escola atualmente, iniciamos fazendo um breve apanhado da configuração dos papéis que lhe foram atribuídos em diferentes contextos históricos no Brasil em que a educação, a escola e os papéis desempenhados pelos seus agentes passaram por diversas modificações em conformidade com as exigências de cada época, conforme as políticas educacionais e as mentalidades reinantes. Como pano de fundo também deu-se destaque à construção da identidade desse profissional, buscando apreender as concepções de diferentes autores que tratam sobre o tema.

A função que hoje conhecemos como coordenação pedagógica escolar teve início no Brasil ainda no início da Primeira República, com a denominação de Inspeção. Destinava-se exclusivamente ao ensino primário e tinha como função principal controlar o professor, numa perspectiva puramente administrativa.

Com a expansão da rede escolar na década de 50, surgiu a proposta de se abandonar o aspecto meramente formal inerente ao

Serviço de Inspeção e se criar a função da supervisão pedagógica, sugerindo assim a Supervisão Escolar separada da Inspeção.

O surgimento da Supervisão Escolar, conforme visto mais adiante ocorreu atrelado a uma concepção tecnicista da educação, que se por um lado, se auto proclamava como instrumento para a transformação social, por outro, trazia uma forte ênfase na valorização dos métodos e técnicas de ensino na preparação de professores leigos.

De uma forma geral, o papel do supervisor, bem como dos especialistas em educação, sempre foi influenciado pelas políticas educacionais que permearam a história da educação brasileira, mesmo diante dos movimentos de resistência em busca da definição de novos papéis. A prática pedagógica desses especialistas, embora não estivesse objetivamente definida nas leis de educação, tem sido fundada, geralmente, no atendimento dos pressupostos presentes nessas leis.

A educação brasileira, a partir dos anos de 1930 foi marcada por um processo de grandes discussões e tensionamentos acerca de novos rumos a serem seguidos. Esse processo que registrou acontecimentos como o Movimento dos Pioneiros da Educação e seu respectivo manifesto em 1932, a Constituição de 1934 e a partir dela, a recomendação de se construir uma Lei que culminou na Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDB 4.024, promulgada em 1961. Por volta de 1953 passou a haver uma organização estatal com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, tornando-se necessária a formação de agentes para operar nesses novos moldes.

Conforme Saviani (2002), com a reestruturação do ensino, inclusive, também se fez necessário que os profissionais que assumissem cargos nas Secretárias Estaduais de Educação tivessem uma formação adequada para tal cargo a ser desempenhado, que seria a formação no curso de pedagogia em nível superior, pois esse profissional além de professor exercia outras funções ligadas à educação.

Por conseguinte, a formação do Supervisor Escolar, em nível superior surgiu em 1968, durante o Regime Militar, através da Reforma Universitária que implantou as habilitações no curso de Pedagogia.

Para Saviani,

[...] como as demais habilitações educacionais criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira, a partir da regulamentação da lei 5540/68, a supervisão escolar passa a ter sua formação em cursos de graduação, sendo processada a partir da linha em que se davam os cursos promovidos pelo Pabaee e Pamp. Isto é, fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apóia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema (1988, p. 15).

Na perspectiva do autor acima citado, a presença dos especialistas no interior do sistema educacional, funcionava como reforço da divisão do trabalho no interior da escola.

Vasconcelos (2009) analisa que o fato da função da supervisão educacional ter sido institucionalizada no contexto da ditadura militar com viés predominantemente tecnicista acaba por não priorizar no processo formativo a preparação para a prática da educação.

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus. Sua função era predominantemente tecnicista e controladora. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional nº 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo

prepara desde então, generalistas, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (VASCONCELOS, 2009, p. 07).

Todavia, os supervisores pedagógicos não permaneceram totalmente passivos ao papel que lhes era atribuído. Os Seminários de Supervisores Pedagógicos, (SSP) são expressivos de suas tentativas de organização coletiva.

Sabe-se que uma das maiores características do Brasil na década de 1970, era a influência das ideias desenvolvimentistas que compunham o ideário do regime militar imperante. Nessa investida, no final da década de 1970, iniciando a de 1980, começam a aparecer as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil, porém junto a essas associações vem à necessidade de instruir supervisores para a implantação das reformas educacionais. Portanto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promove o 1º Seminário de Supervisores Pedagógicos, (1º SSP) em Brasília, no ano de 1976, tendo como objetivos:

- Refletir a supervisão numa perspectiva funcionalista;
- Colher subsídios para definir diretrizes nacionais da supervisão pedagógica;
- Fazer recomendação da profissão do supervisor.

Tem-se notícia de que o 1º Seminário de Supervisão Pedagógica desencadeou nos supervisores a motivação de promover novos encontros como o primeiro desenvolvido, promovendo assim, outros olhares analíticos acerca do papel desses profissionais.

De 1978 a 1984 foram realizados oito (08) Encontros Nacionais de Supervisores de Educação (ENSEs) por todo o Brasil, traçando objetivos para melhoria da educação do Brasil, oportunizando o direito de voz desses profissionais supervisores, buscando a garantia

de um espaço democrático educacional, trabalhando com todo o contexto social educacional brasileiro.

Observa-se que o objetivo traçado por esses profissionais se contrapunham ao governo militar autoritário dominante na época e que os professores e supervisores estavam entrando juntos em luta pela regulamentação de sua profissão tendo em pauta o projeto de lei nº1761/79 que se aprovado regulamentaria a profissão do supervisor educacional, termo considerado mais abrangente, uma vez que os serviços da Supervisão já não se restringiam apenas ao âmbito escolar, pois esses profissionais assumiam o papel de supervisão e orientação de pessoal em outros espaços distintos da escola, inclusive nas empresas.

O referido projeto fora vetado pelo Presidente da República João Figueiredo numa defesa de que o curso de Pedagogia é recomendado para o exercício de atividades relacionado à supervisão do ensino. Portanto, reunida no V ENSE a categoria dos supervisores reagiu ao veto e encaminhou uma carta escrita pelos supervisores, destinada ao presidente em rejeição a veto da lei.

Fazendo uma reflexão baseada no momento descrito acima, percebemos a importância dos ENSEs enquanto tentativa de definição do papel do coordenador pedagógico, uma vez que daí nasceu movimentos que tanto refletiam sobre as especificidades da atuação profissional como defendiam uma regulamentação para a profissão.

Em síntese, um olhar retrospectivo acerca da função da supervisão pedagógica nos permite ver os diversos sentidos historicamente atribuídos à atuação desse profissional. No período do século XVIII e início do século XIX o termo supervisão expressava a ideia de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Já no final do século XIX iniciando o século XX, a supervisão passa a ter uma maior preocupação com padrões de comportamentos e de critérios de verificação de rendimentos escolar, visando à valência do ensino.

Ainda no início do século XX verifica-se a utilização de conhecimentos científicos visando à melhoria do ensino e a medida de

resultados da aprendizagem dos alunos, com isso a supervisão faz uso de metodologias, propondo-se a transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar. Em 1930, a supervisão assume um caráter de liderança, num esforço cooperativo para o alcance dos objetivos educacionais propostos, valorizando os processos grupais para tomada de decisões.

A partir de 1960, a ação da supervisão voltou-se para o currículo, exercendo a função de controlar a qualidade do ensino, como também criar soluções que contribuíssem para sua melhoria, ao mesmo tempo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior.

Com o fim da ditadura militar, acompanhando as novas concepções de educação emergentes, o papel atribuído aos agentes educacionais também passa por alterações. Essas alterações tornam-se mais significativas, sobretudo, no âmbito da defesa da redemocratização da escola pública.

No movimento de redefinições onde se confrontam elementos de conservação e de mudança, o papel do supervisor pedagógico, no âmbito desse movimento é também questionado. Inclusive, o próprio termo supervisor pedagógico, pelo que expressa em termos da organização autoritária da gestão escolar baseada no comando e controle, passa a ser questionado, sendo indicado o termo coordenação pedagógica em sua substituição. O seu papel passa a ser visto de outra forma no âmbito das equipes que compõe o núcleo gestor da escola. E dessa forma, também é sentido a necessidade de redefinir sua formação, tendo em vista sua função de educador com a responsabilidade de auxiliar no planejamento da prática educativa em toda sua complexidade no âmbito da Gestão Democrática da escola.

COORDENADOR PEDAGÓGICO: CONTEXTO HISTÓRICO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA

Na década de 90 inicia-se o processo de redemocratização da educação brasileira e uma nova redefinição do papel do coordenador pedagógico. Mesmo que nas práticas escolares a atuação desse profissional ainda se aproxime muito mais do modelo de atuação do supervisor, mormente quando seu papel no âmbito escolar é entendido como mero intermediário de implementação de propostas indicadas pelos órgãos oficiais da educação.

No que concerne a sua formação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 define em seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Dessa definição estabeleceu-se o processo de construção de novas diretrizes curriculares para o curso de pedagogia, cujas discussões travadas no âmbito desse processo estiveram marcadas pela ambiguidade da formação do generalista versus especialista.

A história da educação brasileira é marcada por recuos e avanços, e meio a essa dinâmica encontra-se a dificuldade de definição da identidade do pedagogo. Percebe-se que a disputa de sentidos e as controvérsias na definição da identidade do pedagogo se refletem diretamente na formação, inclusive na do coordenador pedagógico, que é o foco principal dessa pesquisa.

O que cabe aqui se questionar é se as instituições que ofertam a licenciatura em pedagogia têm contemplado mais na organização dos

seus currículos a formação do professor ou do gestor, entre esses, o coordenador, ou ainda, se tem conseguido contemplar as duas áreas, em face da amplitude requerida para uma formação tão abrangente.

É claramente notável a importância de haver uma formação ampla que tanto contemple os saberes para a docência como para a gestão. Talvez pelo desafio que representa se conceber e praticar uma proposta formativa tão ampla numa única licenciatura, o debate acerca da definição das diretrizes para formação do pedagogo enfrentou grandes embates na definição do consenso sobre o perfil do profissional a ser formado, trazendo algumas ambiguidades para as instituições formadoras. Dessa forma a definição da identidade desse profissional se transforma em um desafio para a categoria.

Nesse contexto, animado pelo processo redemocratização do país, foi criada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores – CONARFE, que no ano de 1990, passou a ter denominação de ANFOPE – Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação. Esta última defendia uma discussão política global de formação dos profissionais da educação, contemplando a formação inicial, condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Também apresentava como princípios básicos para os cursos de formação dos profissionais da Educação:

A formação para a vida humana forma de manifestação da educação unilateral dos homens; a docência como base da formação; o trabalho pedagógico como foco formativo; a sólida formação teórica, a ampla formação cultural; a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso; a incorporação da pesquisa como princípio de formação; a possibilidade de vivência, pelos alunos, de formas de gestão democrática; o desenvolvimento do compromisso social e político da docência; a reflexão sobre a formação do professor e sobre suas condições de trabalho; a

avaliação permanente dos cursos de formação; o conhecimento das possibilidades do trabalho docente nos vários contextos e áreas do campo educacional (ANFOPE, 2000, p. 37).

Essa proposta apresentada pela ANFOPE traz apontamentos para uma ampliação dos elementos formativos, novos métodos e formas de condução do curso de pedagogia com ênfase no fortalecimento da formação do pedagogo enquanto profissional da educação. Essas ideias constituíram um movimento que contribuiu para caracterizar a docência como base da identidade do pedagogo e também para a definição de uma base comum nacional (SAVIANI, 2007).

Para Aguiar et al. (2006), assim como para a ANFOPE, a identidade, não só do pedagogo, mas também de todo profissional da educação, deverá ter a docência como base. Esta concepção se encontra no eixo central das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006, que diz em seu Art. 2º e Art. 4º:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

A lógica do processo de construção de identidade do pedagogo seria a de concluir que com a homologação do documento da DCNCP, a identidade desse profissional estaria definida. Porém, existem controvérsias e questionamentos sobre o que pode ser desempenhado por um licenciado, ou licenciada em pedagogia.

Por um lado o curso de pedagogia deve contemplar na sua proposta curricular a formação de docentes, que podem estar à frente de uma instituição escolar, como gestores, coordenadores pedagógicos, ou exercer outras funções que requeiram conhecimentos pedagógicos. Por outro lado, existem defesas que defendem a formação de especialistas na área.

O certo é que, segundo Maciel (2005), no processo de formação do pedagogo, faz-se necessário conceber a pedagogia como campo de produção e reflexão epistemológica e como possibilidade de pensar a docência para além de uma razão meramente instrumental que a concebe simplesmente como técnica de dar aulas.

Ao contestar a racionalidade instrumental a que a pedagogia tem sido historicamente submetida, a autora citada adverte que a Pedagogia, nesta perspectiva, não promove o diálogo científico entre teorias e práticas e solidifica práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite. Portanto, assevera a autora:

[...] tentar buscar reinterpretações de conceitos basilares, ampliando o espaço científico da pedagogia é mais que questão acadêmica, é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentará a possibilidade e esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão magistério (MACIEL, 2005, p. 382).

A função supervisora, a partir do processo de redemocratização da escola pública brasileira, assume um sentido social distinto do que tinha no período autoritário, cuja forma de qualidade da educação é a emancipação humana, baseada na ideia de garantia do acesso e permanência de todos e de todas a educação. Como função de mediadores, a função supervisora deixa de ser subordinado à autoridade e a lógica da prestação de serviços, passando agora a ser interprete de uma realidade em constante transformação, condizente com os novos rumos pretendidos para educação brasileira.

Na transição de uma função cuja ideia força era o controle do trabalho do professor, o supervisor/educador foi se dando conta que não existia uma verdade pronta e acabada em suas mãos a qual devia repassar para os professores, mas que havia a necessidade de se colocar como alguém que trabalha junto com o docente, numa relação de cooperação na qual deverá contribuir para a efetivação do trabalho pedagógico na escola, seja nos processos de planejamento, formação continuada dos professores, avaliação do processo, entre outras atividades que fortalecem a dimensão pedagógica na escola. Por isso a importância de desenvolver um trabalho coletivo com os professores, já que os mesmos são os principais protagonistas de desenvolvimento do trabalho que dará os novos rumos à educação brasileira.

A função supervisora nos dias atuais se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área entende a essência desse termo: “supervisor” aquele que vê o geral, que vê além e articula ações com o coletivo da escola. “Supervisor o que procura a “visão sobre”, no interesse da função coordenadora e articuladora de ações é também quem estimula oportunidades de discussão coletiva, crítica e contextualizada do trabalho [...]” Rangel (2008, p. 147). O coordenador pedagógico de hoje, tem consciência sobre sua responsabilidade, bem como a importância de seu trabalho para a prática docente, pois essa prática conta com a orientação desse profissional.

REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DO COORDENADOR COMO ARTICULADOR DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) apresenta-se como o documento mais importante da unidade escolar, pois nele são apresentados os rumos que a escola deve tomar, e esses rumos devem ser decididos coletivamente junto à comunidade escolar. É o principal instrumento que a escola possui para organização do seu trabalho, por isso deve estar bem claro o que fazer, para que fazer e por que fazer.

São essas definições que norteiam a elaboração do PPP e dão origem aos objetivos a serem traçados e metas a serem alcançadas por toda a escola a partir da necessidade de estruturar propostas que norteiam as práticas educacionais. É um processo contínuo que vai se construindo ao longo do percurso de cada instituição, pois cada uma tem suas singularidades e especificidades, que precisam ser consideradas particularmente. Para haver essa construção é de fundamental importância o trabalho coletivo de todos que fazem parte da comunidade escolar, inclusive do coordenador pedagógico que se torna uma figura importantíssima no processo de sensibilização, construção e acompanhamento do PPP da escola. O PPP é também uma estratégia consensual de promover as mudanças necessárias na prática pedagógica, e desse modo, buscar melhorias no processo de ensino aprendido.

Falar de projeto político-pedagógico é falar de planejamento. O planejamento, em todas as áreas é uma necessidade. Planejar é sempre o contrário, por excelência, de improvisar. No terreno específico da educação, isto se torna essencial para a realização de um bom trabalho. Ao planejarmos, antecipamos o que haveremos de realizar e, em consequência, agimos segundo uma intenção previamente estabelecida. Para Carlos (apud, VASCONCELOS, 2002, p. 34), planejar ajuda naquilo que se almeja na “relação teoria pratica”, ou seja, ajuda a ressignificar as ações de todos que compõem a escola.

Em conformidade com o pensamento do autor citado acima percebemos a importância do planejar, ou seja, anteceder o que será realizado para assim termos maiores possibilidades de êxito do nosso trabalho. Relacionando ao PPP da escola, não se deve dar de forma diferente, por isso a importância de criá-lo no começo do ano letivo com todos os objetivos a ser alcançados, considerando que no decorrer do ano se torne possível a realização do que consta nesse documento.

Os debates envolvendo questões referentes aos projetos políticos pedagógicos têm se tornado frequentes. A obrigatoriedade deste documento na escola ficou mais clara a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Porém isto não quer dizer que antes desta lei os projetos pedagógicos fossem inexistentes ou pudessem ser dispensados, pois jamais um sistema educacional pode ser considerado sério se não for orientado por um projeto de educação. O que acontecia era que a formulação dos projetos não se fazia com a participação dos atores envolvidos no ato educativo, e sim por pessoas que não vivenciavam a realidade dos estabelecimentos escolares, sua implantação vinha de cima, não contemplando os mais interessados no processo educativo.

Somente com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a obrigatoriedade deste documento na escola ficou mais explícita. A LDB em seu artigo 12, inciso I, prevê que “todos os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, tem a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, ficando claro, portanto, que a escola é a principal responsável pela construção deste documento de condução, em que deve deixar claro sua intencionalidade, no decorrer da ação educativa.

Com base no que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) construir o Projeto Político Pedagógico não deve ser tarefa das Secretarias Municipais de Educação (as SMEs), ou ainda do gestor geral da escola (diretor) isoladamente em suas salas, mas sim que seja construído de forma democrática, envolvendo todos

que fazem parte da comunidade escolar, discutindo, refletindo, superando condições e decidindo juntos.

O Projeto Político-Pedagógico é segundo Vasconcelos (2002):

A sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (2002, p. 169).

Com base nesse pensamento do autor, pode-se entender o Projeto Político Pedagógico como o plano global da instituição. Mas antes disso, é necessário que a comunidade envolvida nesse processo jamais possa imaginar, ou falar em algo pronto e acabado, definitivo.

O PPP em hipótese alguma deve ser encomendado, pois dessa forma, ele se torna uma estratégia política, que geralmente é usada pelos gestores, como por exemplo, os diretores e coordenadores conservadores, com objetivo de manter o poder de forma autoritária, cumprindo apenas a legislação como é solicitada. É uma maneira de cancelar a participação dos pais, alunos e comunidade na construção do projeto. Acaba sendo um ato contra a democracia, pois contraria o principal objetivo do Projeto Político Pedagógico, a de ser construído de maneira coletiva e democrática, ao mesmo tempo em que age contra a garantia da LDB (9393/96) citada anteriormente e a gestão democrática, pois acabam por desvalorizar o professor, tornando eles, professores, alunos e comunidade meros tarefeiros de atos pensados por outros.

Contrário a isso e, legitimamente, deve ser um exercício que se efetiva com a participação ativa de todos que fazem a comunidade

escolar, considerando ainda que não existe uma receita para construção geral de todos os PPPs das escolas, cada uma tem suas especificidades que devem ser consideradas de forma particular durante a construção do projeto. É importante destacar ainda que a principal característica do PPP é o seu grande poder de intervir de maneira a mudar a realidade. Mas pra que isso ocorra é de fundamental importância o diálogo, pois ele tem o poder de organizar as intervenções e ações, com a participação ativa e crítica de todos.

Uma afirmativa que sintetiza o que é Projeto Político-Pedagógico é do autor Diogo (1998), para o qual:

O PPP é um Projeto Educativo de longo prazo quanto à sua duração; integral quanto à sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático [...]. (1998, p. 17).

Com base nisso, o Projeto Político-Pedagógico precisa conter o compromisso maior de contribuir para uma educação cidadã transformadora, ou seja, situar-se num horizonte de possibilidades na caminhada, no cotidiano, imprimindo uma direção a seguir.

O trabalho do coordenador pedagógico como articulador do Projeto Político Pedagógico contribui desde sua criação, até o planejamento e execução do que vêm propostos no documento, juntamente com os outros integrantes da escola, inclusive os professores, pois esses profissionais detêm maior atenção do coordenador pedagógico, já que são eles que estão diretamente ligados aos alunos, considerando dessa forma que um dos principais êxitos expostos no PPP da escola é o sucesso do aluno.

Por outro lado, considerando a imagem que historicamente se construiu acerca DO COORDENADOR PEDAGÓGICO atrelada a funções ligadas à chefia, fiscalização, comandante e controlador do trabalho do professor, herança de um regime autoritário, o que acabou

por minimizar a importância das contribuições e ações que o coordenador pode desempenhar nos estabelecimentos de ensino, inclusive na construção e execução do Projeto Político Pedagógico da escola.

Analisando por outro lado, percebe-se que o coordenador pedagógico atualmente atua como agente articulador do diálogo e que deve estar atento à transformação da comunidade escolar, promover a reflexão acerca das relações da comunidade escolar e da prática pedagógica. Assim, ele desenvolve diversos vínculos nos mais diversos setores da escola, interagindo com o todo ao desenvolver múltiplas atividades dentro da comunidade escolar.

Portanto, torna-se necessário que o coordenador pedagógico conquiste seu espaço de atuação dentro da escola, para que possa ser bem sucedido em seu papel no ambiente escolar. Sendo assim, o profissional vai assumindo aos poucos sua real função que visa mobilizar os diferentes saberes dos profissionais que atuam na escola para o aprendizado dos alunos.

Para Freire (1982), o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Vasconcellos (2007, p. 87) enfatiza que a supervisão pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional.

Seguindo o pensamento do autor, é agindo como um parceiro do professor que o coordenador pedagógico vai dando vida e construindo sua prática, visando a melhoria da qualidade do ensino ofertada pela instituição de ensino na qual atua.

A práxis desenvolve-se em várias dimensões: é reflexiva, pois auxilia na compreensão da aprendizagem existente no interior das escolas, é organizativa quando articula o trabalho com diferentes atores escolares, ao mesmo tempo é conectiva ao possibilitar elos entre os diferentes setores da escola, como por exemplo, entre a direção, pais e alunos e os demais profissionais da educação.

Contrário a isso desenvolve-se contemporaneamente, nos municípios de médio e pequeno porte, a prática de coordenadores pedagógicos colocados nessa função de forma arbitrária, apontados por gestores municipais ou ainda por legisladores dentre os eleitores de seu ‘curral’, na maioria das vezes sem o mínimo conhecimento do assunto, da função, sem experiência docente que é o fator que legitima essa ação junto ao corpo docente.

Consideramos o papel do coordenador pedagógico como o articulador dessas dimensões, acreditando também que deve dar um incentivo constante às práticas inovadoras que ocorrem no interior da escola e que visam à melhoria do processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DOCENTE

A escola como instituição de ensino e práticas pedagógicas enfrenta muitas mudanças de ordem política, social, econômica e ideológica e os profissionais que a compõe precisam ter consciência de seus verdadeiros papéis dentro dessa instituição, de modo que venha a contribuir para êxito da mesma com atenção especial no sucesso do aluno.

Com relação ao coordenador pedagógico, este profissional deve estar ciente de suas responsabilidades e do trabalho a ser desenvolvido, como também a importância das mesmas para o ambiente escolar, ao mesmo tempo, mantendo parceria com a

comunidade escolar, e em especial, com os professores, pois são esses profissionais que mais precisam da dimensão reflexiva do trabalho do coordenador pedagógico na promoção da formação continuada, de modo a possibilitar uma prática docente reflexiva e comprometida com a aprendizagem dos alunos.

A coordenação pedagógica, nesta perspectiva, assume uma dimensão formadora, articuladora e transformadora do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

A função formadora, do coordenador precisa programar as ações que viabilizam a formação do grupo para a qualificação continuada desses sujeitos, conseqüentemente, conduzindo mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes. (CLEMENTI, 2003, p. 126).

Com base na reflexão do autor acima citado identificamos que é na mediação da reflexão dos docentes acerca de sua própria ação que esses profissionais desenvolvem momentos riquíssimos para a formação.

Torna-se importante, portanto, que se estabeleça entre os professores e coordenação uma relação de respeito, parceria e profissionalismo, tendo como base a observação, a discussão e o planejamento, considerando as dificuldades, bem como as expectativas e necessidades da instituição identificadas no PPP, muitas vezes havendo a necessidade de momentos individuais, outros coletivos entre os membros da equipe, como meta a atingir os objetivos traçados e desejados.

As relações interpessoais estão diretamente ligadas à prática do coordenador pedagógico, ou seja, o ser pessoal deste profissional está diretamente ligado às relações dentro da escola, portanto, isso implica diretamente na sua conduta e trabalho desenvolvido nesse

local, inclusive na tomada de decisões. Isso implica na necessidade de reflexão constante também sobre sua própria prática.

O coordenador deve identificar as dificuldades dos professores e juntamente com eles criar soluções, tendo sempre como prioridade um trabalho educacional de qualidade. Não deixando de lado a importância de se manter o espírito de equipe, respeito e confiança mútua entre esses dois profissionais.

Além de conhecimento teórico, portanto, faz-se necessário que o coordenador pedagógico seja um líder, pois deve estar apto a propor mudanças e mobilizar a comunidade escolar para concretizá-las, visando sempre o êxito do trabalho do professor e desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, pois é ela a principal preocupação do coordenador pedagógico, desempenhar um trabalho que venha a contribuir para o sucesso desses dois. Portanto, deve-se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática no seu trabalho como articulador para uma prática docente que possa contribuir de forma significativa para uma educação de qualidade. Para isso o coordenador deve sempre está atento ao cenário atual que se apresenta a sua volta, valorizando também a importância dos profissionais de sua equipe, motivando-os, como também acompanhando os resultados e avaliando-os.

Vale ressaltar ainda que o trabalho em equipe seja uma fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. Como mediador das reflexões da prática são obrigatórias à função do coordenador pedagógico habilidades para ouvir e falar com os professores.

Torres (1994) defende a ideia de que o coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acredita que ele é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

À coordenação pedagógica vem sendo solicitada essa função na expectativa de que ela opere como mediadora das reflexões sobre a prática, em um contexto de trocas simétricas e acolhida, para ouvir e falar com os professores. Além da formação de professores, Guimarães e Villela (2000) destacam que o coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

Segundo Leite (2000), a formação continuada de professores é aquela que assume o desafio de idealizar e construir a escola como um ambiente educacional em que a formação e a prática pedagógica não ocorram de maneiras distintas, sendo articuladas com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades profissionais. Nesse processo, o professor tem oportunidade de assumir o seu papel de sujeito ativo, participando de forma decisiva em todas as etapas do trabalho escolar.

Exposto a hipótese que é o coordenador pedagógico é um agente ativo para formação de professores no interior das escolas, com isso vários autores dedicam-se a pensar a especificidade de sua tarefa e as competências e habilidades necessárias a essa função. Porém é importante ressaltar ainda que a função do coordenador dentro da escola, nem sempre é bem delimitada, pois existem vários pensamentos contrários ao verdadeiro papel do coordenador pedagógico que seria auxiliar o professor na execução de uma prática docente significativa, de modo que os alunos aprendam sempre.

Contrariando essa expectativa, na prática escolar, o coordenador pedagógico, muitas vezes, tem sido muito mais um auxiliar do diretor da escola nas questões burocráticas, na resolução dos problemas de indisciplina dos alunos, do que um articulador e mediador do trabalho pedagógico, distanciando-se, portanto, do papel que dele é esperado.

Há quem acredite que ensinar é uma vocação e, por isso, o “dom” nasceria com a pessoa. Outros afirmam que o professor aprende por tentativa e erro, acumulando experiências de sala de aula. E ainda existem os que defendem que o domínio do “como ensinar” vem da mera reprodução de roteiros prontos de aulas e de atividades.

A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. É aí que se coloca como importante o papel de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientar esse processo. (NÓVOA, 2001).

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Essa parte do trabalho baseou-se na pesquisa qualitativa, o qual foi realizado através de um levantamento de dados com aplicação de questionário com três coordenadores pedagógicos atuantes na rede de ensino público, no período de 23 a 27 de outubro de 2017, visando analisar as implicações do trabalho desse profissional frente à efetivação do projeto político pedagógico da escola; compreender os aspectos das atribuições do coordenador pedagógico que reforçam a importância da sua atuação no projeto político pedagógico da escola; e por fim, entender suas contribuições para a prática docente dos professores. Os questionários aplicados se compuseram de cinco perguntas dissertativas claras e abertas.

Torna-se pertinente destacar que antes da aplicação direta dos questionários, foi realizada uma visita às três escolas selecionadas para fazer parte dessa pesquisa, apresentando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, onde deixa aberto ao entrevistado aceitar, ou não, fazer parte da pesquisa, bem como apresenta os objetivos e a ética da pesquisa, preservando os dados obtidos e mantendo o sigilo

acerca dos entrevistados. Lembrando ainda que as três escolas escolhidas para pesquisa foram selecionadas a partir do critério distância, considerando a dificuldade de locomoção do pesquisador, já que as três são as mais próximas de sua residência.

Para melhor entendimento dos leitores e sigilo acerca da identidade dos entrevistados conforme o TCLE, vamos nomear os coordenadores pedagógicos que fizeram parte da pesquisa como: CP¹, CP² e CP³.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS

O CP¹ tem licenciatura plena em história e é especializado em perspectivas e abordagens históricas. O seu tempo de atuação como coordenador pedagógico é de dez meses. O CP² é graduado em letras português e no momento está cursando habilitação em pedagogia, seu tempo de atuação como coordenador pedagógico é de sete meses. O terceiro e último entrevistado foi o CP³ com graduação em pedagogia e especializado em psicopedagogia. Seu tempo de atuação como coordenador pedagógico é de onze meses.

Aspectos da atuação do coordenador pedagógico que fortalecem o Projeto Político Pedagógico da escola.

Diante dos questionários aplicados, percebemos uma variação nas respostas no que condiz a essa questão.

Conforme resposta obtida do CP¹, temos uma ênfase no acompanhamento do trabalho do docente:

Nas suas palavras, os aspectos das suas atribuições que fortalecem a sua atuação frente ao PPP são o *“acompanhamento e orientação junto aos professores no que se refere a colocar em prática o que propõe o projeto político pedagógico da escola”*.

Quanto ao CP², ele diz focar sua atuação mais nas relações, proporcionando reflexões e buscando transformações da prática pedagógica. Em suas palavras:

As minhas atribuições são de fundamental importância na atuação do PPP da Unidade de ensino em que trabalho, pois como coordenadora estou em contato diário com todo corpo docente, articulando diálogo, promovendo reflexões em torno das relações, buscando transformações da prática pedagógica juntamente com professores, elaboração dos projetos escolares e pensando ações para que a família trabalhe junto com a escola (CP²).

Já o CP³ faz menção à questão do tempo que dispõe para se dedicar aos aspectos ligados ao PPP, segundo o mesmo: “Quando dá tempo... acompanhamento dos planos, das atividades a serem trabalhadas, na construção das avaliações, vindo de perto e dando sugestões, metodologia aplicada”.

REFLEXO DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DOS DOCENTES

126

As respostas obtidas na aplicação do questionário direcionadas a essa questão também mostram uma variação nas respostas obtidas.

Conforme resposta do CP¹ percebemos uma preocupação com o acompanhamento pedagógico dos docentes.

Conforme suas palavras, seu trabalho como coordenador pedagógico contribui para a prática docente:

Acompanhamento mais próximo e de maneira individualizada ao professor, sempre propondo caminhos para atuação do professor em sala de aula, bem como, desenvolver programas de formação continuada para os mesmos na própria escola (CP¹).

Já o CP² dá ênfase ao seu tempo de atuação como professor, considerando a vivência em sala de aula como contribuinte para

atuação de coordenador pedagógico, bem como no acompanhamento da prática docente. Em suas palavras:

Sou professor da rede municipal há dezessete anos e acredito que as experiências vividas em sala de aula contribuem muito na hora dos direcionamentos, planejamentos individuais e coletivos, conflitos, dificuldades de aprendizagem dos alunos, diagnósticos e relacionamento com a comunidade escolar (CP²).

Quanto o CP³, o mesmo faz menção as trocas de experiências e as dicas que contribuem na prática docente dos professores. Conforme o mesmo: *“A troca de informações, as dicas, sugestões quando vistas com bom olhar só tem a acrescentar, pois de certa forma dá uma injeção de ânimo nos professores, revendo e reescrevendo suas práticas”*.

Foco do trabalho do coordenador pedagógico: dimensão pedagógica ou tarefas administrativas?

Diante do questionamento acima exposto, obtivemos as seguintes respostas:

Conforme o CP¹ percebe-se que há uma perda de tempo com relação ao acompanhamento pedagógico, já que o momento atual da escola tem requerido muita atenção ao tratamento da indisciplina do aluno:

Hoje em nossa escola o trabalho do coordenador pedagógico está bem dividido, infelizmente estamos com um alto índice de indisciplina o que está tomando um tempo precioso (pedagógico de fato) do nosso trabalho, embora procuremos ao máximo dar atenção ao aspecto pedagógico (CP¹).

Já o CP² aponta um direcionamento inverso ao que apresenta o CP¹, ao afirmar que o tempo de seu trabalho é voltado exclusivamente

para o acompanhamento pedagógico dos professores. Fazendo uso de suas palavras:

O meu envolvimento maior com certeza é no planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho do professor. Mas quando posso contribuir com a direção faço isso com muito prazer, pois somos um grupo que nos ajudamos sempre. (CP²)

O CP³ destaca o seu envolvimento bem maior com o administrativo da escola. Em suas palavras comenta: *“Perco muito tempo com o administrativo. A escola em que trabalho é Anexo da maior escola do município e sou eu só”*.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Analisando a formação dos coordenadores pedagógicos atuantes nessas escolas participantes da pesquisa, percebe-se que apenas um dos entrevistados, no caso o CP³ é pedagoga e possui especialização em psicopedagogia, ou seja, exerce a função de coordenadora conforme o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 em seu Art. 64 que define com clareza a formação a ser exigida dos profissionais de educação que atuam em atividades voltadas para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

As demais coordenadoras não possuem a formação definida na lei para exercer o cargo, apesar da CP² no momento estar cursando habilitação em pedagogia.

Isso se constitui num fator preocupante, pois o fato de as mesmas já acumularem uma experiência como docentes, não significa que elas estejam habilitadas a cumprir a função de coordenação pedagógica na perspectiva que apresentamos no presente trabalho, principalmente no que se refere ao papel de formadoras de professores e o de articuladoras do projeto político-pedagógico. Todavia, sabemos, como já nos referimos, que em muitas gestões públicas essa é uma função para a qual um professor nem sempre experiente é deslocado, e não um cargo concursado, que exige um conjunto de competências.

A pergunta que fica é: se entre as licenciaturas, a pedagogia é a que mais oferece um aprofundamento teórico prático das ciências da educação e dos fenômenos da prática educativa, porque não priorizar o profissional formado nessa área para exercer essa função?

Ora, se até mesmo a licenciatura em pedagogia não é suficiente para suprir as necessidades de atuação nessa área, como podemos observar em grades curriculares do curso de pedagogia de diversas instituições, que abrangem pouquíssimas disciplinas voltadas à área de aprofundamento do coordenador pedagógico, o que torna comum ouvir alunos que saem da graduação dizer que não se sentem preparados a assumir um cargo como esse, de coordenador pedagógico, o que dizer das outras licenciaturas que, em grande parte, só trazem as didáticas como disciplinas pedagógicas?

É necessário levar em consideração ainda ao analisar os dados obtidos nessa pesquisa, o pouco tempo de atuação desses profissionais como coordenadores pedagógicos. É importante destacar que essa situação está atrelada a mudanças recentes nos quadros gestores das escolas municipais de Banabuiú. Portanto, faz-se necessário entender que os mesmos ainda se encontram em processo de adaptação nessa

área de atuação- a coordenação pedagógica- por isso é necessário considerar esse fator no momento de análise dos dados da pesquisa.

Segundo Franco (2015), é na passagem da teoria para a prática, que em muitos momentos, o jovem docente não consegue resolver os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, sentindo dificuldades de transpor o conhecimento teórico para as situações reais que começa a vivenciar.

Do mesmo modo, seguindo a linha de pensamento da autora, essa situação também pode nos possibilitar a olhar a coordenação pedagógica em análise, quando o docente assume o papel de coordenador, a não vivência das funções do cargo pode ser um fator que venha acarretar dificuldades ao desempenhar seu trabalho, pois sua nova área de atuação profissional está ligada exclusivamente ao acompanhamento pedagógico dos docentes, se não vivenciou essa prática, os principais problemas, os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica, os direcionamentos a serem tomados nos momentos certos, certamente irá ser desafiador, mas é importante salientar que a bagagem docente é uma ferramenta importante para atuar como coordenador pedagógico.

Talvez as lacunas da formação inicial, principalmente dos não formados em pedagogia, possam ser preenchidas nos cursos de formação continuada. Mas essa é uma questão que deve ser mais bem analisada em pesquisas posteriores, quem sabe até como continuidade dessas que ora apresentamos.

Quanto aos aspectos da atuação do coordenador que fortalecem sua importância no Projeto Político Pedagógico da escola, frente ao que foi encontrado nesse trabalho, notamos que os dois primeiros coordenadores pedagógicos, CP¹ e CP² garantem um acompanhamento e orientação junto aos professores, articulando diálogo, promovendo reflexões acerca do trabalho do professor está voltado para o que propõe o PPP da escola.

As respostas das coordenadoras pedagógicas apontam que seu papel se configura como um elo entre o projeto político pedagógico e o docente, de modo que são essas profissionais que orientam a materialização desse projeto nas ações concretas de sala de aula. Suas respostas apontam que sua atuação parece abranger as três etapas estruturadoras da ação docente: planejamento, acompanhamento e avaliação. Na verdade, nas três etapas a formação do docente em serviço se exercita.

Porém, a CP³ enfatiza que o tempo disposto para fazer esse acompanhamento é muito vago, portanto, ficando subentendido que existem outras ocupações nas quais a coordenadora pedagógica mencionada está mais envolvida.

Na verdade, o caso da CP³ evidencia um retrato da atuação do coordenador pedagógico na realidade educacional, que além das diversas atribuições de caráter pedagógico, a coordenação também é responsável pela realização de várias tarefas de cunho administrativo, o que gera uma grande sobrecarga de trabalho e, muitas vezes, acabam se sobrepondo às demais, deixando a desejar nos aspectos qualitativos do seu trabalho.

Dessa forma, aqui não se pode deixar de registrar uma série de carências e de fragilidades da formação do pedagogo que denunciam o esvaziamento de reflexão teórica, epistemológica e profissional do campo da educação nas licenciaturas em Pedagogia. Isso se reflete, conforme temos observado na prática desses profissionais, numa frágil intervenção no seu setor principal – as ações pedagógicas e o consciente encaminhamento das questões educativas – e numa forte tendência a priorizar ações burocrático-administrativas no seu fazer cotidiano. Com razão, Pimenta (1998) adverte:

[...] há um contingente maciço de egressos dos cursos de pedagogia que, curiosamente, não estudaram pedagogia (sua teoria e sua prática), pois esses cursos, de modo geral, oferecem estudos

disciplinares das ciências da educação que, na maioria das vezes, ao partirem dos campos disciplinares das ciências-mãe para falar sobre educação, o fazem sem dar conta da especificidade do fenômeno educativo e, tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade – o que apontaria para uma perspectiva interdisciplinar e multirreferencial (PIMENTA, 1998 *apud* LIBANEO, 1999, p. 245).

No que se refere à contribuição do coordenador pedagógico para a prática docente do professor, diante dos achados da pesquisa, podemos destacar os pontos cruciais que segundo os coordenadores entrevistados, contribuem para prática docente: o acompanhamento mais próximo e de maneira individualizada ao professor, os programas de formação continuada para os professores na própria escola; o tempo de vivência do coordenador pedagógico na prática docente e por fim a troca de informações entre coordenadores e professores no meio escolar.

As posições apontam para o reconhecimento de que aqueles que ocupam a função de coordenador pedagógico devem garantir o cumprimento da função social da escola, bem como a implementação do seu projeto político-pedagógico.

No que tange ao último tópico da análise, ou seja, se o foco do trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar é mais acentuado na dimensão pedagógica, ou está mais voltado para as tarefas administrativas, pudemos inferir, a partir das respostas dadas ao questionado que apenas um dos coordenadores pedagógicos, no caso, o CP² desempenha seu trabalho exclusivamente focado no acompanhamento pedagógico dos docentes, baseado na realização dos planejamentos, acompanhamento e avaliações do trabalho do professor.

Já os outros dois entrevistados CP¹ e CP² afirmam se envolver mais com outras atividades do meio escolar, fora da linha de

acompanhamento pedagógico dos professores. O CP¹ esclarece perder seu maior tempo que seria o de acompanhamento pedagógico dos docentes, com o alto índice de indisciplina do aluno, problema que a escola está enfrentando no momento. Já o CP³ afirma encontrar-se realmente mais voltada para o trabalho administrativo da escola do que mesmo com o acompanhamento pedagógico dos professores.

Somos levados a reconhecer que os determinantes da ação do coordenador pedagógico são de várias ordens e que muitas vezes extrapolam o seu controle, mas pensamos também que uma ação consistente e consciente dos fins da ação educativa, alinhada com uma postura de demarcação de espaço, seria capaz de gerar um equilíbrio maior entre essas atribuições que a coordenação pedagógica realiza na escola e de defender o espaço pedagógico que lhe cabe ocupar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que apenas uma das coordenadoras entrevistadas possui formação adequada para atuar no devido cargo e que o tempo de atuação desses profissionais corresponde a um período entre sete e onze meses, podemos concluir que existe um protagonismo pedagógico muito presente na escola a partir da atuação desses profissionais. No que se refere ao acompanhamento voltado ao Projeto Político Pedagógico, esse é realizado por dois dos entrevistados.

No que se refere às contribuições do coordenador pedagógico para a prática docente, essas são apresentadas no acompanhamento individualizado e coletivo dos professores, promovendo reflexões acerca do trabalho levado e executado em sala de aula pelos docentes, (programas de formação continuada na própria escola) apontado por pelo menos uma das entrevistadas.

Em relação ao trabalho pedagógico está mais comprometido com a dimensão pedagógica ou com as tarefas administrativas, conforme os dados coletados, nota-se que apenas um dos

coordenadores participantes da pesquisa assume acompanhar os professores nos planejamentos. Enquanto os outros dois se prendem a outras tarefas escolares, uma delas é a indisciplina do aluno, que recai sob responsabilidade da coordenadora pedagógica; e outra é o tempo gasto nas tarefas administrativas escolares, que também é realizada pela coordenadora.

Concluimos que diante dessa questão é possível perceber um distanciamento do coordenador pedagógico frente ao acompanhamento das práticas pedagógicas escolares, havendo maior envolvimento do seu trabalho em outros setores escolares, o que pode acabar por prejudicar o acompanhamento dos docentes comprometendo sua prática em sala de aula, objetivada no sucesso do aluno. É necessário fazer um aprofundamento ainda maior com a perspectiva de pesquisar de onde surge essa carência administrativa das escolas e por que ela recai no trabalho do coordenador pedagógico, já que esse profissional possuiu suas funções bem definidas no que se refere ao acompanhamento da prática dos docentes.

De um modo geral os coordenadores demonstram interesse em fazer a orientação e acompanhamento dos professores voltado ao que preconiza o Projeto Político Pedagógico da escola, porém, é perceptível que alguns fatores do meio escolar têm barrado esse tempo de acompanhamento pedagógico dos professores, deixando o coordenador mais voltado a outras tarefas escolas que não fazem parte do seu trabalho.

A pressão sofrida pelo coordenador por parte da equipe escolar e suas demandas imediatas foi apresentada como entrave ao processo de uma atuação com viés mais pedagógico na instituição escolar.

Portanto, tanto a escola precisa definir claramente o campo de atuação do coordenador pedagógico para que ele possa se dedicar a sua função prioritária, o acompanhamento pedagógico como o próprio coordenador precisa se posicionar mais incisivamente na defesa de seu espaço de atuação pedagógica. A pesquisa indica que esse

acompanhamento tem potencial de promover mudanças na prática docente por meio do estudo, da troca de experiências, do planejamento coletivo e da definição de objetivos e ações compartilhadas.

Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática como nos fala NOVOA (2001), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo de ligação entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional.

Diante dessa função estruturante no desenvolvimento da prática pedagógica é necessário que o coordenador priorize atividades através de uma rotina, elabore um projeto de formação continuada

direcionado ao corpo docente e estructure um plano de ação a partir das definições da proposta pedagógica e com base nas necessidades da escola.

O desenvolvimento de uma rotina resulta da necessidade de se prever espaços e tempo para cada ação do Professor Coordenador no cotidiano da escola: estudo, planejamento, reuniões de formação, acompanhamento do trabalho dos professores e das classes.

Ao atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, o coordenador deve orientar o trabalho dos demais docentes, oferecendo condições para que o professor aprofunde sua área específica e transforme seu conhecimento em ensino. Desta maneira, deve rever periodicamente seu plano de formação e dedicar tempo para a elaboração de pautas para reuniões de formação continuada centradas tanto nas necessidades de ensino dos professores como nas necessidades de aprendizagem dos alunos, uma vez que cada reunião deve ser articulada ao contexto de trabalho e ter como referencial a reflexão sobre as práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos, buscando construir coletivamente respostas para as dificuldades enfrentadas pelo grupo docente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al . **Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf> Acesso em: 23 jun. 2017.

ANFOPE. **Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.**

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 16 out. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitu%C3%A7ao.htm Acesso em 16 out. 2017.

BRUNO Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA Laurinda Ramalho de; CHRSTOV Luiza Helena da Silva. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CLEMENTI, Nilba. **A voz dos outros e a nossa voz**. In.: ALMEIDA, Laurinda R., PLACCO, Vera Maria N. de S. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

DIOGO, Fernando. **Por um projeto educativo de rede**. Lisboa: Asa, 1998

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato crítico de estudar**. In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 9-12.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo. Atlas, 2010.

GUIMARÃES, A.A.; VILLELA, F.C.B. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano**. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 37-54.

LEITE, S.A.S. **Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais**. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (Orgs.). Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia. Campinas: Alínea, 2000, 39-66.

LIMA, Elma Corrêa de; ALARCÃO, Isabel; FERREIRA, Naura Syria Carapeto RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão Pedagógica-Princípios e práticas**. 8. Ed. São Paulo: Campinas, 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MACIEL, Maria J. C. **Docência como base da pedagogia ou pedagogia como base da docência? Por uma inversão de lógica**. In: ALBUQUERQUE, L. B (Org.) *Currículos Contemporâneos – Formação, diversidade e identidades em transição*. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

NÓVOA, Antônio. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. In: Salto para o Futuro. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

PIMENTA, Selma G. **"Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: Educação, pedagogia e didática"**. In: PIMENTA, Selma G. (coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma G. **O Pedagogo da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1998.

RANGEL, Mary. **Considerações Sobre o Papel do Supervisor como Especialista Em Educação na América Latina**. In: JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (orgs.) *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. 14. ed. São Paulo: Campinas, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão da ideia**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.) *Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade: formação à ação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Fabiana dos Santos Franco da. **A identidade do pedagogo e as novas diretrizes curriculares de pedagogia**. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/aidentpedagdiretrizesped.pdf. Acesso em 13 de outubro de 2017

TORRES, S.R. 1994. **Ouvir/Falar: Um exercício necessário na interação de docentes e não-docentes**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, 1994, p.227.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. In: VASCONCELOS (org.) *Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

CAPÍTULO 08



UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FACILITADORAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.5281/zenodo.8313429

*Dhessica Stefany da Silva Rodrigues*¹

*Athena de Albuquerque Farias*²

*Paulo Tadeu Ferreira Teixeira*³

*Ginete Cavalcante Nunes*⁴

RESUMO: O presente artigo tem como ideia demonstrar o quanto a utilização das tecnologias está sendo de grande importância para o ensino superior, principalmente com a pandemia e sua duração, sem um tempo certo para acabar, é provável que essa modalidade ainda permaneça, como uma forma alternativa, por incluir e possibilitar mais o acesso ao ensino superior. Por isso, nota-se o quanto esse acesso as tecnologias, é um instrumento de suma importância, para a população.

Palavras chaves: Educação, tecnologias, aprendizagem.

139

¹ Bacharel em Direito e pela Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas de Petrolina- PE- FACAPE, Especialista em Planejamento Patrimonial, Familiar e Sucessório- LEGALE. E-mail: dhessicarodrigues6776@gmail.com;

² Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho – PT. Mestrado em Sustainable Development pela Università degli Studi di Milano, Milão, Itália. Graduada em Direito pelo Centro Universitário dos Guararapes - UNIFG. Especialista em Direito Processual do Trabalho pela Faculdades Integradas de Cruzeiro - SP. Athena.farias@gmail.com;

³ Psicólogo pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC/ Itabuna – BA. Pós-graduado em Neuropsicologia- Facinter- PR. Pós-graduado em Psicologia clínica e hospitalar – Centro Universitário UNISBA. Mestre em tecnologias aplicáveis à bioenergia - pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, FTC, Brasil. Contato: paulotteixeira@hotmail.com.

⁴ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E-mail: ginetecavalcante@gmail.com



INTRODUÇÃO

Para iniciar o presente artigo, iremos apontar o quanto a utilização de tecnologias nos últimos tempos vem sendo usadas cada vez mais, nos tempos de pandemia, só assim em algumas regiões e lugares, que se consegue chegar, quando se fala de educação, vimos o quanto esse uso é de grande importância, uma vez que só atrás das tecnologias que o ensino não parou, a população continuou aprendendo.

Com o avanço da pandemia do vírus covid 19, inúmeras faculdade e universidades fecharam as portas, e só foi possível continuar com o uso das tecnologias.

Antes de adentrar de fato ao tema central, iremos falar um pouco sobre o que foi a pandemia.

O QUE ACONTECEU DURANTE A COVID-19, MAIS CONHECIDA COMO CORONAVÍRUS?

Este ano de 2020, vemos que o Brasil e o mundo foram marcados principalmente pelos impactos e dificuldades em virtude da crise sanitária causada pelo COVID-19. Passaremos a entender melhor como age esta nova doença sendo que muitas são as formas de contaminação pelo vírus, que possui alta taxa de transmissão e um percentual assustador de letalidade. Assim, segundo o Ministério da Saúde do Brasil:

Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-

CoV e SARS-CoV. Recentemente, em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020)

Sendo assim, diversos são os sintomas, que podem variar de um simples resfriado, até a uma síndrome gripal mais grave, podendo até se complicar mais, chegando até a morte. Que sendo os sintomas mais comuns são: Tosse, Febre, Coriza, Dor de garganta, Dificuldade para respirar, Perda de olfato (anosmia), Alteração do paladar (ageusia), Cansaço (astenia), Diminuição do apetite (hiporexia), Distúrbios gastrintestinais (náuseas/vômitos/diarreia), Cansaço (astenia) e Dispneia (falta de ar).

Ademais, as formas de transmissão para esta doença acontecem de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo por meio de: Espirro, Tosse, Catarro, Gotículas de saliva, Toque do aperto de mão contaminadas, Objetos ou superfícies contaminadas, como celulares, mesas, talheres, maçanetas, brinquedos, teclados de computador, etc.

Contudo, é de suma importância para a população tomar todas as medidas cabíveis e indicadas pelos órgãos de saúde para garantir a prevenção e evitar contaminação deste vírus. Uma das medidas principais para se evitar a disseminação do vírus são o uso de máscara,

a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena. O Ministério da Saúde da as seguintes recomendações de prevenção à COVID-19 são elas:

- Lave com frequência as mãos até a altura dos punhos, com água e sabão, ou então higienize com álcool em gel 70%. Essa frequência deve ser ampliada quando estiver em algum ambiente público (ambientes de trabalho, prédios e instalações comerciais, etc), quando utilizar estrutura de transporte público ou tocar superfícies e objetos de uso compartilhado.
- Ao tossir ou espirrar, cubra nariz e boca com lenço ou com a parte interna do cotovelo. Não tocar olhos, nariz, boca ou a máscara de proteção fácil com as mãos não higienizadas. Se tocar olhos, nariz, boca ou a máscara, higienize sempre as mãos como já indicado.
- Mantenha distância mínima de 1 (um) metro entre pessoas em lugares públicos e de convívio social. Evite abraços, beijos e apertos de mãos. Adote um comportamento amigável sem contato físico, mas sempre com um sorriso no rosto.
- Higienize com frequência o celular, brinquedos das crianças e outros objetos que são utilizados com frequência.
- Não compartilhe objetos de uso pessoal como talheres, toalhas, pratos e copos.
- Mantenha os ambientes limpos e bem ventilados.
- Se estiver doente, evite contato próximo com outras pessoas, principalmente idosos e doentes crônicos, busque orientação pelos canais on-line disponibilizados pelo SUS ou atendimento nos serviços de saúde e siga as recomendações do profissional de saúde.

- Durma bem e tenha uma alimentação saudável.
- Recomenda-se a utilização de máscaras em todos os ambientes. As máscaras de tecido (caseiras/artesanais), não são Equipamentos de Proteção Individual (EPI), mas podem funcionar como uma barreira física, em especial contra a saída de gotículas potencialmente contaminadas.

A partir dessa premissa, sabe-se que o distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes, impactando bastante na educação brasileira e mundial.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA A SOCIEDADE

A Educação é um direito fundamental a todos os cidadãos como também nos é garantido constitucionalmente. Sabe-se que possui um enorme impacto em diversificadas áreas de nossas vidas, e é por meio dela que se pode garantir o desenvolvimento econômico, social e cultural, ajudando não só no desenvolvimento de um país, mas como também na formação de cada indivíduo, e é por meio de uma educação digna e de qualidade que se pode assegurar o cumprimento de todos os outros demais direitos. Assim é evidente a sua importância e o seu papel como ferramenta de transformação para uma sociedade bem solidificada, e deve ser levada em consideração sempre como uma solução e paliativo para as desigualdades sociais existentes no país. Entende-se que nenhuma sociedade se construa e se mantenha em boas bases, longe dos princípios educacionais, mas o que acontece

realmente é que a educação não tem sido bem trabalhada e bem desenvolvida corretamente pelos responsáveis por ela, os representantes do povo.

Como dito anteriormente o direito a educação é um direito social e faz parte da nossa cidadania, e ela é assegurada a todos indivíduos, e segundo o artigo 205 da Constituição Federal do Brasil de 1988, diz que: " A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho."(Brasil, 1998). Assim segue o texto da lei:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - Comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (BRASIL, 1988)

Diante deste exposto, pode-se extrair alguns conceitos básicos sobre a educação na Constituição, que ela é um direito de todos, dever do Estado, dever da família e deve ser fomentada e incentivada pela sociedade, visando assim ao pleno desenvolvimento da pessoa, a qualificação da pessoa para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania. Assim podemos compreender que a educação é a prerrogativa que todos os indivíduos da sociedade têm para exigir do Estado a prática educativa, o seu cumprimento e a sua execução, como um direito essencial a todos. Mas também é uma incumbência e responsabilidade da família, para com a sua colaboração, promoção e do incentivo no processo educativo.

Para poder entender melhor é necessário saber que a educação como um direito a todos, veio ser introduzida e aparecer na Constituição Federal do Brasil, pela primeira vez lá na Constituição de 1934, assim diz no seu artigo 149 naquela época sobre a educação:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

Como se pode ver tivemos desde aquela época até os dias de hoje grandes avanços em relação ao direito a educação para todos como um direito social e essencial para a formação cidadã de cada indivíduo.

AS VANTAGENS DA EDUCAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Diante do que fora apresentado anteriormente, agora será apresentado algumas das vantagens de uma educação de qualidade que se oferecida dignamente garante a todos o pleno exercício da cidadania, que deveria ser sempre o foco de qualquer País e em qualquer governo, além do que percebe-se que quando a educação é oferecida e proporcionada corretamente de forma igualitária para todas as classes sociais é perceptível que o nível de instrução e rendimento dos alunos é aumentado e assim com o decorrer dos anos vai ter vários impactos benéficos para uma nação e assim o país tende a melhorar e evoluir em todas as áreas.

Sabe-se que os impactos da educação para a vida de cada cidadão e para o país são bastante extensos, veja a seguir alguns dos seus benefícios e exemplos:

146

1. Combate à pobreza

Educação é a melhor maneira de combater a pobreza, diz Unesco: A diretora-geral da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), Irina Bokova, afirmou que a educação é a melhor maneira de combater a pobreza....(Este assunto foi tema da Conferência Mundial sobre Cuidados e Educação Infantil, em Moscou, na Rússia.)

É perceptível que quanto mais pessoas estudam e estão inseridas no meio social tem mais oportunidades na vida e no mercado de trabalho. Uma pessoa que concluiu uma pós-graduação tem 422% mais chances de conseguir um emprego do que quem não se alfabetizou. Quem estuda também ganha mais: o salário de um pós-graduado é 544% maior do que aquele recebido pelos analfabetos. (Pesquisa Você no Mercado de Trabalho da FGV/Instituto Votorantim)

É compreensível entender que se não for investido nos jovens de hoje e em uma educação desde a base, em um ensino bom e de qualidade, veremos que o ciclo de miséria e pobreza irá continuar e progredir a cada ano, assim impedindo até o desenvolvimento e progresso de todo o país.

2. Diminui a violência

Um dos principais fatores relacionados a violência é a desigualdade social, se essa for combatida com um bom ensino, educação de qualidade e mais oportunidades na vida, contribuirá também para uma sociedade menos violenta.

Segundo um estudo do Atlas da Violência 2017 mostra que, em 2015, foram registrados 59.080 homicídios, ou seja, quase 29 mortes a cada 100 mil habitantes. A grande maioria é homem, jovem, negro e de baixa escolaridade.

Ao parar para refletir sobre a relação entre educação e violência podemos perceber que a educação é o pilar principal para o desenvolvimento de um país. Ela trará não só conhecimento de português matemática, física ou química, mas também uma série de benefícios que atingirá diretamente o governo e toda a população. Poderia ficar aqui, horas a fio, listando as vantagens de um país que investe em educação, mas vou citar apenas alguns exemplos: o aumento de renda das famílias, mais saúde, mais qualidade de vida, menos subemprego e, principalmente, menos violência. (CONGRESSO EM FOCO UOL, 2017)

3. Garante o acesso a outros direitos

De acordo a DUDH-Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu texto no artigo 26: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a

amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos." (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1988)

Sabe-se que o quanto mais uma pessoa é instruída mais ela tem consciência e conhecimento de que estão sujeitas a direitos e deveres, isto é, com o ensino e o acesso à educação os indivíduos tornam-se mais capazes de compreender que possuem direitos e assim podem exigir que os mesmos sejam cumpridos, deste modo compreende-se que sem o acesso ao conhecimento estas pessoas ficam à mercê da sociedade, sem saber que possuem e estão respaldadas por leis que garantem seus direitos.

6. Estudar faz pessoas serem mais felizes

Segundo estudos realizados sobre os aspectos da educação diz que as pessoas que estudam tendem a serem mais felizes, produzido pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e realizado em 15 países membros da organização. O estudo da OCDE "A educação ajuda as pessoas a desenvolver habilidades, melhorar a sua condição social e ter acesso a redes que podem ajudá-las a terem mais conquistas sociais". Diante deste estudo compreendeu-se que os indivíduos que estudam são mais felizes pois tem uma maior satisfação em diferentes etapas e ao longo de sua vida.

A PANDEMIA; E O ENSINO SUPERIOR

Com os impactos trazidos por esta nova doença que atinge a toda a população mundial, e os efeitos da quarentena e o distanciamento social os estabelecimentos de ensino a exemplo das creches, escolas, universidades e outras demais instituições de ensino então com as suas atividades escolares presenciais suspensas, o que atinge milhões de estudantes em todo o país. Atualmente, algumas escolas voltaram com limitações a algumas atividades, com todos os

devidos cuidados de distanciamento e proteção, porém a situação ainda é preocupante e assusta a todos. Apesar de toda esta situação estar prejudicando o ensino e a aprendizagem de muitos, a suspensão das aulas é medida essencial para se evitar a propagação da contaminação, tendo em vista que a escola é um ambiente de natural contato, e torna-se inevitável as pessoas se aproximarem e estarem propícias a uma possível contaminação.

Posto isso, tem a preocupação e a percepção coletiva das autoridades, dentre eles gestores e professores das redes de ensino de que a educação não pode parar e ficar suspensa por muito tempo, nesta perspectiva surge a necessidade da adaptação e superação de todas estas dificuldades por parte da sociedade, dentre eles os professores e os alunos. Segundo estudos, com esta pandemia mais de 1,5 bilhão de estudantes tiveram suas aulas suspensas:

De acordo com a UNESCO, esse número corresponde a mais de 90% dos estudantes do mundo. Isso significa que milhões de educadores também se encontram, agora, diante do desafio de “reaprender” a ensinar. O uso das tecnologias digitais na educação já é uma realidade em grande parte do mundo, mas a escola física, como espaço material, instituição social e lugar de pertencimento, ainda é a fonte propulsora da educação. (UNESCO, EDITORA OPET, 2020)

Metade dos estudantes do mundo, ou seja, mais de 850 milhões de crianças e adolescentes, estão sem aulas devido à pandemia de coronavírus, anunciou nesta quarta-feira (18) a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Diante desta perspectiva, nosso sistema educacional ainda é muito precário, e com esta pandemia as dificuldades aumentaram mais ainda, basta ver que o ensino básico que temos é bastante insatisfatório, principalmente o ensino público. Isso porque, o sistema de governo investe muito pouco em uma educação de qualidade aos jovens. Haja vista, a situação das escolas deixa bastante a desejar, com relação ao próprio ensino, a estrutura escolar e a falta de capacitação de seus

professores. Com isso, em relação a situação de cada jovem a sua estrutura familiar e o meio em que convivem, as dificuldades em geral que os mesmos passam no seu meio social da origem a evasão escolar, os impulsionando a margem da sociedade.

Diante disso, é notável também que a falta de oportunidades, capacitação profissional e a falta de acesso à internet nas áreas mais afastadas e até mesmo nos centros urbanos é muito pouco. Ainda que com o decorrer dos anos tenha tido alguns avanços na tentativa de trazer crianças, jovens e adultos, os índices de evasão escolar ainda são bastante altos e significativos.

EDUCAÇÃO NOS TEMPOS ATUAIS E O USO DAS TECNOLOGIAS

Com o advento da tecnologia e da internet, muito tem se evoluído, principalmente na educação, os meios de informação aumentaram muito e isso facilitou para os estudantes e educadores. Com isso, a pandemia trouxe uma transformação social na vida das pessoas e principalmente na educação, no que tange ao afastamento e isolamento social, trazendo assim uma desestruturação no sistema tradicional e presencial de ensino. Diante disto é possível analisar que esta crise sanitária está de certa forma revolucionando o sistema pedagógico de ensino presencial, sendo assim possível perceber a revolução da comunicação mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), a história da educação a distância no Brasil começou em 1904, com uma matéria publicada no Jornal do Brasil, onde foi encontrado um anúncio nos classificados oferecendo curso de datilografia por correspondência (ABED, 2011).

Desde de então as tecnologias e meios de informação digital vieram se aprimorando e evoluindo a cada dia, como a evolução do ensino EAD (Ensino a Distância), sendo que essa modalidade de educação é mediada por tecnologias, sendo que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente, ou seja, não estão fisicamente presentes em um ambiente presencial de ensino-aprendizagem, e sim em uma modalidade de ensino remoto (online). Entretanto esta modalidade de ensino EAD, surgiu oficialmente pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que posteriormente foi revogado. A sua atualização ocorreu pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, vigente até os dias de hoje, que assim expressa, no seu primeiro artigo:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Esta modalidade de ensino superior antes da pandemia do covid-19, já se tinha uma parte bem significativa, na modalidade EAD, e outra parte também nos cursos técnicos, como também, na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), e o ensino EAD era utilizado de forma complementar na educação e ficava a critério docentes aplicarem de forma conveniente e oportuna. Segundo a (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) em seu parágrafo 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, expressa que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações

emergenciais”. De acordo com Nunes (1994), a Educação a Distância constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Diante disso, fica evidenciado o quanto o uso das novas tecnologias, internet e telecomunicações se tornaram essências para a o processo de ensino e aprendizagem a o decorrer dos anos. E agora neste período de pandemia, onde as pessoas devem evitar o máximo possível o contato para a não propagação do vírus, fica evidente que o uso dos meios de tecnologia estão sendo de suma importância no processo de conhecimento e aprendizado para as redes de ensino e uso em geral das pessoas da sociedade, sendo que esta modalidade constitui um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, e chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos, facilitando a vida das pessoas como também servindo para protegê-los desta nova doença que assusta a toda a população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pandemia que assola a toda a população, seus impactos afetaram bastante a Educação no geral, e não seria diferente com o ensino superior, afastando assim os alunos presenciais, da educação básica e do ensino superior, das salas de aula, fazendo-se necessário a adaptação e de superação dos meios para assim continuar a progressão do ensino e acesso à educação. Deste modo, se fez necessário adaptar e incluir novos métodos de ensino, acerca de diversos programas, aplicativos, ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação.

Esta crise sanitária ocasionada pelo Coronavírus ou COVID-19, vem modificando e modificou bastante as relações de intercomunicação e afetividade das pessoas por conta de medidas estas necessárias para evitar a disseminação e propagação do vírus, com o distanciamento social e a quarentena que tiveram impactos diretamente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes.

Dado isso, a Utilização de tecnologias digitais como facilitadoras da aprendizagem no Ensino Superior, vem se mostrando ser uma das grandes apostas, não só durante a pandemia, porém quando um dia ela acabar, é provável que essa modalidade ainda permaneça, como uma forma alternativa, por incluir e possibilitar mais o acesso ao ensino superior.

REFERÊNCIAS

ABED. **Associação Brasileira de Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Associação Brasileira de Educação a Distância. 2011. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf> Acesso em: 15 dez. 2020.

BACELAR. Educação, o caminho para o combate à violência. **Congresso Em Foco**, 2017. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/educacao-o-caminho-para-o-combate-a-violencia/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2020.

Como a Educação afeta a economia do País. **Virtu News**, 2020. Disponível em: <https://virtunews.com.br/como-a-educacao-afeta-a-economia-do-pais/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

DANA, Samy. A importância da educação para o crescimento econômico. **G1 BLOG DO SAMY DANA**, 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/blog/samy-dana/post/importancia-da-educacao-para-o-crescimento-economico.html>. Acesso em: 19 jul. 2020.

Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. (Revogado). Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Educação faz economia crescer. **Abril educação**, 2014. Disponível em: <https://educacao.openbrasil.org/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Entendendo os conceitos básicos de Políticas Públicas. Gestão Pública. **CLP liderança pública**, 2019. Disponível em: <https://www.clp.org.br/entendendo-os-conceitos-basicos-mlg2-de-politicas-publicas-mlg2/>. Acesso em: 16 jul. 2020.

GIRALDI, Renata. Educação é a melhor maneira de combater a pobreza, diz UNESCO. **UOL Educação**, 2010. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/09/28/educacao-e-a-melhor-maneira-de-combater-a-pobreza-diz-unesco.htm?cmpid%20a>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 15 dez 2020.

Ressignificar, aprender, explorar: atitudes fundamentais de quem educa em tempos de pandemia. **Editora Opet**, 2020. Disponível em: <http://www.editoraopet.com.br/blog/ressignificar-aprender-explorar-atitudes-fundamentais-de-quem-educa-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SILVA, A.F. Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado avaliador. In:

SOUSA JUNIOR, L.; FRANÇA, M.; FARIAS, M.S.B. (Org.). Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2011b.

Sobre a doença. **Ministério da Saúde**, 2020. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Unesco: metade dos estudantes do mundo sem aulas por conta da Covid-19. **G1 EDUCAÇÃO**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/18/unesco-metade-dos-estudantes-do-mundo-sem-aulas-por-conta-da-covid-19.ghtml>. Acesso em: 01 dez. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: **Unesco**, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 02 dez. 2020.

SÍNDROME DE BURNOUT EM CONTEXTOS DE ESTRESSE LABORAL EM DOCENTES SOB O FOCO DA SOCIOLOGIA JURÍDICA


DOI: 10.5281/zenodo.8313439

Maria Paula Silvestre Campêlo¹
Miguel Melo Ifadireó²

RESUMO: O contexto educacional no Brasil tem gerado preocupação por parte dos gestores e profissionais da área da Educação. O docente vem sofrendo com agentes estressores que afetam diretamente a qualidade do seu trabalho. Fatores como: salários baixos, excessivo número de alunos na classe, a relação com os discentes e a falta de valorização profissional, são alguns aspectos que estimulam o adoecimento mental e, em muitos casos, o Burnout. Esses episódios tornam-se mais frequentes e agravados nas instituições públicas de ensino, em relação aos estabelecimentos particulares. Destaca-se a importância da Sociologia, quanto ao adoecimento mental na atualidade, principalmente professores, a classe mais atingida nesse contexto, diante da interação constante desse profissional com a sociedade. Diante dessa conjuntura, esse estudo tem como finalidade, efetuar uma Revisão Bibliográfica da Literatura sobre a “*Síndrome de Burnout em Contextos de Estresse Laboral em Docentes Sob o Foco da Sociologia jurídica*”. Para isso foram pesquisados artigos nas plataformas científicas: Scielo, Google Scholar e Lilacs. Os princípios de inclusão foram artigos relacionados com o tema da pesquisa. O fatores de exclusão, foram artigos que não se referiam ao foco do estudo. As respostas da pesquisa apresentaram um cenário a presença do Burnout em, predominantemente, prestadores de serviços, trabalhadores da área de tratamento e educadores. Os

¹ Graduanda do Curso de Direito do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio/Unileão. Prof. Mestre em Ciências de Educação, pela ULHT-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa-PT), Graduada em Gestora de Pessoas, Esp. em Gestão Estratégica de Pessoas, Servidora do TJ-CE. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/4820940870841782>. Email: paulascampelo@hotmail.com

² Pós-Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade Ibero-americana do Paraguay (UIA/PY). Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Professor do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Professor Assistente da Universidade de Pernambuco (UPE). Graduando-Bacharelado em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Graduando-Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Kurios do Ceará (FAK). Pesquisador-líder do Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violência no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (LIEVI-UNILEÃO). Pesquisador-líder do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça, Organizações e Sustentabilidade (NEGROS) da Universidade de Pernambuco (UPE). Correio Eletrônico: miguelangelo@leaosampaio.edu.br



aspectos principais, como: a relação inter-profissional, excesso de trabalho, a baixa remuneração e a falta de reconhecimento profissional promovem o desenvolvimento do esgotamento emocional, que podem levar ao Burnout.

Palavras-chave: Saúde mental. Burnout. Docentes. Sociologia.

INTRODUÇÃO

Às vezes, diante da figura do(a) professor(a), sinto-me como se estivesse diante de um velho e apagado retrato de família. Com o tempo, perderam-se cores e apagaram-se detalhes e traços. A imagem ficou desfigurada, perdeu a viveza, o interesse. Mais um retrato a guardar na gaveta de nossos sonhos perdidos, para revê-lo em tempo de saudade (ARROYO, 2000, p.13).

Elton Corbanezi (2018) ao realizar avaliação crítica do livro “Sociedade do Cansaço” do sul-coreano Byung-Chul Han, filósofo do contemporâneo e representante do movimento de estudos culturais da Universidade de Berlim, acentua que é de extrema relevância a avaliação sociológica, enquanto ciência que atua na análise dos problemas, fenômenos e fatos sociais que cercam a sociedade.

No estudo em tela, Elton Corbanezi a partir de Han, justifica a importância da sociologia para aferir os problemas advindos das interações entre a sociedade pós-moderna e a questão problema do sofrimento psíquico provocado pelo trabalho e suas conseqüentes enfermidades com o alastramento de situações de “adocimento mental”. Fenômeno este não apenas visível e real, mas também determinante e preocupante. E conseqüentemente, por isso, aduz a relevância do presente trabalho de conclusão de curso, a ser avaliado de forma interdisciplinar pela ciência jurídica sob o foco da sociologia jurídica sobre a questão em tela.

Outro ponto a se considerar é que o cansaço físico e mental, atinge direta e indiretamente, não apenas o humor, o sentimento, a concentração e a motivação do docente, mas acentua “visivelmente”

situações reais e a produção de comportamentos, responsáveis pela majoração do estado de estresse, de medo, de depressão e de ansiedade, afetando assim, o desempenho docente nas mais distintas situações, em contextos de ensino e de aprendizagem, na universidade, na escola e/ou na educação técnico-profissional.

Estudos prévios – Amanda Gabriella Tundis e Janine Kieling Monteiro (2018), Steven Chesnut (2017), Sérgio Mérida-Lópes, Natálio Extremera e Lourdes Rey (2017), Rita Santos (2013), Rita Brand (2013), Mary Carlotto e Lílian Palazzo (2006), Mary Carlotto (2002) entre outros estudos -, sobre a questão problema que alicerça o presente trabalho de conclusão de curso, acentuam que o desempenho profissional, as cognições afetivas e a autoestima dos profissionais docentes afetam consideravelmente a saúde mental dos docentes no exercício das atividades laborais. Por conseguinte, em Angelica Medeiros, Eliane Pereira, Rose Silva e Fábio Dias (2020), assim como, em Andrey Silva, Fernanda Estrela, Nayra Lima e Carlos Abreu (2020), por conseguinte, encontram relevantes indagações, as quais referendam que ao serem tomadas em consideração os fatores, isolamento social em interação com o aumento considerável de atividades profissionais em tempos de pandemia do Covid-19 (causados pelo SARS-Cov-2).

De todo, acentuam os referidos estudos que a realidade da pandemia, e suas interfaces, ganharam visibilidade nacional e internacional, desde março de 2020, aferindo assim, os percalços e desembaraços das atividades profissionais em tempos de pandemia. Desta forma, destaca-se que o atual estado do Covid-19 (causados pelo SARS-Cov-2), vem ensejando novas agendas e políticas públicas de saúde com foco em alternativas sanitárias focadas no desenvolvimento de estratégias hábeis para promover a saúde mental e física de todo o corpo docente objeto da busca em tempos de pandemia.

Em adição a isto, objetivo geral do presente estudo tem como missão realizar uma revisão crítica de literatura sobre a “*Síndrome de*

Burnout em contextos de estresse laboral em docentes sob o foco da sociologia jurídica". A este respeito, referendam Mary Sandra Carlotto e Lílian dos Santos Palazzo (2006) que a Síndrome de Burnout é um transtorno adaptativo crônico associado a um inadequado enfrentamento dos problemas do dia a dia e das demandas do trabalho.

Essa diligência objetiva traz consigo, respectivamente, a proposta específica de se a) analisar os motivos da ocorrência da Síndrome de Burnout/ adoecimento mental dos professores nos artigos pesquisados; Como também b) averiguar a relação Síndrome de Burnout/ adoecimento mental com a satisfação laboral nos docentes objetos da pesquisa; além de c) promover um diálogo interdisciplinar sobre o adoecimento mental dos docentes que realizam atividades de docência na modalidade de ensino remoto em regime de Home Office no campo de tensão entre a Sociologia Jurídica, a Psicologia e o Direito do Trabalho.

O propósito dessas apurações é promover uma discussão para o desenvolvimento de um maior número estudos sobre o tema, para promover a implementação de políticas públicas que venham assistir a esse grupo de profissionais.

A epistemologia utilizada, neste trabalho, está inserida dentro dos métodos de pesquisa de natureza qualitativa, tendo como fundamento a revisão de literatura com foco na produção interdisciplinar de ciências humanas. A coleta dos dados, por um lado, foi realizada com foco na inclusão e exclusão de material bibliográfico revisado. Neste sentido, foram dispostos, por um lado, critérios inclusivos, realizados através da busca temática, fazendo uso das palavras-chave (saúde mental, síndrome de Burnout, docência do ensino superior, sociologia do trabalho, etc.) em sites de pesquisa científica – livros, teses e dissertações, artigos de periódicos científicos dispostos nas plataformas Google Scholar, Scielo e Lilacs - em interação direta entre a educação, a sociologia, o direito e, respectivamente, a sociologia do direito, a fim de estruturar o objeto descrito neste estudo;

por outro lado, consideraram-se também os critérios de exclusão de artigos que não se relacionavam com o tema proposto.

CONCEITUALIZANDO A SÍNDROME DE BURNOUT NA DOCÊNCIA DE ENSINO SUPERIOR

Amanda Gabriella Tundis e Janine Kieling Monteiro (2018), em estudo prévio sobre o Ensino superior e adoecimento docente, realizado em uma universidade pública, argumentam que “Os estudos sobre saúde mental em docentes de Ensino Superior, quando comparados aos docentes do Ensino Básico, apresentam-se, atualmente, com menor frequência”, tendo em vista que tal diminuto investigativo poderia ser compreendido pelo senso comum “conhecimento vulgar” de que “[...] tal questão possa estar relacionada ao fato de esses profissionais serem considerados com melhores condições de trabalho em relação aos demais níveis docentes” (TUNDIS; MONTEIRO, 2018).

No que concerne a isto, ao apresentarem os achados da pesquisa, em um deles, as autorias acrescentam o fato de que a grande maioria dos estudos realizados com profissionais da docência no ensino superior, direcionam o foco de objetivos investigativos para compreensão da problemática de como a saúde mental dos docentes no Ensino Superior pode ser impactada pelas mudanças significativas que aumentaram, consideravelmente, as condições de trabalho, gerando estresse e dificuldades (CHESNUT, 2017; MÉRIDA-LÓPEZ, EXTREMERA; REY, 2017).

Fato destacável é que estas mudanças foram potencializadas por conceitos e categorias, tais como a “empregabilidade”, a “trabalhabilidade” e as “capacidades múltiplas” necessárias para o sucesso e para o desejável “desempenho profissional” entre outras categorias que ensejaram estudos específicos, tais como: a) o assédio

moral; b) readaptação ao trabalho; c) satisfação laboral; d) ambiente institucional e saúde mental; d) Síndrome de Burnout com foco investigativo no perfil epidemiológico e psíquico-psicológico do adoecimento docente; e) sofrimento psíquico e tratamentos psíquicos; f) produtivismo e precariedade acadêmico-institucional; g) engajamento e estresse o trabalho; h) organização laboral; i) autoeficácia e treinamento.

No que concerne a conceitualização terminológica da compreensão da Síndrome de Burnout, Juliana Soares, Marli Santos e Marília Pinheiro (2017), acrescentam que:

O termo "Síndrome de *Burnout*" foi desenvolvido na década de setenta nos Estados Unidos pelo psicanalista Freunderberger. Ele observou que muitos voluntários com os quais trabalhava, apresentavam um processo gradual de desgaste no humor e/ou desmotivação. Geralmente, esse processo durava aproximadamente um ano, e era acompanhado de sintomas físicos e psíquicos que denotavam um particular estado de exaustão. (FREUNDERBERGER, 1974 apud. SOARES, SANTOS, PINHEIRO, 2017, p. 143)

A propósito, Steven Chesnut (2017) ao avaliar o compromisso e a vocação da docência, impulsionadores e responsáveis tanto pela permanência, quanto pelo desejo de realização da carreira na docência do ensino superior, acrescenta que:

[...] o compromisso é uma construção complexa e multifacetada. A decisão de entrar ou de permanecer na profissional docente decorre de crenças sobre o futuro ou em crenças sobre o que pode ser bem-sucedido nas ações e práticas da competitividade da carreira profissional a serem realizadas. Destacam-se as expectativas que são mantidas sobre o trabalho e a crença na sua utilidade, a consciência emocional e

a resiliência diante das adversidades, soma-se ainda, a avaliação precisa do custo a ser pago para garantir o emprego” (CHESNUT, 2017, p. 171s. – *tradução dos autores*)

Do mesmo modo, destaca-se o estudo prévio a pandemia da covid-19, realizado por Sérgio Mérida-Lópes, Natálio Extremera e Lourdes Rey (2017), sobre as implicações e interações do estresse na capacidade emocional do trabalho docente. À frente do estudo, realizado com o universo de 288 professores de ensino superior, se foi avaliado a inteligência emocional, o engajamento profissional (positivo e negativo), a ambiguidade e o conflito de papéis ocasionados pelo desgaste cognitivo-emocional do excesso de trabalho e práticas docentes no ensino superior, uma vez que:

Embora a estrutura unidimensional de engajamento no trabalho tenha se tornado um paradigma comumente usado em análises fatoriais [...]. Além disso, as dimensões do engajamento no trabalho são diferentes umas das outras e de outros resultados organizacionais, pois se referem a diferentes processos psicológicos, como motivação (dedicação), cognição (absorção) e afeto (vigor) [...] objetivamos fornecer evidências sobre o padrão específico de estresse de papel com engajamento e, portanto, oferecer informações adicionais comparando o escore total e suas dimensões [...] em combinação com os estressores da função podem fornecer uma maior compreensão da natureza das características pessoais e organizacionais que contribuem para explicar as dimensões específicas do envolvimento do professor. Esse conhecimento ajudaria pesquisadores e profissionais a desenvolver programas de intervenção mais eficazes para professores. (MÉRIDA-LÓPEZ; EXTREMERÁ; REY, 2017, p. 2 – *tradução dos autores*)

Ao lado destas constatações de investigações internacionais, encontram-se semelhantes preocupações, em estudos precedentes nacionais, como as investigações realizados por Mary Sandra Carlotto e Lílian dos Santos Palazzo (2006):

A definição mais aceita sobre a síndrome de Burnout fundamenta-se na perspectiva social psicológica de Maslach & Jackson. Essa considera Burnout como uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas. É um construto formado por três dimensões relacionadas, mas independentes: (a) exaustão emocional: caracterizada por falta de energia e entusiasmo, por sensação de esgotamento de recursos ao qual pode somar-se o sentimento de frustração e tensão nos trabalhadores, por perceberem que já não têm condições de despendar mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas, como faziam antes; (b) despersonalização: caracterizada pelo desenvolvimento de uma insensibilidade emocional, que faz com que o profissional trate os clientes, colegas e a organização de maneira desumanizada; (c) diminuição da realização pessoal no trabalho: caracterizada por uma tendência do trabalhador a autoavaliar-se de forma negativa, tornando-se infeliz e insatisfeito com seu desenvolvimento profissional, com conseqüente declínio no seu sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os demais (CARLOTTO PALAZZO, 2006, p.1018)

No centro destas reflexões encontram-se distintos argumentos sobre a inteligência emocional, o engajamento profissional e o engajamento profissional no campo de tensão associado à produção de efeitos negativos na qualidade de vida da pessoa e, no caso dos professores, a uma perda de qualidade da prestação dos seus serviços, tendo em vista que este distúrbio apresenta sintomas característicos,

tais como: a) perda dos recursos emocionais ou esgotamento emocional, o que causa que o indivíduo tenda a se isolar de colegas e alunos; b) atitudes negativas e indiferença para com as pessoas e o ambiente de trabalho, também chamada de despersonalização; c) falta de realização pessoal, ou seja, visão negativa do seu trabalho, desmotivação levando ao indivíduo a sentir-se incompetente, incapaz de cumprir com todas as suas atribuições e que não consegue cumprir as demandas laborais diárias o que leva a perda da autoestima profissional.

Do mesmo modo, Mary Sandra Carlotto e Sheila Câmara (2007), destacam atenções e preocupações, por um lado, aos resultados dos estudos realizados por Christina Maslach e Susan Jackson (1981), ainda em inícios da década de oitenta do século XX; e por outro lado, destacam os achados a posteriori - efetivados vinte anos depois - que passaram a reconsiderar o conhecimento humano sobre a questão do Burnout, em um novo estudo, realizado em conjunto por Christina Maslach, Wilmar Schaufeli e Michael Leiter (2001), uma vez que se foram desenvolvidos distintos mecanismos e instrumentos capazes de avaliar a Síndrome de Burnout e seus diferentes componentes, a saber:

A síndrome de Burnout (SB) tem sido definida como um fenômeno psicossocial que emerge como uma resposta crônica dos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Constitui-se de três dimensões relacionadas, mas independentes: 1) Exaustão emocional caracterizada pela falta ou carência de energia e entusiasmo e sentimento de esgotamento de recursos. É possível a ocorrência de sentimento de frustração e tensão, pois os trabalhadores podem perceber que já não têm condições de despender mais energia para o atendimento de seu cliente ou demais pessoas como faziam antes. 2) Despersonalização, situação em que o profissional passa a tratar os clientes, colegas e a organização como objetos. Os trabalhadores podem

desenvolver uma insensibilidade emocional. 3) Baixa realização pessoal no trabalho, definida como a tendência do trabalhador em se autoavaliar de forma negativa. As pessoas se sentem infelizes e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional. Também experimentam um declínio no sentimento de competência e êxito, bem como de sua capacidade de interagir com os outros. (CARLOTTO; CAMARA, 2007, p. 326)

Seymor Sarason(1999), já destaca, em finais da década de noventa do século pretérito, ao se fazer uma revisão dos discursos e argumentações majoritárias das ciências biomédicas e psicológicas proferidas pelo espírito da época que desprezava a interdisciplinaridade científica - ciências humanas, sociais e sociais aplicadas -, começavam-se a tomar força de potência novos discursos psíquico-analíticos críticos, provindos da abordagem da psicologia clínica (psicanálise, psicologia analítica e logoterapia) que asseveravam que a síndrome de Burnout não poderia ser considerada uma característica individual e sim um complexo de características psicológicas que refletem o perfil da sociedade (MEDEIROS; PEREIRA; SILVA; DIAS, 2020; SARASON, 1999).

Conclui-se esta subseção, destacando a relevância que a inserção desta questão problema para a apreciação da ciência jurídica sob o foco da sociologia do direito e/ ou da sociologia jurídica, a qual consiste como uma epistemológica disciplina do conhecimento humano, responsável pela promoção de reações significativas à dogmática jurídica e seus paradigmas normativos e positivos.

SÍNDROME DE BURNOUT E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Edson Carvalho, Celso Oliveira e Rosa Pinto (2019), avaliando as consequências da Síndrome de Burnout e a invisibilidade dos

problemas na saúde mental do trabalhador, acrescentam que em estudo prévio, realizado por João Paulo Silva (1995) com aproximadamente 930 Magistrados mineiros, tendo em vista que o estudo revelou:

[...] que as mudanças sociais, o avanço tecnológico, a globalização e o acúmulo de trabalho podem provocar o estresse e a Síndrome de Burnout nos magistrados. É que a morbidade, as promoções durante a carreira, as funções administrativas, o primeiro ano do exercício profissional são situações sentidas como intenso estresse dos magistrados. O número de dias de afastamento do trabalho devido às licenças médicas sugeriu como alto o grau de adoecimento da população. Este estudo apontou já em 2005 a presença da Síndrome de Burnout como uma doença associada ao estresse profissional dos magistrados (SILVA, 1995, apud CARVALHO; OLIVEIRA; PINTO, 2019, p. 263)

As manchetes às vezes ousadas não são coincidência - os professores se veem expostos a um estresse cada vez maior em sua profissão. Soma-se a isto o fato de que estudos interdisciplinares de expertises de cunho sociológicos - antropológicos, pedagógicos, psicológicos e médico-sanitaristas -, vêm se preocupando com as demandas advindas da saúde mental de profissionais que atuam na profissão docente. De fato, estas investigações vêm demonstrando o quão estressante e, frequentemente desconhecido pela opinião pública, a atividade profissional da docência no ensino superior e seus contextos de estresse e medo, que resultam na síndrome de Burnout.

No que concerne a isto, Gabriel Silva (2019), o Ministério da Previdência Social (Brasil 2021) bem como o Ministério da Saúde (Brasil, 2020; 2011;2004) e Josué da Silva (1995) contextualizam que o excesso de trabalho e estresse frente as constantes demandas podem ser causadores de certos traços na personalidade, por um lado,

predominantes no cotidiano da profissão docente e que podem desencadear a síndrome de Burnout; por outro lado, verifica-se apesar de vários fatores que podem adoecer a saúde mental dos profissionais da docência, que vão de corriqueiras situações estressantes para o professor, acompanhados de ausências de condições, determinantes para o bom exercício profissional, bem como desvalorização institucional de procedimentos de relaxamento, enquanto mecanismos preventivos e reabilitadoras, para o sucesso do desempenho da docência, tendo em vista que:

A síndrome do esgotamento profissional, ou síndrome de burnout, é a enfermidade clínica mais citada quando relacionada ao estresse ocupacional, devido estar intimamente relacionada aos sentidos do trabalho. A síndrome de burnout [...] é um fenômeno que reflete o processo sócio-histórico atual das organizações e do trabalho [...] é dividida em três estágios: exaustão emocional, despersonalização e baixo sentimento de realização profissional. (SILVA, 2019, p. 57)

Sob esta visão acrescenta-se que, ao se fazer uma análise da conjuntura das profissões e/ ou das muitas profissões existentes, provavelmente, não existem muitas profissionais, as quais a sociedade promova tantas demandas e exigências, ao mesmo tempo, tão contraditórios ultimatoss promovidos pelas estruturais mudanças no mercado formal e informal da empregabilidade, quanto a atividade profissional do professor (no sistema escolar, no técnico e no universitário), o qual vive um cotidiano de “esgotamento”, de “estresse”, de “opressão” e de “exaustão” em face das crescentes exigências para a permanência no universo do trabalho. Atitudes como estas findaram levando os trabalhadores a processos de exaustão no trabalho e de alienação na crença da possibilidade de melhoria nas condições de vida, saindo assim, da miséria social que se encontravam:

Você homem de bata azul, trabalhe! Pegue sal e pão! Trabalhe! O trabalho é um meio de provar sua resistência e necessidade. Trabalhe! Mexa os braços! Trabalhe assim por dezesseis horas! Trabalhe! A risada quente à noite e à cama de palha podre. Trabalhe! Você tem tendões apertados. Trabalhe! Pense com um corpo grávido. Espere na cabana com lágrimas. Uma linda mulher branca. Trabalhe! Como a testa do gado. A sua é larga e grossa? Trabalhe, ou veja seus filhos nus quando eles te beijarem, você voltará ao trabalho! Trabalhe até suas veias baterem! Trabalhe até a costela rachar! Trabalhe até os templos escorrerem, pois, você é feito para trabalhar!(WERTH, 1844, S. 166, tradução nossa).

Neste contexto, Horst Opaschowski (2008) avulta que o problema do esgotamento, do estresse, da opressão e da exaustão do trabalhador na pós-moderna, tecnológica e neoliberal sociedade não é novo. Dentro desta linha de pensamento acrescenta o autor que:

[...] A carruagem do progresso chegou, parou e saiu, trouxe efeitos, positivos e negativos, gerando assim, profundas modificações nas relações de trabalho e na adesão aos modelos de desempenho e metas de produção já existentes. A insatisfação pela realização prevaleceu. [...] e será que aprendemos a lidar com o lazer através do desfrute de uma vida com tempo livre nesta realidade? A ideologia da sociedade do lazer entra em atrito com a concepção da sociedade dos cidadãos livres, ou seja, como iremos perceber a importância do tempo livre no redimensionamento de nossas vidas? (OPASCHOWSKI, 2009, p. 31, tradução nossa).

À tona da discussão, Karl Marx & Friedrich Engels (1999), já destacavam criticamente os antagônicos contextos ideológicos que legitimavam diferentemente os processos de exploração do ser

humano pelo capital entre outras assincronias presentes nas relações e estruturas determinantes na vida social do trabalhador como um todo. Por certo, observa-se que Marx e Engels, ainda no século XIX, chamavam atenção para o fato de que, por um lado, o tempo médio de vida do operário diminuiria com a industrialização adicional das máquinas e que, por outro lado, a proporção de trabalho profissional aumentaria ao longo de toda a vida do operário. Muito embora, a triste realidade vem demonstrando que muitos profissionais não conseguem mais alcançar uma plena regeneração e, conseqüentemente, por pressão organizacional findam por serem demitidos ou pedem demissão, distanciando-se assim, do mercado e das redes profissionais.

A Síndrome Burnout compromete os profissionais, profissões assistencialistas que desenvolvem um relacionamento mais direto com o público, e no Brasil também é como a Síndrome do Esgotamento Profissional na qual a vítima perde completamente a afinidade (despersonalização) com o trabalho, entre os profissionais que podem desenvolver essa síndrome se destacam os médicos e os professores, enfermeiros, advogados.

Nas palavras de Wanderley Codo (2000) é destacável o fato de que o burnout é resultado do atual contexto social e político que vivenciamos na contemporânea sociedade. Pois, ele é resultado da perda de qualidade de vida do trabalhador oprimido e alienado com o temor de perder seu trabalho, como dizia Karl Marx (1965) em a ideologia alemã (1965), a opressão do trabalhador resulta na “coisificação do homem” pelo próprio homem, causando neste um constante processo de mal-estar consigo e com o outro:

O mal-estar docente é uma doença social que provoca uma enfermidade pessoal, causada pela falta de apoio da sociedade e do governo aos professores tanto no terreno dos objetivos de ensino como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que lhes é atribuído. Na

realidade, as condições econômicas e políticas não têm sido suficientemente favoráveis aos professores: os docentes parecem estar condenados a realizar mal o seu trabalho, já que os encargos têm crescido assustadoramente [...]. As características do trabalho são os principais determinantes da tendência do indivíduo em relação à síndrome do esgotamento profissional. O trabalhador docente se envolve afetivamente com os seus alunos, desgasta-se física e mentalmente, em um determinado extremo, desiste, pois não aguenta mais as condições de trabalho, bem como seu corpo evidencia sinais de esgotamento [...] consciência de uma realidade construída e gestada pela própria sociedade em relação ao estado de mal-estar que vivemos no magistério e em outras profissões. (BRAND, 2013, p. 73s).

A Síndrome de Burnout caracteriza uma doença, por isso deve ter um diagnóstico preciso e antecipado como todas as doenças, para que possa ser tratada garantindo a recuperação e o resgate da saúde do profissional, para que ele volte a desenvolver as suas atividades a contento. (CARVALHO; OLIVEIRA; PINTO, 2019).

Ao lado destas argumentações, destaca-se ainda que na atualidade um dos fatores que mais interfere na saúde e condição de vida da população mundial é o estresse, baixos salários e a percepção humana diante dos problemas sociais. Por certo, avulta-se que a percepção da saúde mental humana se deparou com uma realidade nunca antes sentida, em face do isolamento social, processos e interações sociais levaram o homem a objetivamente e subjetivamente ter que se reinventar diante do agravamento do fenômeno desencadeado pela pandemia da Covid-19, que chegou ao Brasil em março de 2020, obrigando a todos a literalmente trazerem o trabalho para dentro de suas casas. O estresse é um dos fatores que podem levar ao desenvolvimento dessa doença mental diante da ausência da interação contínua.

Por fim, eclodiram-se contextos de adoecimento mental relacionadas ao exercício docente. Na profissão docente há agentes estressores, podendo ser eles ligados diretamente ao exercício da profissão: como salas superlotadas, desnivelamento dos alunos em razão das políticas educacionais, carga horária de trabalho excessiva, acúmulo de papéis, pois o professor não assume apenas a nobre função de ensinar, mas também perde uma considerável parcela de seu tempo a planejar as aulas, pesquisar e atualizar assuntos, preencher formulários burocráticos, corrigir provas e agora a editar aulas, adquirir aptidões com variados aplicativos, responder dúvidas online e a todo o tempo inclusive noites e finais de semana, entreoutras, por exemplo, tendo ainda que muitas vezes ver-se envolvido em problemas familiares de alunos tornando-se mediador do relacionamento entre pais e estudantes, tarefas esta que são obrigados a enfrentar sem treinamento prévio, o mesmo se dá com relação aos problemas da marginalidade e violência no ambiente universitário.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica, realizando busca de artigos em sites de pesquisa científica. Após essa etapa, analisar a Síndrome de Burnout nesses trabalhadores sob o enfoque da Sociologia Jurídica. Os colhimentos dos dados foram realizados nas plataformas Google Scholar, Scielo e Lilacs, motivo pelo qual estamos atravessando um período pandêmico prolongado, de forma a viabilizar a sua realização efetiva por meio eletrônico. Os critérios de inclusão foram artigos relacionados com o Burnout em Docentes e Sociologia Jurídica. Os critérios de exclusão foram artigos que não se relacionavam com esse tema.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Burnout é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional, Christina MALASCK & Susan JACKSON (1981). As profissões mais vulneráveis são geralmente as que envolvem serviços, tratamento ou educação Christina Maslack, Christina & Michae Leiter (2001).

Russel Cropanzano, Bárbara M. Byrne, Ramona Bobocel e Deborah Rupp (2001) afirmam que a síndrome de Burnout pode estar relacionada a uma diversidade de outros temas do comportamento organizacional, como saúde, desempenho, comportamentos e atitudes de cidadania e a justiça organizacional.

A investigação de João Firmo Correia (2015) provou que, dependendo do estado de saúde do trabalhador, pode leva-lo ao absenteísmo. A qualidade dos serviços prestados não têm o mesmo padrão, assim como, afeta contabilidade da empresa. É nesse sentido que surge o termo Síndrome de Burnout, descrita como síndrome relacionada ao estresse no trabalho em profissionais envolvidos em qualquer tipo de área necessitam de uma atenção direta, continua e altamente emocional. Essa síndrome conhecida esgotamento profissional foi descoberta por Herbert Freudenberger, na década de 70 quando observou em trabalhadores, um processo gradual de desgaste no humor e por vezes a desmotivação”.

O Burnout nos profissionais da Docência, já vem sendo investigada vem sendo investigada com professores de todos os níveis de ensino. Para Edward F. Iwanicki, & Richard L. Schwab (1981), o burnout afeta de forma grave professores e já é, atualmente, superior à situação dos profissionais de saúde. Isso torna a Docência uma profissão de risco. Outro pesquisador, Isaac Friedman (1995), constatou nas variáveis profissionais, no que tange à experiência

profissional, que, quanto maior a experiência profissional do professor, menores eram os sintomas do burnout.

A pesquisa de Ronald J. Burke, Esther Greenglass & Ralf Schwarzer(1996),demonstra que uma das causas em destaque para o burnout em professores é a sua relação com seus alunos, enfatizando a sobrecarga e introduzindo o conflito de funções. O professor, em muitos casos, assume funções contraditórias, como por exemplo, a formação acadêmica e a disciplina ministrada por ele em sala de aula.

Outros estudiosos, como Jerry Edelwich e Archie Brodsky (1980), demonstraram em seus estudos que os professores apresentam burnout no momento em que gastam muito tempo de seu intervalo desabonando seus alunos, criticando gestores, arrependendo-se da profissão que escolheu e planejando outra profissão para o seu futuro. Em um estudo realizado com professores suíços, no contexto de sua profissão, a relação professor-alunos, se mostrou uma das mais importantes causas do burnout em docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Síndrome de Burnout é uma doença que vem. Ao longo dos anos, ganhando mais espaço na vida de profissionais das diversas áreas, principalmente, nas áreas da saúde e da docência, como vimos nos estudos apresentados. É de vital importância que gestores e administradores tomem atitudes criando políticas públicas para minimizar ou impedir o aparecimento do burnout nos profissionais dessas categorias.

Fatores como, a percepção da redução da justiça organizacional, remuneração justa, distribuição de responsabilidades, estrutura de processos organizacionais, inter-relações e comportamento do supervisor com seus subordinados podem ser ajustados para que a condição emocional e física do empregado não

promova o desenvolvimento de sentimentos que o levem ao estresse psíquico. Enquanto compreendemos melhor este fenômeno psicossocial como um processo, conhecendo seus estressores, podemos tomar decisões e criar as ações que os limitem ou os bloqueiem. Desta forma, é possível ajudar os professores para que eles possam seguir seus projetos de vida pessoais e profissionais com qualidade de vida.

As empresas que não seguem normas de higiene e segurança no trabalho, instalações sanitárias deficientes, que permitem um ambiente de discórdia ou desconsideração ao bem-estar do trabalhador, favorecem ao aparecimento do burnout. Estudos sobre a Síndrome de Burnout mais aprofundados e em outras categorias profissionais devem ser planejados, para que no futuro tenhamos profissionais com mais qualidade de vida, favorecendo, assim, uma prestação de serviço mais eficiente à sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 2000. Disponível em: <http://www1.urisantiago.br/conteudos/arquivos/Arquivo-a517f8f70d23d356bb97f1a925826f68.pdf>

BRAND, Rita Melânia Webler. “As marcas do mal-estar docente e da síndrome de Burnout no trabalho docente”, p. 69-92. In: SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.). **Sociologia da Educação: debates contemporâneos e emergentes na formação de professores**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. Ebook Online. Disponível em: <http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1586/1/Sociologia-da-educacao-debates-contemporaneos.pdf>.

BRASIL. Ministério da Previdência Social. **Anuário Estatístico da Previdência Social**. Brasília: MPS/Dataprev, 2021. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/lacunas-de-informacao/lacunas-especificas-nas-bases-de-dados-identificadas-pela-instituicao-produtora/3605-anuario-estatistico-da-previdencia-social-aeps.html>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Lista de doenças relacionadas com o trabalho do ministério da saúde (LDRT/ MS)**; Reunião - Comissão Intergestores Tripartite - CIT

30 de junho de 2020, Brasília-DF. Elaborada em cumprimento da Lei 8.080/90, artigo 6º, parágrafo 3º, alínea VII, inclui, explicitamente, entre as atribuições do Sistema Único de Saúde (SUS), a revisão periódica da listagem oficial de doenças originadas no processo de trabalho, disposta segundo a taxonomia, nomenclatura e codificação da CID-10. Disponível em: <http://www.ahpaceg.com.br /imprensa/noticias/8-noticias/2333-ministerio-da-saude-divulga-nova-lista-de-doencas-relacionadas-aotrabalho-ldrt>.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Decreto nº. 7.602, de 07 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalhador (PNSST)**. Disponível em: <http://www.cvs.saude.sp.gov.br/zip/Decreto%20n%C2%BA%207602.html>

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Segurança e Saúde do Trabalhador**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_seguranca_saude.pdf

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a03.pdf>.

CARLOTTO, Mary Sandra; PALAZZO, Lílian dos Santos. Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 22, p. 1017-1026, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2006000500014&script=sci_abstract&tlng=pt.

CARLOTTO, Mary Sandra; CAMARA, Sheila Gonçalves. Propriedades psicométricas do Maslach Burnout Inventory em uma amostra multifuncional. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 325-332, Sept. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X200700030004&lng=en&nrm=iso.

CARVALHO, Edson Henrique de; OLIVEIRA, Celso Ricardo Peel Furtado de; PINTO, Rosa Maria Ferreiro. Síndrome de Burnout e a invisibilidade dos problemas de saúde mental do trabalhador. **Unisanta Law and Social Science**, v. 7, n. 3, p. 259-274, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/lss/article/view/1713/1410>.

CHESNUT, Steven. R. On the measurement of preservice teacher commitment: Examining the relationship between four operational definitions and self-efficacy beliefs (2017). **Teaching and Teacher Education**, 68, 170-180, 2017. Disponível em: <http://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/116468.pdf>.

CORBANEZI, Elton. Sociedade do cansaço. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 30, n. 3, pág. 335-342, dezembro de 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702018000300335&lng=en&nrm=iso.

CORREIA, João R.; BAI, Yu; KELLER, Thomas. A review of the fire behaviour of pultruded GFRP structural profiles for civil engineering applications. **Composite**

Structures, v. 127, p. 267-287, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0263822315001786>

EDELWICH, Jerry; BRODSKY, Archie. Burnout: stages of disillusionment in the helping profession. New York: Human Sciences Press. 1980. Disponível em: <file:///C:/Users/samsung/Desktop/TCC%20II%20Direito/2543-Texto%20do%20artigo-9782-1-10-20150716.pdf>

FRIEDMAN, Isaac A. Measuring school principal-experienced burnout. **Educational and psychological measurement**, v. 55, n. 4, p. 641-651, 1995. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013164495055004012>

IWANICKI, Edward. F. & SCHWAB, Richard. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, p. 1167-1174. 1981. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316448104100425>

MARX, Karl Herinrich; ENGELS, Friedirch. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook: EBooksBRasil.com. Fonte Digital: RocketEdition de 1999. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. Lisboa; São Paulo: Editorial Presença; Martins Fontes, 1965.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 1981, 99-113. Disponível em: https://smr.rutgers.edu/sites/default/files/documents/faculty_staff_docs/TheMeasurementofExperiencedBurnout.pdf

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 2001, 397-422. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

MEDEIROS, Angelica Yolanda Bueno Bejano Vale de Medeiros; PEREIRA, Eliane Ramos; SILVA, Rose Mary Costa Rosa Andrade; DIAS, Fabio Araújo. Fases psicológicas e sentido da vida em tempos de isolamento social por pandemia COVID-19 uma reflexão a luz de Viktor Frankl. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 122953331, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i5.3331. Disponível em: <https://www.rsjournal.org/index.php/rsd/article/view/3331/4962>.

MÉRIDA-LÓPEZ, Sérgio, EXTREMERA, Natalio; REY, Lourdes. Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156, 2017. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28961218/>

OPASCHOWSKI, Horst Werner. **Wohland neu Denken. Wie die nächste Generation Leben wird.** Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, EBooks, 2009.

OPASCHOWSKI, Horst Werner. **Einführung in die Freizeitwissenschaft.** 5. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, 2008.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: Debates Clássico na Formação de Professores. Coleção de Debates Pedagógicos da EAD, Vol 14, p. 95-110, 2013. Disponível em: <https://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1585/1/Socologia-da-educacao-debates-classicos-na-formacao-de-professores.pdf>.

SARASON, Seymour B. **Teaching as a performing art.** Teachers College Press, 1999. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=4iNeDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11&dq=Teaching+as+a+performing+art&ots=ZSxBefibTK&sig=UaAYiKtm5dLk47F--e8-oWf8rs#v=onepage&q=Teaching%20as%20a%20performing%20art&f=false>

SILVA, Andrey Ferreira da; ESTRELA, Fernanda Matheus; LIMA, Nayara Silva; abreu, Carlos Tibúrcio de Araújo. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300216, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/physis/2020.v30n2/e300216/pt>.

SILVA, Gabriel de Nascimento. (Re) conhecendo o estresse no trabalho: uma visão crítica. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 12, n. 1, Belo Horizonte, jan./jul., p. 51-61, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202019000100005.

SILVA, Josué Pereira da. A crise da sociedade do trabalho em debate. **Lua Nova**, São Paulo, n. 35, p. 167-181, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000100008&lng=en&nrm=iso.

SOARES, Juliana Aparecida Ribeiro; SANTOS, Marli Gonçalves; PINHEIRO, Marília Guimarães. SÍNDROME DE BURNOUT EM DOCENTES DO ENSINO PÚBLICO. **Revista Iluminart**, Ano IX, v. 1, n. 15, p. 140-153, 2017. Disponível em: <http://revistailuminart.ti.srt.ifsp.edu.br/index.php/iluminart/article/download/293/299>

TUNDIS, Amanda Gabriella Oliveira; MONTEIRO, Janine Kieling. **Ensino superior e adoecimento docente:** um estudo em uma universidade pública. *Psicologia da Educação*. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. ISSN 2175-3520, n. 46, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/39139>.

WEERTH, Georg. *Arbeite.*, 1844, p. 44. In: GOETTE Jürgen-W. von (Hrsg.). **Vergessene Texte. Werkauswahl**, Band I. Nach den Handschriften. Köln: Informationspresse - C.W. Leske, 1975, S. 166. Disponível em: https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/350470_0237_Weerth_Arbeite.pdf



CAPÍTULO 10

GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA NA QUALIDADE EDUCACIONAL NA EEMTI JACOB NOBRE DE OLIVEIRA BENEVIDES EM BANABUIÚ-CEARÁ-BRASIL

DOI: 10.5281/zenodo.8313443

Maria Zilverlane de Lima Oliveira¹
Raimundo Edilberto Moreira Lopes²

RESUMO: Discutir Gestão Democrática é abordar a temática ensino de qualidade, pois ambos estão interligados. A educação é o pilar de toda sociedade e a busca por um ensino de qualidade como forma de democratizar o acesso e exercício da cidadania precisa ser a luta constante de toda sociedade justa. Em vista disso, apresenta-se a proposta de reconhecer a importância da Gestão Democrática no espaço da escola pública em todos os aspectos desde a inserção de todos os envolvidos nas tomadas de decisão ao pleno desenvolvimento do educando, para isso, apresenta-se um estudo bibliográfico. Dessa forma, o estudo se apresenta como uma análise reflexiva sobre a Gestão Democrática como um caminho para uma educação de qualidade. O presente trabalho se divide em dois momentos: Reflexões sobre o tema Gestão Escolar no contexto da escola pública embasada em autores e críticos renomados: Análise do resultado obtido através de uma pesquisa realizada em uma escola da rede pública estadual do Ceará.

Palavras-Chave: Gestão Democrática. Educação. Participação. Direito.

¹ Graduada em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2012), Professora da rede pública estadual desde 2011.

² Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (2012-2015). Especialista em Química e Biologia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2006); Especialista em Gestão Escolar pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (2006); Especialista em Segurança do Trabalho pela Faculdade EDUCAMINAS (2021); Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2002); Graduado em Ciências/Química e Biologia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (2002); Graduado em Engenharia Civil pelo Centro Universitário Maurício de Nassau - UNINASSAU (2020). E-mail: beto.ce@hotmail.com.



INTRODUÇÃO

É dever das escolas públicas brasileiras, desde da promulgação da Constituição Federal de 1988, promover uma gestão guiada pelos princípios democráticos do ensino público. No Artigo 206, inciso VI profere de forma clara ser um dever de todos os seguimentos sociais e dos que compõem a comunidade escolar, compartilhar as ações educativas de forma comprometida com vista a uma educação pública de qualidade para todos.

A posteriori, veio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em 1996, é por meio dessas Diretrizes que o ensino público em nosso país passa a ser regido. A LDB reafirma ser um fundamento da escola pública promover uma gestão com autonomia e prezando pelo desenvolvimento dos princípios democráticos, assim sendo, de acordo com a LDB, Art 14:

178

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Promover um espaço escolar em que a instituição possibilite a participação e a transparência de ações de todos os envolvidos no processo educativo é crucial para que se garanta uma Gestão Democrática, para que dessa forma, se alcance o objetivo maior que é garantir o pleno acesso, permanência e desenvolvimento nos diversos aspectos do educando.

Desse modo, é de suma importância que todos os envolvidos nesse processo escola/ensino, se proponham a formar dentro desses

espaços genuinamente democráticos, cidadãos críticos e atuantes dentro e fora dos muros da escola, pois qualquer pensamento que fuja a essa premissa, tanto a escola como todos os atores que dela fazem parte, estarão fingindo que estão desempenhando realmente seu papel no processo de ensino aprendizagem.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

Falar sobre Gestão Democrática é pensar nos percursos nos quais a escola pública em nosso país vem enveredando ao longo de sua trajetória. É indispensável a concepção de espaços nos quais se possa dar voz a toda a comunidade escolar e que esta participe de forma ativa das decisões do chão da escola. Quando pensamos nesse modelo de escola, no qual os princípios democráticos permeiam todo o processo educacional, é constante destacar Paulo Freire e sua visão humana pautada na democratização da escola pública, percebemos o quanto a construção dessa escola autônoma precisa ser vista por todos como um processo em permanente construção.

A luta por uma escola pautada nos princípios democráticos visando um ensino de qualidade alicerçado na liberdade e justiça social, passou a ser um desejo de todos que viam a educação como um direito fundamental de todo ser humano, se tornando um Manifesto liderado por Intelectuais defensores da educação brasileira na década de 30, no qual foi expresso a importância da escola pública e seus princípios básicos e a necessidade de uma Gestão Democrática. O Manifesto dos Pioneiros foi um alarido que pedia liberdade diante de uma sociedade que vivia políticas públicas altamente conservadoras e repressoras. Os impactos do Manifesto sobre a educação foram notórios chegando a influenciar na Constituição de 1934 que reconhece a educação como um direito de todos.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. (Manifesto dos Pioneiros, p.5).

Podemos perceber, nas palavras dos Pioneiros, que a educação deixa de ser uma obrigação dos pais e passa a ser dever do Estado participar desse processo oferecendo uma educação pública de qualidade e esta precisa ser vista como uma função essencial e primordial do Estado. A importância de tal documento perpassa os dias atuais e a necessidade da luta pela educação e mesmo passando por críticas, o Manifesto dos Pioneiros é um símbolo que nos mostra que mesmo com as críticas que recaíram sobre ele na década de 30, seu espírito e visão de uma educação inovadora ainda perduram até hoje.

As mudanças e transformações que o contexto educacional brasileiro vivenciou no século XX, impulsionaram muitas modificações e o nosso sistema educacional precisou estar inserido em um modelo de sociedade pautada no neoliberalismo que segue um conjunto de regras e ideologias centrados no plano econômico com prioridade no mercado que é quem norteia as relações sociais. Nesse período o país vivencia momentos de grande importância para a educação, pois é aí que acontece a reforma do Estado e redemocratização do país, e nesse período se introduz reformas importantes para a educação brasileira.

A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, e, desde então, vêm sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Esses pontos estão inter-relacionados: a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2009, p. 35).

O que tem se observado é que ao longo da história da educação a escolarização estava voltada mais às exigências da produção e do mercado, do que propriamente a finalidade primeira de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2011).

Nesse cenário de reforma da educação brasileira, surge como marco significativo para o campo educacional uma nova lei nacional da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), esta trouxe expectativas de transformações para o sistema educacional do país, e acreditava-se ser o direcionamento para o século XXI. A LDB foi resultado de um longo período de discussão, que iniciou antes da Constituição de 1988. Em seu texto traz os princípios, fins e deveres da educação definidos pela Constituição, de maneira detalhada e ampliada. Este documento legal passa a orientar a organização e o funcionamento do sistema educacional brasileiro, uma vez que, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Notavelmente as reformas educacionais brasileira trouxeram grandes expectativas de mudança, no entanto, algumas delas foram efêmeras e não se firmaram, entretanto, algumas lograram avanços no campo educacional brasileiro. Cabe considerar também que as

mudanças na legislação brasileira coincidiram com transformações amplas, resultado do processo de reordenamento mundial, o qual fez com que se intensificasse a demanda por educação, daí decorreu a necessidade de reorganizar o setor educacional.

Frente a esse cenário, verifica-se que a redemocratização da sociedade brasileira a partir da década de 1980, redefiniu o contexto educacional no Brasil, tornando-se preocupação eminente a melhoria da qualidade da educação escolar pública no país, sendo necessária para tanto, a elevação dos padrões de qualidade do ensino, ou seja, as ações deviam por meio desse entendimento convergir para a construção de uma nova realidade no âmbito da educação. (FERREIRA, 2016, p.53)

Dessa forma, torna-se urgente pensar na escola como um espaço de autonomia e participação, com Estado e sociedade em geral contribuindo com a construção de melhoria dessa instituição e uma gestão que necessita está alinhada a esses anseios.

A Gestão da escola no contexto de escola autônoma, e da gestão democrática, apresenta-se como uma questão de mudança padram (muda-se a perspectiva de autoritarismo, centralização, conservadorismo, fragmentação para a perspectiva do democrático, participativo), ao longo dos anos. Pois, essas questões se estabelecem como pano de fundo no contexto escolar que se busca alcançar.

(...) vivemos em uma condição de transição dialética entre um paradigma e outro, de que resultam tensões e contradições próprias do processo a serem encaradas como naturais. Nessa transição, idealizamos perspectivas diferentes, mais abertas, orientadas pelo novo paradigma e, no entanto, vemos a falta de correspondência entre as ideias e a realidade, que será superada apenas e na medida do

esforço de orientação para a sua implementação (LÜCK, 2013a, p. 39).

A fala de LUCK (2013) faz referência as novas formas de gestão que vem se apresentando ao longo dos anos, dentre as quais, encontra-se a tão almejada gestão democrática da escola pública, que vem sendo enfatizada na legislação brasileira, como por exemplo na meta do PNE (2014) que trata sobre essa forma de gerir o espaço escolar, estabelecendo um prazo para que seja implementada e efetivada na escola, entretanto, sabe-se que para que isso ocorra é necessário a mudança de postura dos sujeitos responsáveis pelo setor educacional, mas na maioria das vezes o que se percebe nos espaços escolares acaba por ser uma contradição, pois os conceitos de descentralização, democratização e autonomia mostram-se destoantes de seus verdadeiros significados. O que encontra-se em sua grande maioria é a centralização, uma aparente democracia e autonomia, apesar do esforço de alguns contra esses mecanismos como forma de evolução/avanço/superação, outros acabam por interferir nessa busca.

Para chegarmos a escola verdadeiramente democrática é vital que se trace caminhos nos quais seja estabelecido compromissos e responsabilidades para que todos os que fazem parte desse processo, os participantes, possam participar da gestão de modo que saibam lidar com questões que se apresentam no ambiente escolar, dessa forma conseguiremos nos aproximarmos da proposta de uma gestão democrática.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar a importância da Gestão Democrática como um caminho para uma educação de qualidade, fundamentado em autores (as) com um vasto

trabalho desenvolvido sobre o assunto. Busca-se ao longo do trabalho realçar todos os esforços ao longo do tempo de defensores da escola pública em nosso país para conseguir instalar um sistema que favorecesse a Gestão Democrática, na qual a participação de cada um que faz parte desse contexto, é de fundamental importância, pois é mister ressaltar que todos têm algo a contribuir.

A necessidade que move todo pesquisador por informações concretas que possam auxiliar e dar corpo a pesquisa, foi o que instigou todo o desenrolar do presente trabalho. A busca constante por informações resultou no desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa com intuito de embasar a pesquisa de forma a fundamentar o desenvolvimento teórico. Foi desenvolvido uma pesquisa de campo na qual é apresentado uma análise desses dados coletados buscando referenciar o estudo teórico. A pesquisa foi realizada com gestores e professores da rede pública estadual no município de Banabuiú-Ce.

Por fim, é feito um aparato geral do que foi constado no decorrer da pesquisa com base nas informações coletados relacionando-as ao levantamento bibliográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O referido capítulo se dedica a apresentar o resultado de uma pesquisa realizada com professores e gestores da rede pública de ensino que é o foco da discussão levantado ao longo de todo o trabalho desenvolvido na presente pesquisa. O acesso a tais dados, levantados através de uma pesquisa de campo, possibilitou a aquisição de um material riquíssimo para a análise. A instituição que participou da pesquisa foi uma Escola de Ensino Médio de Tempo Integral (EEMTI).

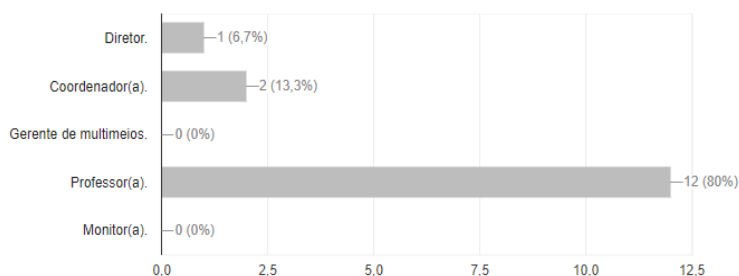
VISÃO DOS GESTORES E PROFESSORES NO QUE CERNE A TEMÁTICA ABORDADA NA PESQUISA

A primeiro pergunta se dedicou a colher informação sobre a função que cada entrevistado ocupa no seu local de trabalho. O resultado é apresentado a seguir:

FIGURA 01

1.Qual sua principal ocupação na escola?

0 / 15 respostas corretas



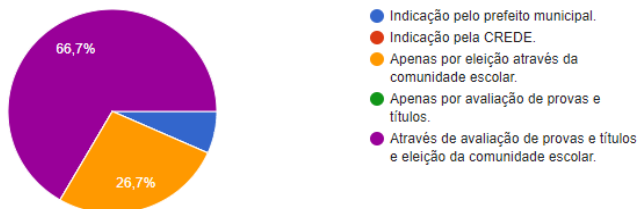
FONTE: Autores, 2022.

A figura 01 traz um esboço de quem participou da pesquisa, e como podemos perceber contribuíram para os resultados, o diretor, coordenadores e professores.

FIGURA 02

2. Como acontece o processo de escolha do Diretor da sua escola?

15 respostas



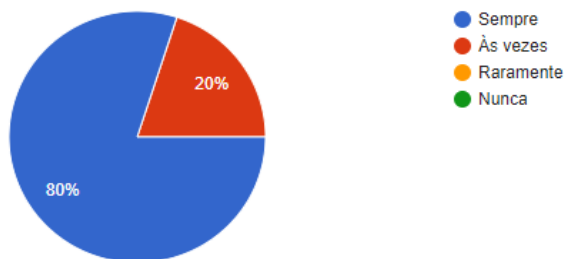
FONTE: Autores, 2022.

Sabemos o quanto é desafiante, mas necessário a implementação de um sistema que favoreça uma estrutura educacional assegurada nos princípios de uma Gestão democrática, assim sendo, é imprescindível garantir um processo de escolha dos gestores pautados nos pilares da democracia. GHANEM, 2004, destaca que “A autonomia da escola remete a democratização de sua gestão. Desse modo, a gestão autônoma seria aquela que está isenta da intervenção e do controle do poder político, e é dirigida pela consciência individual ou da instituição”. GHANEM, 2004, p. 130). O resultado obtido na figura 2 nos mostra que já caminhamos para uma escolha democrática dos gestores escolares com participação inclusive da comunidade nesse processo. É importante destacar que existe A Lei da Gestão Democrática, Lei nº. 4.751 de 07 de fevereiro de 2012, que afirmou a necessidade da avaliação escrita como uma das etapas desse processo.

FIGURA 03

3. A escola promove ações para desenvolver o protagonismo juvenil?

15 respostas



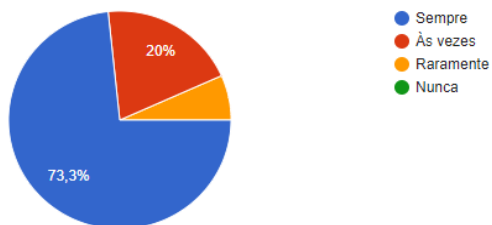
FONTE: Autores, 2022.

Ao serem questionados se a escola promove ações para desenvolver o protagonismo dos estudantes, podemos constatar que 80% responderam que a escola caminha no avanço dessas ações. FREIRE, 2002, contribui com a temática quando afirma que “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” p. 24. O ato de educar exige do professor e da escola como um todo a conscientização dessa inconclusão mencionada por Freire, e da dimensão e importância do papel da escola no instigar esse processo de desenvolvimento do jovem.

FIGURA 04

4. Há integração entre equipe escolar e famílias visando garantir a permanência do aluno e o sucesso escolar?

15 respostas



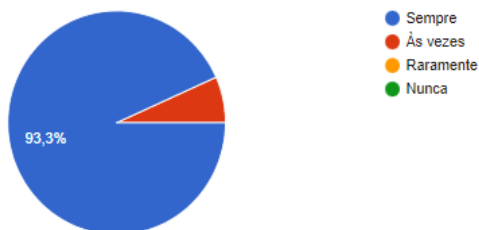
FONTE: Autores, 2022.

Sabemos o quanto é intrínseco a relação escola e família na tentativa de se alcançar uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. LOPES, 2020, traz para o centro do debate a importância dessas duas instituições para a formação de ser ao afirmar que “A escola deve ser um espaço de ampliação das experiências, que deve promover a difusão não só de conhecimentos de forma ativa, dinâmica e inovadora, como também de valores” p. 51. Quando ocorre essa integração que 73,3% dos entrevistados afirmaram existir, percebe-se que os ganhos com essa dialogicidade de ambas as instituições só pode promover ganhos para os nossos jovens e comunidade escolar como um todo.

FIGURA 05

5. Há integração grupo gestor e grupo de professores visando garantir um clima escolar de sucesso?

15 respostas



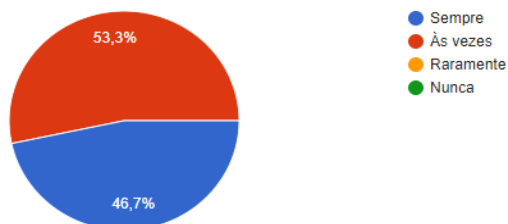
FONTE: Autores, 2022.

Questionados se entre o grupo de professores e gestão escolar existe um clima de integração visando um ambiente de sucesso, constata-se por meio do resultado, 93,3%, afirmaram haver uma constante colaboração de ambos na busca da garantia e promoção da tal clima.

FIGURA 06

6. A comunidade escolar tem participação na tomada de decisões na escola que você trabalha?

15 respostas



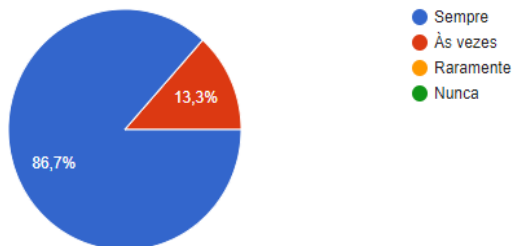
FONTE: Autores, 2022.

A figura nos traz um resultado que merece ser considerado, pois ao serem perguntados se a comunidade escolar tem participação na tomada de decisão na escola onde eles trabalham, 53,3%, disseram que às vezes e 46,7%, disseram que sempre. Como podemos perceber a participação da comunidade no âmbito escolar ainda não acontece de forma significativa, pois a escola precisa buscar a construção de espaços dialógicos que precisam ter como objetivo se empenhar em seu desafio de desvendar para estes cidadãos o papel da democracia como um direito e um dever de todos praticar e fazer parte dela. Para LÜCK, 2013, “Já é lugar comum a afirmação de que vivemos uma época de mudança. Porém, a mudança mais significativa que podemos registrar é a do modo como vemos a realidade e de como dela participamos”. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de fazer com que os participantes desse processo sejam coautores dessa realidade.

FIGURA 07

7. A sua escola tem procurado promover ações efetivas para melhorar a qualidade da educação?

15 respostas



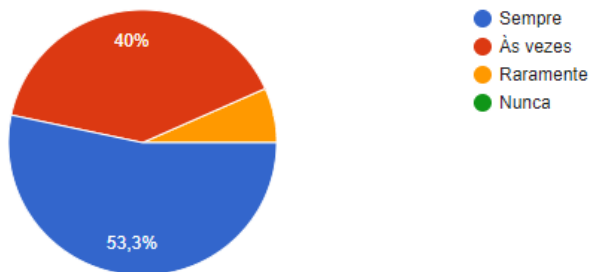
FONTE: Autores, 2022.

A figura 07 mostra um dado importantíssimo para a pesquisa, onde 87,7% dos entrevistados, responderam que a sua escola sempre procura promover ações efetivas para melhorar a qualidade da educação. Paulo Freire, 1996, nos fala que “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. A fala de Freire acentua a beleza do pensar o ato de educar com alegria e esperança. A esperança move e promove o ser nessa busca constante de melhorar sempre o contexto educacional e consequentemente a realidade do educando.

FIGURA 08

8. Os órgãos colegiados têm participação nas decisões da escola?

15 respostas



FONTE: Autores, 2022.

Para MEIRELLES, 1996, p.76, "Órgãos colegiados ou pluripessoais são todos aqueles que atuam e decidem pela manifestação conjunta e majoritária da vontade de seus membros", sendo assim, destaca-se que mais da metade dos entrevistados, 53,3%, disseram sempre haver participação dos órgãos colegiados nas decisões da escola. Viabilizar a participação desses órgãos, assim como, promover e estimular a implementação do Grêmio Estudantil é uma importante ferramenta de desenvolvimento da cidadania e autonomia dos nossos jovens e adolescentes. O direito à cidadania é inegociável e a escola é instituição que tem o dever de promover e assegurar esse direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados alcançados no decorrer da presente pesquisa, sempre alicerçados em autores (as) e críticos reconhecidos no campo educacional, nos traz a certeza de que educação e democracia precisam caminhar de mãos dadas nesse processo contínuo que se chama ensino.

Quando falamos de educar nos moldes humanitários e democráticos Freire, 1997, afirma que “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.

Mostrou-se que é necessário garantir espaços democráticos para que se construa e reconstrua conhecimento como coloca Freire, 1997, “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (p.13)

Concluída a análise dos dados obtidos, percebe-se que a escola pública brasileira vem promovendo uma luta constante na busca da promoção de um espaço e de uma gestão democrática, mas todo o contexto escolar muitas vezes acaba por dificultar a realização desse cenário. Constatou-se que nem sempre acontece uma participação efetiva dos órgãos colegiados nas decisões da escola, o que deixa claro o quanto ainda temos que percorrer para de chegar a uma gestão realmente democrática.

Por fim, a chance de realizar tal pesquisa representa a possibilidade de promover uma reflexão dos que fazem a educação no município de Banabuiú, sobre a importância de promover uma Gestão Democrática como forma de promover o protagonismo dos jovens e de todo o corpo docente nas decisões e para que a escola seja a própria comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível

em:https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

FERREIRA, n. S. C. **Gestão Democrática da Educação: Atuais Tendências, Novos Desafios**. -8 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GHANEM, E. **Educação Escolar e Democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação Educativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: Uma Questão Paradigmática**. -12 ed. Petrópolis, RJ, Vozes. 2015.

Meirelles, H. I. **Direito Administrativo Brasileiro**. – 12 ed. São Paulo, SP, Malheiros Editora. 1996.

CAPÍTULO 11

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

DOI: 10.5281/zenodo.8313453

Ginete Cavalcante Nunes¹
Lucélia da Costa Sampaio²
Elizabeth Távora Francelino³
Gislene Farias de Oliveira⁴

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir algumas das dificuldades e possibilidades para o trabalho do Orientador Educacional na escola. Entendemos que o Orientador Educacional faz parte do grupo de gestão de uma escola, é um profissional que atua juntamente com a equipe diretiva, professores, alunos e sociedade. Este estudo constituiu-se em uma pesquisa qualitativa bibliográfica e para o desenvolvimento do mesmo, buscou-se analisar dados de livros e artigos publicados em revistas, jornais e periódicos especializados que estão disponíveis na forma impressa e/ou eletrônica. Nesse sentido, observou-se que o papel do Orientador Educacional no ambiente escolar é realizar a mediação, ser um dinamizador que procura desenvolver seu trabalho de forma dialética e não fragmentada, com ações voltadas para potencializar a função da escola enquanto instituição com base no projeto político pedagógico, e com intervenções em especial voltada aos estudantes, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e a razão de ser da escola. Nesse contexto, é possível perceber o amplo desafio que o orientador possui no seu meio de trabalho, pois, os resultados dos processos de ensino e aprendizagem não dependem exclusivamente das intervenções escolares, mas envolvem além do contexto escolar, dentre outras coisas, os ambientes familiar e social, que na atualidade estão sendo estimulados e impactados com informações advindas de diversos contextos. Dessa forma, o Orientador Educacional

195

¹ Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN. E- mail: ginetecavalcante@gmail.com;

² Graduada em História pela Universidade Regional do Cariri. Especialização em História do Brasil e em Gestão Escolar. Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Professora da Educação Básica em Juazeiro do Norte – CE. luceliasme@gmail.com.

³ Mestre em Ciência da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alta Douro- UTAD-Portugal. Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática (Fa7). Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará, Psicopedagogia-Fac. Metropolitana. Mestranda em Pedagogia Sistêmica-CUDEEC. Graduada Psicologia FIC. Professora da Rede Estadual de Ensino-SEDUC-CE. francelinotavora@gmail.com;

⁴ Psicóloga com Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e Pós Doutorado em Ciências da Saúde pela Faculdade de medicina do ABC, São Paulo. Docente na Universidade Federal do cariri – UFCA. gislene.farias@ufca.edu.br

necessita mediar as relações pedagógicas e sociais, posicionando-se e procurando sempre auxiliar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras – chave: Orientação Educacional. Educação Escolar. Orientador Educacional. Desafios e Possibilidades.

INTRODUÇÃO

A escola tem o desafio de possibilitar aos estudantes a apropriação do saber produzido e acumulado pela sociedade e o compromisso de contribuir na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, com capacidade de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem, transformando-a. A escola tem o compromisso de contribuir para a apropriação crítica do conhecimento e o desenvolvimento do estudante em todas as potencialidades buscando inclusive e principalmente auxiliar nos aspectos em que apresentam dificuldades. Entendemos que para se construir uma escola autônoma, precisa-se de profissionais com objetivos definidos, requerendo deles uma liderança centrada na competência.

Diante do exposto, como questionamentos centrais deste estudo definimos: quais são os desafios do OE no meio escolar? Como ele pode enfrentar tais desafios?

Apesar de ser um profissional de extrema importância no âmbito escolar, ainda existem muitas escolas ou instituições educacionais que não possuem orientadores. Isso faz com que outros profissionais da escola, muitas vezes não capacitados e acumulando funções, acabam tentando desenvolver esse trabalho, porém, apesar dos possíveis esforços, geralmente não é desenvolvido de forma tão qualificado como poderia pelo profissional especializado.

Nesse sentido, o Orientador Educacional está sendo cada vez mais requisitado no contexto escolar, mediante os problemas que as escolas têm enfrentado como indisciplina, conflitos familiares, auxílio aos professores para lidar com educandos/famílias/dificuldades na aprendizagem e para auxiliar a dar conta das funções que a escola tem assumido na atualidade. O mesmo precisa trabalhar buscando o desenvolvimento integral do estudante, sendo o mediador entre os professores, funcionários, estudantes e sociedade, promovendo uma melhor convivência dentro e fora da escola, procurando mostrar que a função da escola é ensinar (socialização secundária) e não educar (socialização primária), descobrindo novos métodos que possam auxiliar nas dificuldades dos estudantes.

A FUNÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA ESCOLA

O Orientador Educacional trabalha ao lado do diretor escolar e deve ter habilidades necessárias para negociar e prevê ações mapeando problemas dos estudantes com questões de relacionamento e estabelecendo parceria com as famílias.

Sua atuação se dá à circular pelos espaços da escola, convivendo com os alunos, orientando-os em desenvolvimento pessoal, na formação de seus valores, atitudes, emoções e sentimentos, mediando conflitos. Daí a necessidade do estabelecimento de uma atmosfera de confiança e de respeito, envolver nesse processo, em um clima comunitário e acolhedor.

Desta maneira, ao lado do Diretor o orientador educacional faz parte da equipe gestora para articular pontos de vista diferentes, tornando – se o elo entre educadores, pais e estudantes, movendo intermediação dos conflitos escolares e auxiliando na lida com os alunos que apresentam, dificuldade de aprendizagem.

Para Luck (1991):

A orientação é um processo dinâmico, contínuo, sistemático e integrado em todo o círculo escolar encarando o aluno como um ser global que deve desenvolver harmoniosamente e equilibradamente todos os aspectos: intelectual, físico, social, moral, estético político educacional e vocacional. (LUCK, 1991, p.64)

O Orientador Educacional deve circular entre os alunos no trabalho sistemático que permite observar a dinâmica dos relacionamentos e atuar para que haja mostrando para os alunos que é possível se relacionar de maneira menos autoritária.

O papel do Orientador Educacional (OE) na escola é muito amplo, sendo muito importante em todo o processo educacional, pois busca sempre a formação integral do estudante e trabalha com toda a comunidade escolar. Neste sentido, notemos o que diz Martins (1984):

A Orientação Educacional (OE) é um processo organizado e permanente que existe na escola. Ela busca a formação integral dos educandos (este processo é apreciado em todos seus aspectos, tido como capaz de aperfeiçoamento e realização), através de conhecimentos científicos e métodos técnicos. A Orientação Educacional é um sistema em que se dá através da relação de ajuda entre Orientador, aluno e demais segmentos da escola; resultado de uma relação entre pessoas, realizada de maneira organizada que acaba por despertar no educando oportunidades para amadurecer, fazer escolhas, se auto conhecer e assumir responsabilidades (MARTINS, 1984, p. 97).

O trabalho de Orientação Educacional, ao longo dos tempos, passou por diversas etapas e transformações para se adaptar as mudanças e necessidades da sociedade. Atualmente, é importante que para desenvolver suas atividades de trabalho, o OE procure conhecer a realidade na qual está inserida a escola e principalmente a realidade dos estudantes, levando em conta suas características e vivências. Isso se torna fundamental, pois influencia no processo de ensino e aprendizagem, que antes acontecia somente na escola, e agora passou a abranger diversos outros campos, como na família, no trabalho, na sociedade, nos meios de comunicação, etc.

A escola vem vivenciando uma nova realidade e enfrentando diversos desafios, é preciso pensar e repensar nas formas de aprendizagem, sempre buscando meios necessários para que se possa cumprir sua função de ensinar, promovendo a tematização de conhecimentos básicos para formar cidadãos, lançando mão de práticas pedagógicas ancoradas em princípios como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito e a ética. O OE precisa estar comprometido com a construção do sujeito\estudante na formação de suas ações de cidadania. A busca não se dá apenas no processo de adquirir informações, mas como se dá a formação desse sujeito. Pensar a Orientação Educacional hoje, não é se preocupar exclusivamente com os “alunos problemas”. Ela tenta contribuir, na solução dos problemas enfrentados pelos estudantes, mas além disso, de toda a comunidade escolar, numa perspectiva de melhor compreensão do sujeito e de suas relações dentro e fora da escola.

Neste sentido, o desafio maior do sistema educacional é o de oferecer um ensino de qualidade, em que a formação do estudante ocorra em termos de formação do cidadão participativo, crítico, emancipado, consciente de seu papel na sociedade. Neste contexto, é importante mostrar e refletir sobre o papel do OE, pois este precisa ter compromisso em relação aos valores, atitudes, emoções e sentimentos, devendo ter claro que cada sujeito é um ser único e pela sua

individualidade cada um é especial merecendo além de respeito, muitas vezes carinho e afeto. Esse fato merece atenção, pois grande parte dos aprendizados acontecem na decorrência de interação e relação com as pessoas que estão presentes no nosso dia a dia.

É significativo ressaltar também a relação e o comprometimento que o OE deve manter com os professores, pais, direção, coordenação, funcionários e comunidade escolar como um todo, pois como faz parte da equipe pedagógica da escola, suas responsabilidades são muitas, precisa mediar, planejar, coordenar, avaliar e assessorar.

Desta maneira, apesar de ser um profissional de extrema importância no âmbito escolar, ainda existem muitas escolas ou instituições educacionais que não possuem orientadores. Isso faz com que outros profissionais da escola, muitas vezes não capacitados e acumulando funções, acabam tentando desenvolver esse trabalho, porém, apesar dos possíveis esforços, geralmente não é desenvolvido de forma tão qualificado como poderia pelo profissional especializado.

Neste sentido, ao Orientador Educacional cabe, ainda, o papel de prevenir os estudantes com relação a algumas dificuldades negativas, como o uso de drogas e o bullying, visando uma melhor formação do indivíduo promovendo uma estrutura para o seu desenvolvimento. Faz parte da grade curricular do Colégio Pentágono uma atividade de formação Social, na qual esses temas são estudados e os alunos discutem as repercussões e os cuidados dessa prática não se distanciem. Além disso, convidamos profissionais especializados para esclarecer, alunos quanto para pais, as implicações do uso de drogas, da prática do bullying e do cyberbullying. Junto ao professor, o papel da orientadora educacional é ajudá-lo a compreender o comportamento agir de maneira adequada em relação a eles. Esse profissional pode propor ações que promovam a práticas educativas e a maneira como o professor se relaciona com os alunos, de forma a alcançar os projetos traçados.

Neste sentido, afirma Grinspun (2001) que toda a prática da orientação está debruçada nesta concepção de educação, como um ato político, como instituição que está intrinsecamente relacionada com as mudanças ocorridas no núcleo da sociedade.

A Orientação Educacional viu-se cerceada em seu trabalho quando mais se intensificou a procura dos culpados pelo fracasso da educação. Começava a se solidificar, recusando um papel cujo desempenho a comprometia e mostrava suas reais possibilidades de colaborar para a melhoria da educação brasileira. (Grinspun, 2001)

A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E SEUS DESAFIOS NA ATUALIDADE

Para se construir uma escola autônoma, precisa-se de profissionais com objetivos definidos, requerendo deles uma liderança centrada na competência. A educação é um processo contínuo que envolve coordenação e orientação da prática educacional de forma coletiva, a qual não se desenvolve de forma linear no contexto histórico, mas que se modifica a todo instante.

A escola tem o desafio de possibilitar aos estudantes a apropriação do saber produzido e acumulado pela sociedade e o compromisso de contribuir na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos, com capacidade de atuar com competência e responsabilidade na sociedade em que vivem, transformando-a.

A escola tem o compromisso de contribuir para a apropriação crítica do conhecimento e o desenvolvimento do estudante em todas as potencialidades buscando inclusive e principalmente auxiliar nos aspectos em que apresentam dificuldades.

Para Pimenta (1991), a escola é um ambiente em que se adquire valores, tendo profissionais com uma visão de totalidade sobre a prática coletiva num trabalho orientado na relação professor/aluno, com

professores e coordenadores pedagógicos que saibam qualificar o ensino. O ato de ensinar é complexo por si na medida em que é preciso ensinar numa população desconhecida [...] A presença do Pedagogo na escola é útil porque ele possui um repertório de conhecimentos que pode ajudar a equipe da escola no cumprimento da sua função. Estes conhecimentos precisam estar articulados no processo ensino aprendizagem com objetivos sócios políticos (PIMENTA, 1991, p. 178).

Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, requer a formação de profissionais da educação com novas competências, ou seja, o pedagogo “profissional especializado em estudos e ações relacionadas com a ciência pedagógica e problemática relativa, educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade” (LIBÂNEO, 1998, p.37). Segundo essas reformulações, o OE, além de ser professor, necessita ser habilitado em Pedagogia ou com formação pedagógico-didática específica de orientadores pedagógicos, sendo especialista da educação. Ou seja, o OE é o profissional que atua em vários contextos e situações referentes à prática pedagógica educativa, a qual precisa ser colaborativa e participativa, adequada às funções da escola para se constituir num trabalho interativo entre professores, estudantes, pais e comunidade escolar baseado na ética e no diálogo, respeitando diversidade a social e cultural.

Na escola o OE é um dos profissionais da equipe de gestão, que trabalha diretamente com os estudantes, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal em parceria com os professores, para que se possa compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada com relação a estes comportamentos.

Também, tem como função ajudar na organização e desenvolvimento do projeto político pedagógico com os estudantes e comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo percebemos que na escola o OE é um dos profissionais da equipe de gestão, que trabalha diretamente com os estudantes, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal em parceria com os professores, para que se possa compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada com relação a estes comportamentos.

Desta maneira, entendemos que o OE tem um trabalho de grande importância e responsabilidade. Exige-se muito deste profissional, tanto em termos de formação, de atualização constante e de comportamento ético. Apesar de não haver um código de ética elaborado especificamente para o OE, como todos os profissionais, ele deve ter sua atuação pautada por princípios éticos, principalmente em relação às informações sobre alunos, funcionários, e pessoas da comunidade que participam diretamente no desenvolvimento de seu trabalho.

Neste sentido, o papel do OE no ambiente escolar é realizar a mediação, ser um dinamizador que procura desenvolver seu trabalho de forma dialética e não fragmentada, com ações voltadas para potencializar a função da escola enquanto instituição com base no projeto político pedagógico, e com intervenções em especial voltadas aos estudantes, os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e a razão de ser da escola.

O orientador, de fato, é um profissional que, se atuar de forma conjunta e sistemática com pais e professores, fará toda a diferença, tendo em vista os problemas enfrentados nas escolas, possibilitando a criação de condições favoráveis ao bem-estar emocional do aluno e o seu desenvolvimento, em todos os sentidos: cognitivo, afetivo e social o ajudará a adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes que lhes permitam um crescimento diante das suas necessidades pessoais e existenciais.

Concluimos assim que a Orientação Educacional poderá contribuir para a transformação da escola em um local de busca constante de soluções de problemas, planejando momentos culturais em que a família, juntamente com seus filhos, possa participar ativamente. Servindo de ligação entre o aluno e a família, compreendendo a realidade, os interesses e as necessidades dos mesmos, e servindo-se disso para elevar o nível cultural da comunidade, através de debates envolvendo questões do dia a dia.

REFERÊNCIAS

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippun (org) et al.: **A prática dos Orientadores Educacionais**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001, 158 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LUCK, Heloisa. **Planejamento em orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, José do Prado. **Princípios e métodos da orientação educacional**. 2 ed. São Paulo; Atlas, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1991

CAPÍTULO 12

ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO TERCEIRO SEMESTRE DO CURSO DE MEDICINA EM UM CENTRO UNIVERSITÁRIO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.5281/zenodo.8313470

*Cristhiane Aguiar Vieira de Souza*¹

*Léa Barbosa de Sousa*²

*Graça Maria de Moraes Aguiar e Silva*³

*Maria Edileuda Liberato Portella*⁴

RESUMO: A presente pesquisa visa apontar a percepção dos estilos de aprendizagem a partir do modelo VARK, criado por Neil Fleming (1987), o qual, classifica os estilos de aprendizagem como: visual, auditivo, leitura / escrita e cinestésico. Esse teste aponta as preferências e modalidades que cada um de nós temos para receber e expressar a nossa aprendizagem, levando-nos a um autoconhecimento. Essa pesquisa consta de um relato de experiência realizado com quarenta alunos do terceiro semestre do curso de medicina de um Centro Universitário Acadêmico, com o objetivo de identificar características e preferências em relação a forma de se apropriar das informações, processá-las e construir novos conhecimentos. Essa classificação é muito eficiente para auxiliar discentes e instituições de ensino a utilizar as metodologias adequadas e construir estratégias pedagógicas para cada um dos estilos de aprendizagem. Em sala de aula o professor pode

205

¹ Graduação em Enfermagem e Obstetricia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú e mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. cristhiane.aguiar@hotmail.com;

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - (UVA). Especialização em Psicopedagogia (UVA/UNINTA). Especialização em Ciências da Educação (UNINTA). Especialização em DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR (UNINTA). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT/UFC). Doutorado em andamento pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (ULHT). Coordenadora da Clínica de Psicopedagogia (UNINTA). Professora de graduação e pós-graduação (UNINTA). lea-b@hotmail.com;

³ Doutoranda em Ciências da Educação (Universidade Lusófona/Lisboa-Portugal). Mestre em Educação e Formação de Professores com foco em Educação Inclusiva (UECE). Especialista em Psicopedagogia (UVA) e em Tutoria em Educação a Distância e Docência no Ensino Superior (UNINTA). Graduada em Pedagogia (UVA); Habilitada em Língua Portuguesa e Inglesa; extensão em Gestão (UECE). Psicanalista (IAMPST). Psicopedagoga. É Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional no Centro Universitário INTA-UNINTA. graca.morais@uinta.edu.br;

⁴ Graduação em Psicologia pela Faculdade Luciano Feijão (FLF) e Teologia pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA). É especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelas Faculdades INTA, Formação em Educação Especial/Inclusiva. Atualmente é Psicóloga Clínica do NAPEM- Núcleo de Apoio Psicopedagógico ao Estudante da Medicina- FAMED-INTA e Professora do Curso de Teologia EaD Uninta com as disciplinas de Teologia Fundamental, Livros Proféticos-AT e Apologética.

incluir tecnologias e metodologias variadas em sua prática pedagógica com base na preferência ou estilo de aprendizagem dos alunos, visando identificar potencialidades e a integração entre eles. Os estudantes também são orientados a desenvolver estratégias individuais conforme o estilo de aprendizagem que cada um se encaixa.

Palavras-chave: Estilo de Aprendizagem, Psicopedagogia, Teste VARK.

INTRODUÇÃO

Ao realizar os atendimentos dos estudantes do terceiro semestre do Curso de Medicina, foi observada nitidamente a dificuldade de assimilação do conteúdo programático, o que resultava em um fraco desempenho acadêmico desses alunos. Dessa forma, a partir de uma abordagem psicopedagógica, surgiu o interesse pelos diferentes métodos de aprendizagem, e como cada aluno poderia descobrir a melhor forma de estudar, de acordo com seus gostos pessoais.

Pretende-se com esse artigo apresentar várias formas de adquirir conhecimento, em especial por meio da aplicação da metodologia VARK. Vários escritores apontam que os estilos de aprendizagem são sinalizados por hábitos cognitivos, afetivos psicológicos e que, dessa forma, sugerem como os estudantes entendem se relacionam e replicam ao ambiente de aprendizado.

Conforme a elaboração desse artigo, a metodologia utilizada foi um relato de experiência através da aplicação do Teste VARK, desenvolvido por Neil Fleming, em 1987 na Nova Zelândia. Esse método se baseia em um questionário com perguntas objetivas, sistematizadas, fechadas e de múltipla escolha. Basicamente, o questionário é um catalisador para os alunos refletirem sobre suas preferências.

Ante o exposto, este artigo busca analisar os estilos de aprendizagem para melhor entender os alunos com os quais trabalhamos, como também, desenvolver as habilidades de cada um, a

fim de estimulá-los a refletir sobre suas próprias preferências e estratégias para aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo realiza uma análise sistemática diante da investigação acerca das definições de Aprendizagem e dos Estilos de Aprendizagem.

Desse modo, ao entender e conhecer os Estilos de Aprendizagem, é possível obter estratégias para construção do conhecimento, pois estas ferramentas ajudam a lidar com as mais diversas situações e desafios incompatíveis com cada estilo de aprendizagem, procurando encontrar a melhor forma para que o aluno consiga aprender (CAVELLUCCI, 2006).

Pesquisas científicas visam entender o que é a aprendizagem e quais são seus aspectos. No intuito de responder essas questões, foi desenvolvido conceito de aprendizagem, de acordo com alguns autores dispostos com base nos estudos investigativos.

A aprendizagem é um dos indicadores da habilidade de aprender, principalmente para o sujeito, com o seu modelo de adaptação, com o nível de desenvolvimento da sua personalidade. A condição cognitiva refere-se às estruturas que permitem a organização dos estímulos e do conhecimento. E por fim, a dinâmica do comportamento caracteriza-se como o processamento da realidade e a ação sobre o meio (PORTO, 2009).

A aprendizagem, como conhecimento, guarda um subsídio total do ser humano, uma vez que permite a propagação do conhecimento e, através desse meio, possibilita a semelhança e a continuidade do coletivo, permitindo ao mesmo tempo a diferenciação e a transformação.

O aprender envolve simultaneamente a inteligência, os desejos e as necessidades e, por intermédio do cognitivo, busca-se generalizar,

classificar, ordenar, identificando-se semelhanças, enquanto, por meio dos desejos e das necessidades, buscam-se o individual, o subjetivo e o diferente. (PORTO, 2009)

Desse modo se estabelece uma particular relação do sujeito com o conhecimento e o significado de aprender. A transferência do conhecimento não se faz diretamente, mas sim transmitem-se sinais dele, onde a pessoa transforma e reproduz em função dos seus próprios recursos.

A aprendizagem deve iniciar pelas situações em que o sujeito está envolvido o qual o sentido procura construir. Para poder se ensinar bem, é preciso identificar os modelos mentais que os alunos utilizam na compreensão do mundo que os cerca e os propósitos que suportam esses modelos. Aprender é edificar o seu próprio significado e não achar as respostas prontas dadas por outra pessoa (PORTO, 2009).

Ensinar de forma que o aluno aprenda, é o grande desafio do século, visto que tem se falado muito e discutido em relação a construção do conhecimento nos tempos atuais, pois, “A sociedade digital”, em que se vive, exigem outras formas e modelos para aprender (Silva, 2006, p.19).

Todas as habilidades, os interesses, as atitudes, os conhecimentos e as informações adquiridas, dentro e fora da escola, e suas relações com a conduta, a personalidade e o modo de viver, conclui-se que a aprendizagem acompanha toda a vida de cada pessoa. Com ela, o sujeito melhora suas realizações nas atividades manuais, retira lições de seus erros, aprende a conhecer a natureza e a entender seus parceiros. Ela ainda o capacita para ajustar-se adequadamente a seu ambiente físico e social. Enfim, a aprendizagem conduz o sujeito a viver melhor ou pior, mas com certeza, a viver de acordo com o que aprende.

O modo de aprender refere-se ao conhecimento alcançado como efeito da busca pelo entendimento de algo que não se conhece. Logo verifica-se que, em todo conhecimento, está indiciado uma relação

entre sujeito e objeto, sendo que a revelação de algo com uma verdade só se concretiza em virtude da presença de um sujeito, que se define como sujeito cognoscente.

Campos (2007, p. 28) conceitua aprendizagem convergindo com alguns psicólogos como sendo: Um processo de associação entre uma situação estimuladora e a resposta, como se verifica na teoria conexionista da aprendizagem. O ajustamento ou adaptação do indivíduo ao ambiente, conforme a teoria funcionalista.

Nesse ponto de vista, começamos a verificar que a aprendizagem entendida como obtenção de conhecimento ou cognição é um aspecto psicológico, percebido como pensamento, juízo ou raciocínio (PORTO, 2009).

METODOLOGIA

Todas as pessoas apresentam diferentes estilos de aprendizagem, isto é, características e preferências em relação a forma de se apropriar das informações, processá-las e construir novos conhecimentos.

Há diversas teorias sobre as formas e classificação dos estilos de aprendizagem. Nesse artigo destacamos o método Vark. Esse método foi desenvolvido pelo professor neozelandês Neil Fleming (1987), que definiu quais são os estilos de aprendizagem com base nas habilidades cognitivas.

De acordo com Neil (1987), a aquisição acontece por meio de quatro habilidades: Auditiva, Visual, Cinestésica e Leitura/Escrita.

O nome do método é um acrônimo em inglês que representa quais são elas:

- Visual (Visual)
- Auditory (Auditiva)
- Read/write (Leitura /Escrita)
- Kinesthetic (Cinestésica)

Destacam-se na tabela abaixo, algumas características desses estilos de aprendizagem:

Aprendizagem Visual	Gráficos Imagens Tabelas Vídeos Diagramas Mapa Mental Símbolos Slides
Aprendizagem Auditiva	Palestras Debates Entrevistas Podcast Músicas Repetições Gravações Discussões Ler em voz alta
Aprendizagem Cinestésica	Gincanas Experiências com laboratório Atividades esportivas Gamificações Encenações Demonstrações
Aprendizagem Leitura/Escrita	Apostilas Resumos Artigos Pesquisas Textos Relatórios Manuais /Livros
Mutimodais	Representam a mistura dos quatro tipos, ou seja, aqueles que não apresentam um modo de destaque, com uma preferência de marcar bem acima de outras pontuações significativas indicadoras.

Baseado no questionário VARK, o qual é composto por dezesseis perguntas, onde cada questão compõe quatro itens as quais é permitido selecionar duas opções em cada uma delas.

No final, cada letra (V, A, R, K) é acompanhada de uma pontuação, indicando quanto daquela característica está presente no aluno, o valor mais alto aponta qual é o estilo predominante.

Se existir valores iguais, quer dizer que o estilo é multimodal, ou seja, quando a aprendizagem acontece através de duas ou mais habilidades, sendo assim, o aluno aprende mesclando mais de um estilo de aprendizagem.

Alunos que apresentam o valor mais alto no estilo de aprendizagem visual, costumam desenhar enquanto estudam, relatam que fixam bem o conteúdo através de *flash card*, vídeo aulas, slides, mapa mental, entre outros. Tais métodos favorecem a assimilação do conteúdo e melhoram o seu desempenho acadêmico.

Já os alunos que apresentam maior pontuação no estilo de aprendizagem auditivo, relatam que gostam de estudar falando e ouvindo sua própria voz, ensinando a um colega, ouvindo a gravação de uma aula, ou seja, sentem-se favorecidos por meio da captação sonora que ajuda a fixar o conteúdo na memória. Este estilo é típico de aluno que tem o pensamento estruturado por meio de palavras. É um memorizador de conversas e retém com facilidades as informações que escuta. Geralmente aprende falando e ouvindo, faz perguntas em voz alta mesmo que óbvias para ouvir a própria voz e fixar melhor o conhecimento.

Aqueles que apresentam maior pontuação no estilo de aprendizagem leitura e escrita, a assimilação do conteúdo é obtida quando os alunos fazem a leitura do conteúdo e constroem seu próprio resumo. O sujeito apresenta maior facilidade para assimilar informações expressas em forma de palavras, assim como demonstrar seu conhecimento de forma escrita, ou seja, aprende melhor lendo e

escrevendo. Esse estilo de aprendizagem se identifica em alunos que preferem anotar tudo o que está no quadro ou o que o professor diz.

Para os alunos que apresentam maior pontuação no estilo de aprendizagem cinestésico, a assimilação se faz através de experiências práticas onde o aluno aprende com todas as sensações do seu corpo.

Uma vez que o senso de realidade - ao aprender - é concreto, os alunos cinestésicos sentem necessidade de experimentar o conhecimento na prática, isto é, movimentar o corpo, tocar em objetos, sentir o cheiro, o gosto, ou seja, interagir com o meio ambiente.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir dessa pesquisa, percebe-se que cada aluno tem um estilo de aprendizagem diferente, de acordo com suas preferências e características próprias.

Os estilos de aprendizagem são criados a partir de diferentes comportamentos que servem de indicadores de como o sujeito aprende e se adapta ao seu ambiente, considerando as individualidades no processo de aprendizagem.

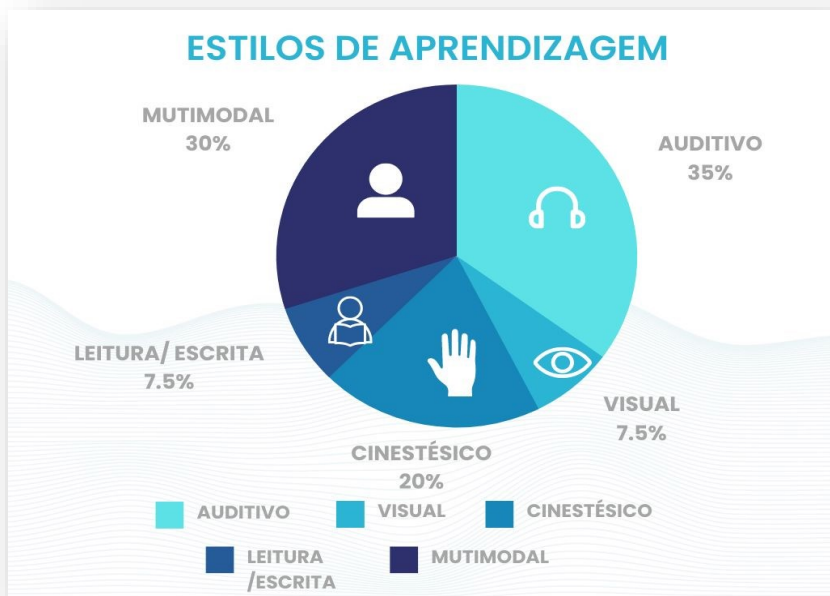
Através deles é provável identificar uma quantidade de perfis que dividem os alunos em grupos de acordo com o modo pelo qual têm mais habilidades de adquirir conhecimento.

Essas características envolvem personalidades, forma de processar as informações recebidas, interações sociais e forma como o sujeito se concentra, entende e retém o conhecimento.

O teste VARK foi aplicado durante o atendimento psicopedagógico dos estudantes de medicina do terceiro semestre de um Centro Universitário Acadêmico, já que muitos deles apresentaram a queixa de que empreendiam muitos esforços ao estudar os conteúdos para as provas, entretanto obtinham pouco ou nenhum resultado no desempenho nas avaliações.

De acordo com a aplicação do teste, obtivemos os seguintes resultados na tabela abaixo:

Estilos de Aprendizagem	Quantidade de alunos
Visual	03
Auditivo	14
Leitura/Escrita	03
Cinestésico	08
Multimodal	12



De acordo com o levantamento de dados, percebe-se que o resultado para o estilo de aprendizagem “Leitura” e “Escrita” apresentou 7,5% referentes a 40 (quarenta) discentes atendidos, ou seja, somente três alunos se identificaram com esse estilo de

aprendizagem. São alunos que gostam de fazer seu próprio resumo, anotar as explicações do professor e o que está escrito nos slides em sala de aula, ou seja, assimilam melhor o conteúdo por meio da leitura e escrita.

No estilo de aprendizagem Visual, somente três discentes, ou seja, 7,5% dos 40 (quarenta) alunos atendidos demonstraram melhor aprendizado através de desenhos, imagens, vídeo aula, entre outros meios visuais que levam a melhor assimilação do conteúdo.

Através dos dados obtidos, 30% dos alunos apresentaram estilo de aprendizagem Auditivo, ou seja, dos 40 (quarenta) alunos, 14 (quatorze) se identificaram com esse estilo de aprendizagem. No caso são discentes que têm facilidade de assimilar o conteúdo falando e ouvindo sua própria voz, além de fixar bem o conteúdo ensinando à uma outra pessoa, prestando atenção às explicações do professor em sala de aula e ouvindo aulas gravadas.

Quanto ao estilo de aprendizagem cinestésico, 20% dos 40 (quarenta) discentes se identificaram com esse estilo, ou seja, 08 (oito) alunos apontam preferências para aprender com a experiência, a prática, fazer, interagir, utilizar exercícios práticos. Utilização de todos os sentidos.

Dos alunos atendidos, 30% de 40 (quarenta) discentes, apresentaram estilo de aprendizagem multimodal, isto é, uma mistura de dois tipos de estilos de aprendizagem. Conforme se depreende do gráfico, 12 (doze) alunos apresentaram predominância no perfil auditivo e de leitura e escrita.

De acordo com os resultados obtidos na pesquisa, os estilos de aprendizagem que mais predominaram foram os auditivos e os multimodais, pois de acordo com o gráfico 35% se identificaram com o estilo de aprendizagem auditivo e 30% com a mistura de dois tipos de perfil, o auditivo e o de leitura e escrita.

Sendo assim, ouvir e ler/escrever são dois estilos que mais predominam entre os alunos que compareceram ao atendimento psicopedagógico nesse período.

Assim, quando o estilo utilizado se adapta bem às características individuais, ocorre o incremento na produtividade, no sucesso acadêmico e na criatividade dos alunos, resultando em um melhor desempenho e no alcance do potencial máximo de cada estudante.

Dessa forma, as instituições de ensino devem buscar a forma mais adequada de lecionar e elaborar métodos variados para levar o conhecimento ao maior número possível de alunos.

Portanto propõe-se aos docentes sugestões de como trabalhar com os estilos de aprendizagem de cada aluno em uma sala de aula. O intuito é alcançar todos os estilos de aprendizagem, aplicando conteúdos didáticos das mais variadas formas possíveis.

Ressalte-se que oferecer materiais de apoio em diversos formatos faz toda a diferença, pois é muito complexo versar cada assunto de forma diferente e, assim, alcançar todos os estilos, mas os instrumentos didáticos podem somar a lacuna que a aula não atingiu.

O ideal seria que os alunos tivessem acesso à uma aula que mesclasse todos os estilos de aprendizagem, dessa forma, o conteúdo seria assimilado por todos.

Seria excelente se o professor fizesse uma busca ativa em sua sala de aula para identificar qual estilo de aprendizagem mais predomina de uma maneira geral, daí registraria essas informações, e aproveitaria esses dados para auxiliá-lo na hora de preparar suas aulas.

A tabela abaixo apresenta algumas propostas para o docente trabalhar, levando em consideração os estilos de aprendizagem em sala de aula:

Estilos de Aprendizagem	Como trabalhar em sala de aula com seu aluno :
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos visuais durante a exposição da aula,

Visual	<p>expondo os conteúdos abordados de forma que possam ser consumidos com os olhos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar tarefas que possam ser entregues na forma de apresentações, entre outras formas visuais de organizar as informações.
Auditivo	<ul style="list-style-type: none"> • Promover debates; • Troca de idéias com os colegas • Aprendizado colaborativo; • Leituras em voz alta com padrões rítmicos, pois favorecem a assimilação das informações; • Buscar variar a tonalidade de voz durante a exposição de conteúdos; • Realizar leituras com a turma em voz alta; • Passar trabalhos que possam ser apresentados pelos alunos em forma de paródias, declamação de poesia, podcast, entre outros formatos auditivos.
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Invista nos exercícios com respostas abertas; • Promover a produção textual em diversos formatos; • Disponibilize os conteúdos que possam ser anotados durante a aula; • Ofertar material de apoio em formato textual.
Cinestésico	<ul style="list-style-type: none"> • Promover atividades lúdicas como: Gincanas de conhecimento, gamificações, encenações, jogos e outras atividades que envolvam movimento corporal; • Levar os alunos ao laboratório e em espaços que incluam coisas que possam ser tocadas e cheiradas; • Levar os alunos para atividades externas como aula de campo; • Passe entre os alunos objetos físicos que estejam ligados ao conteúdo.

Importante ressaltar que o estudante poderá também utilizar essas estratégias individualmente para tornar o seu aprendizado eficaz, pois, foi visto que os estudantes apresentam estilos de aprendizagem distintos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo qual estilo de aprendizagem mais se adequa ao aluno, o docente descobre como elaborar técnicas de estudo que potencializem o aprendizado acadêmico, compreendendo que cada sujeito tem uma forma diferente de assimilar conteúdo.

A finalidade desse artigo foi demonstrar que existem métodos de estudos que podem ser adaptados de acordo com o perfil de cada estudante, permitindo uma melhor qualidade nos estudos, posto que, após tomar conhecimento do seu estilo de aprendizagem, o aluno assimila o conteúdo com mais facilidade, detalhe fundamental na evolução da aprendizagem.

A diversidade se faz presente nos mais variados aspectos do existir, entre eles o aprendizado. Aprender é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e identificar o modelo VARK auxilia a entender o seu próprio modo de assimilar informações novas e com isso aprimorar esse processo de aprendizagem (CAVELLUCCI, 2006).

Portanto, os estilos de aprendizagem funcionam como indicadores que apontam a forma de cada um receber, interagir e responder a uma informação na aprendizagem.

No campo educacional esse método tem sido benéfico pois tem proporcionado aos discentes uma reflexão maior sobre suas estratégias de ensino.

Destarte, eis a relevância de identificar e aprender sobre os diferentes estilos de aprendizagem, uma vez que tal conhecimento possibilitará alcançar uma valiosa informação para direcionar alunos e instituições a investirem seus esforços na obtenção de melhores resultados no desempenho e evolução do corpo acadêmico.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Dinah Martins de Souza (2007). *Psicologia da aprendizagem*. Ed. 36ª Petrópolis-RJ. Vozes, 2007.

CAVELLUCCI, L. C. B. Estilos de Aprendizagem: em busca das diferenças individuais. 2006, p.10-12. Disponível em: http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am540-2003/ia/estilos_de_aprendizagem.pdf. Acesso em: 24 de abril 2023.

PORTO, Olívia. Bases da Psicopedagogia – Diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FLEMING, Neil D. TEACHING AND LEARNING STYLES VARK STRATEGIES. 2012. Disponível em: <http://Vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/VARK-Teaching-and.-Learning-Styles.pdf>. Acesso em: 20abr. 2023.

Vark. (2020). VARK Strategies. Strategies Matched to VARK Preferences. Retrieved may, 2020, from disponível em: <http://vark-learn.com/fichas-de-ajuda-vark>. Acesso em: 18 abr. 2023.

SILVA, Juarez Bento da. A utilização da experimentação remota como suporte à ambientes colaborativos de aprendizagem. 2006. 196 f. Tese (Doutorado) - Curso de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, 2006.

ANEXOS

PROTOCOLO VARK VISUAL / AURAL-AUDITORY / READ-WRITE / KINESTHETIC VISUAL / AURICULAR / LEITURA-ESCRITA / CINESTESIA

Questionário VARK para estilos de aprendizagem: como você aprende melhor? Escolha a resposta que melhor explique as suas preferências e circule a letra correspondente. Caso necessário, circule mais de uma resposta se apenas uma não for suficiente.

1. Você está ajudando alguém que quer ir até ao aeroporto, o centro da cidade ou estação ferroviária. Você:
 - a. iria com ela.
 - b. lhe explicaria as como chegar lá.
 - c. escreveria como chegar lá (sem mapa).
 - d. desenharia ou daria um mapa a ela.
2. Você não tem certeza como se deve escrever uma palavra. Se é "exceção" ou "excesão". Você iria:
 - a. vê-la em sua mente e escolher como a vê.
 - b. pronunciá-la mentalmente para descobrir como escrevê-la.
 - c. procurá-la num dicionário.
 - d. escrever as duas versões e escolher uma.
3. Você está planejando as férias de um grupo. Você quer algumas informações deles sobre este planejamento. Você iria:
 - a. descrever alguns dos lugares principais.
 - b. usar um mapa ou a Internet para mostrar-lhes os locais.
 - c. dar-lhes uma cópia impressa do itinerário.
 - d. telefonar-lhes, mandar-lhes uma mensagem de texto ou um e-mail.
4. Você irá cozinhar algo especial para a sua família. Você iria:
 - a. cozinhar algo que você já conhece e sem precisar de instruções.
 - b. pedir sugestões a um amigo.

- c. folhar um livro de receitas para tirar ideias baseadas nas fotos das mesmas.
- d. usar um livro de receitas onde você sabe que tem uma boa receita.

5. Um grupo de turistas quer aprender algo sobre parques ou reservas de vida selvagem na sua região. Você:

- a. lhes falaria sobre o tema, ou arranjaria alguém que lhes falasse sobre isto.
- b. lhes mostraria figuras na Internet, fotografias ou livros de fotos.
- c. os levaria para um passeio em parques ou reservas de vida selvagem.
- d. você lhes daria um livro ou panfletos sobre o assunto.

6. Você está prestes a comprar uma câmara digital ou telefone celular. Além do preço, o que mais influenciaria a sua decisão?

- a. experimentá-lo ou testá-lo.
- b. a leitura de detalhes sobre o aparelho.
- c. se ele tem a aparência boa e parece ser de qualidade.
- d. as explicações do vendedor sobre as características do aparelho.

7. Lembre-se do momento que você aprendeu como fazer algo novo. Evite escolher algo que requeira habilidade física, p.ex. andar de bicicleta. Como você aprendeu melhor?

- a. observando uma demonstração.
- b. escutando as explicações de um amigo e fazendo perguntas.
- c. diagramas e gráficos e dicas visuais.
- d. através instruções escritas, p.ex. um manual ou um livro texto.

8. Você tem um problema no joelho. Você preferiria que o doutor:

- a. lhe indicasse um "site" ou algo para ler a respeito.
- b. que usasse um modelo plástico de joelho para lhe mostrar o que está errado.
- c. lhe contasse o que está errado.
- d. lhe mostrasse num diagrama do que está errado.

9. Você quer aprender usar um novo programa, habilidade ou jogo no computador. Você iria:
- ler as instruções que vieram com o programa.
 - conversar com pessoas que conhecem o programa.
 - usaria os controles ou teclado.
 - seguir os diagramas do livro que veio com ele.
10. Eu gosto de "sites" que têm:
- coisas que eu possa clicar, mudar ou tentar.
 - uma aparência interessante e características visuais.
 - descrições por escrito, listas e explicações.
 - canais de áudio onde eu possa ouvir música, programas de rádio ou entrevistas.
11. Além do preço, o que mais lhe influenciaria na sua decisão de comprar um livro de não-ficção?
- Ele possuir um visual atraente.
 - Ter lido rapidamente algumas partes dele.
 - Um amigo ter falado sobre ele e o recomendado.
 - Ele possuir histórias da vida real, experiências e exemplos.
12. Você está usando um livro, um CD ou um "site" para aprender tirar fotos com sua nova câmera digital. Você gostaria que ele tivesse:
- a oportunidade de perguntar e falar sobre a câmera e suas características.
 - instruções claras e listas com pontos detalhando o que fazer.
 - diagramas mostrando a câmera e o que cada parte faz.
 - muitos exemplos de fotos boas e ruins para saber melhorá-las.
13. Você prefere um professor ou apresentador que usa:
- demonstrações, modelos ou sessões práticas.
 - perguntas e respostas, debates, discussões em grupo ou palestrantes convidados.
 - fotocópias, livros ou materiais de leitura.
 - diagramas, tabelas e gráficos.
14. Você terminou uma competição ou um teste e gostaria de algumas informações sobre o seu desempenho. Você iria:
- basear-se em exemplos do que você fez.

- b. usar uma descrição por escrito de seus resultados.
- c. basear-se nas informações que alguém lhe falasse.
- d. usar gráficos mostrando o que você alcançou.

15. Você irá escolher comida num restaurante ou bar. Você iria:
- a. escolher algo que você já tenha experimentado antes.
 - b. pedir sugestões ao garçom ou perguntar a amigos por recomendações.
 - c. escolher baseado nas informações do menu.
 - d. observar o que os outros estão comendo ou olhar fotos dos pratos.
16. Você deve fazer um discurso importante numa conferência ou numa ocasião especial. Você iria:
- a. fazer diagramas ou utilizar gráficos para ajudá-lo a explicar as coisas.
 - b. escrever algumas palavras chaves e praticar seu discurso várias vezes.
 - c. escrever todos os detalhes de seu discurso e o decoraria após lê-lo diversas vezes.
 - d. reunir muitos exemplos e estórias para fazer seu discurso ficar real e prático.

QUADRO DE PONTUAÇÃO DO QUESTIONÁRIO VARK:

Use o quadro de pontuação a seguir para encontrar a categoria VARK à qual corresponde cada uma de suas respostas.

Circule as letras que correspondem às suas respostas, por ex. Se você respondeu b e c para a pergunta 3, circule V e R na linha da pergunta 3.

Quesito	Categoria a	Categoria b	Categoria c	Categoria
3	K	V	R	A

Pontuação:

Quesito	Categoria a	Categoria b	Categoria c	Categoria d
1.	K	A	R	V
2.	V	A	R	K
3.	K	V	R	A
4.	K	A	V	R
5.	A	V	K	R
6.	K	R	V	A
7.	K	A	V	R
8.	R	K	A	V
9.	R	A	K	V
10.	K	V	R	A
11.	V	R	A	K
12.	A	R	V	K
13.	K	A	R	V
14.	K	R	A	V
15.	K	A	R	V
16.	R	V	K	A

Calculando suas pontuações:

Contar o número de cada uma das letras VARK que você circulou para obter sua pontuação para cada categoria VARK.

Total de números Vs circulados = _____

Total de números As circulados = _____

Total de números Rs circulados = _____

Total de números Ks circulados = _____

CAPÍTULO 13

O USO DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM EM ANATOMIA HUMANA

DOI: 10.5281/zenodo.8313486

*Lucas Lima da Silva*¹

*João Antônio Carvalho Leitão*²

*Leonardo da Silva Chaves*³

*Rodrigo Carvalho Oliveira*⁴

*Thiago Cavalcante Araújo*⁵

*Harnowd Felipe Nogueira de Carvalho*⁶

*Êmile Endy Moura Batista*⁷

*José Nunes da Silva Júnior*⁸

*Cristiane Marinho Uchôa Lopes*⁹

225

¹ Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. lucas.lima@aluno.ufca.edu.br;

² Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. Integrou, no ano de 2022, a equipe de ligantes do Programa Caririense de Emergência e Trauma (PCET), da FAMED, realizando plantões de emergência e trauma no Hospital Regional do Iguatu (HRI-CE). joao.antonio@aluno.ufca.edu.br;

³ Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. Bolsista Funcap de Iniciação Científica pelo Lab. de Pesquisas Cardiovasculares e Metabólicas - UFCA (2023). leonardo.chaves@aluno.ufca.edu.br;

⁴ Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. Experiência como estagiário de emergências e urgências do Hospital Maternidade São Vicente de Paulo (HMSVP) e Hospital Regional do Iguatu (HRI). rodrigo.carvalho@aluno.ufca.edu.br;

⁵ Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. Atuou como estagiário no setor de emergências médicas do Hospital Regional do Iguatu (2022). thigo.cavalcante@aluno.ufca.edu.br;

⁶ Acadêmico do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. harnowd.carvalho@aluno.ufca.edu.br

⁷ Acadêmica do curso de Medicina pela Universidade Federal do Cariri. Estagiária de Emergência médica do Hospital Maternidade São Vicente de Paulo. emile.batista@aluno.ufca.edu.br;

⁸ Graduação em Química pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em Química pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado em Síntese Orgânica na Università Degli Studio do Firenze e na Unicamp, e em Biotatálise na University of Flórida. Professor Associado III da Universidade Federal do Ceará. nunes.ufc@gmail.com;

⁹ Graduação em Fisioterapia, Pós- graduação em Saúde Coletiva pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Especialista em Docência do Ensino Superior. Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza e Doutora em Biotecnologia - RENORBIO pela Universidade Estadual do Ceará. Professora Adjunta do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri. cristiane.marinho@ufca.edu.br;

RESUMO: O desenvolvimento de ferramentas de aprendizado virtuais, possibilita ao processo de ensino uma aprendizagem significativa, onde na área de estudo da Anatomia Humana, possui grande valia nos cursos da área de saúde das diversas graduações, bem como o estudo de Ciências nas escolas, proporcionando novos métodos de aprendizado. Nessa perspectiva, foi desenvolvido um jogo de tabuleiro com 223 cartas, para aplicar com os alunos do primeiro e do segundo semestre do curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior, contendo assertivas verdadeiras ou falsas sobre o conteúdo de Anatomia Humana. A partir disso, os participantes fixam e revisam os assuntos do tema, por meio da metodologia ativa de ensino, de maneira lúdica, socializando com os demais participantes. Além disso, após a realização de uma ampla avaliação, os usuários julgaram o instrumento educativo acessível, útil na sedimentação dos assuntos e com uma abordagem dinâmica e lúdica, complementando os aprendizados vistos em sala de aula e no laboratório.

Palavras-chave: Jogo educacional, Anatomia Humana, Metodologia ativa

INTRODUÇÃO

226

A Anatomia Humana é uma ciência médica milenar e seu desenvolvimento é oriundo desde a Antiguidade, tendo Hipócrates como um dos principais contribuintes. Hipócrates é considerado o “pai da Medicina”, tendo aprimorado diversas técnicas de dissecação e o estudo dessa disciplina (De Lacerda, 2010).

O pleno conhecimento da Anatomia Humana é essencial para o exercício de profissões vinculadas à área da saúde e o seu domínio favorece a conduta dos profissionais nos diagnósticos, nas interpretações de exames, nos tratamentos realizados e nas intervenções cirúrgicas. Fatos estes que comprovam a relevância de um adequado processo de ensino-aprendizagem de Anatomia Humana (Maia et al. 2020).

Apesar disso, segundo Salbego et al. (2015), o ensino da Anatomia Humana é marcado por entraves para a consolidação do conhecimento dos estudantes e requer inovações na forma de comunicação entre os sujeitos envolvidos, a fim de intensificar a fixação

do conteúdo, realizando, por exemplo, correlações interdisciplinares, de modo a fortalecer o aprendizado e a conectar os conhecimentos adquiridos.

O uso de novas metodologias de ensino-aprendizagem apresenta-se como necessário e tem sido incentivado não só pela necessidade de ampliar a transmissão de saberes e de atrair o interesse do discente para a discussão, mas também pela própria dinâmica da sociedade, uma vez que ela demanda a transformação permanente da formação profissional, que se concentra atualmente na promoção do diálogo com a tecnologia e com outras ferramentas digitais dentro do ambiente educacional (Roman et al., 2017).

Nesse sentido, apresenta-se como um excelente método ativo, aplicável ao conteúdo de Anatomia Humana, o desenvolvimento de jogos educacionais digitais, pois, conforme Silva Filho e Pereira (2020), eles potencializam a interação do estudante e a transmissão do conhecimento, atuando como uma ferramenta de ensino.

Visando, portanto, a melhoria dos processos de ensino e o aprendizado da Anatomia Humana, tornando-a mais lúdica, foi desenvolvido um jogo educacional *online* para promover a revisão de conteúdos ministrados na disciplina de uma forma lúdica entre estudantes de Medicina que buscam ampliar e aprofundar os seus conhecimentos sobre Anatomia Humana.

Foi utilizada a plataforma *Playingcards Virtual Tabletop* para projetar o jogo “Corrida da Anatomia” com o intuito de permitir que os alunos o joguem remotamente, de onde estiverem, usando qualquer computador pessoal ou *notebook*. É um jogo *online*, gratuito, dinâmico e fácil de jogar que permite aos alunos revisar o conteúdo de Anatomia Humana de uma forma lúdica e *online* em ambientes virtuais, denominados de salas (Figura 1).



Figura 1. Tela do Jogo

Em cada sala, os jogadores encontram um tabuleiro, um dado e um baralho composto de um número variável de cartas. Cada baralho consiste em cartas com afirmações que serão classificadas como verdadeiras ou falsas sobre cinco diferentes sistemas do corpo humano (Tabela 1).

Tabela 1 – Links para download dos jogos

Sala	Sistema	Número de Cartas	Link para download
01	Cardiovascular	55	https://drive.google.com/file/d/12c2t_Ns_mzYVt_VL7P3deXZu98IQ1XS8g/view?usp=sharing
02	Genitourinário	60	https://drive.google.com/file/d/1nJK5j-oxM2hz3vl_lmDDbfoQpoduFNQp/view?usp=sharing

03	Endócrino	63	https://drive.google.com/file/d/1sjumAKzUumXg5Dfj39zaWJqS6Hdwa1yLD/view?usp=sharing
04	Locomotor	45	https://drive.google.com/file/d/1CisVmr0Ee2VOxpTFj5qRX7KZEXaweiCv/view?usp=sharing

Fonte: Dados do estudo.

PREPARAÇÃO DO JOGO

Como o jogo estava disponível gratuitamente para todos, o usuário seguiu as instruções para jogar:

1. Escolheu o sistema (Tabela 1) e baixou o arquivo.pcio em uma pasta no computador.

2. Acessou o endereço <https://playingcards.io/import>, e selecionou o arquivo ".pcio" que foi salvo em uma pasta no computador.

3. Aguardou o upload do arquivo.

4. Clicou no botão "Enter".

5. O jogo estava pronto para iniciar.

6. Por fim, foi clicado no botão "Compartilhar código da sala", copiado o endereço da sala mostrado e compartilhado com os demais jogadores. Foi necessário usar uma plataforma de comunicação, como o *Google Meet*, para manter uma conversa entre os jogadores durante as partidas.

JOGANDO O JOGO

Inicialmente, cada jogador escolheu uma peça da cor de sua preferência. O jogador com o pino vermelho foi o primeiro a jogar, seguindo para os demais no sentido horário.

A seguir, o primeiro jogador clicou no botão “Recall and Shuffle”, localizado abaixo do deck. Este botão teve a função de selecionar randomicamente uma carta que trouxe uma afirmação, a qual foi classificada como falsa ou verdadeira pelo jogador. Posicionou-se o mouse sobre a carta, aumentando o seu tamanho para uma melhor visualização.

Após o jogador dar sua resposta em voz alta, ele clicou na carta, virando-a e revelando a resposta correta. No caso dele ter respondido corretamente, foi clicado no dado para sortear o número de casas que avançou na trilha. Se ele tiver respondido incorretamente, ele não moveu sua peça. É importante destacar que a trilha possui 8 casas especiais que obrigam o jogador a executar movimentos adicionais todas as vezes que sua peça parar sobre uma casa especial.

As casas especiais são de 3 tipos:

- -1, -2 e -3: O jogador escolhe um oponente para ter sua peça retrocedida em 1, 2 e 3 casas, respectivamente, sobre a trilha.
- +1, +2 e +3: o jogador avança sua peça 1, 2 e 3 casas, respectivamente, sobre a trilha.
- Crânio: o jogador deve retroceder sua peça para posição inicial.

Após completar sua jogada, o jogador passa a vez para o jogador à sua direita. O jogo segue esta dinâmica até um jogador levar sua peça para o centro do tabuleiro e tornando-se o vencedor.

AVALIANDO O JOGO

Trinta e quatro estudantes dos 1º e 2º semestres da graduação do curso de Medicina da Universidade Federal do Cariri jogaram o jogo em junho e julho de 2021. Após o momento lúdico, os alunos foram convidados a avaliarem o jogo respondendo a um formulário eletrônico contendo 20 afirmações, adotando a escala Likert (Likert, 1932) abordando aspectos educacionais, como o conteúdo e a utilidade do jogo, e aspectos de entretenimento, como o design e a jogabilidade. Para cada afirmação apresentada, o estudante manifestava sua concordância ou discordância, selecionando uma entre cinco opções: concordo totalmente, concordo, talvez, discordo e discordo totalmente. As respostas dos alunos estão compiladas nas Figuras 2 e 3, abaixo:

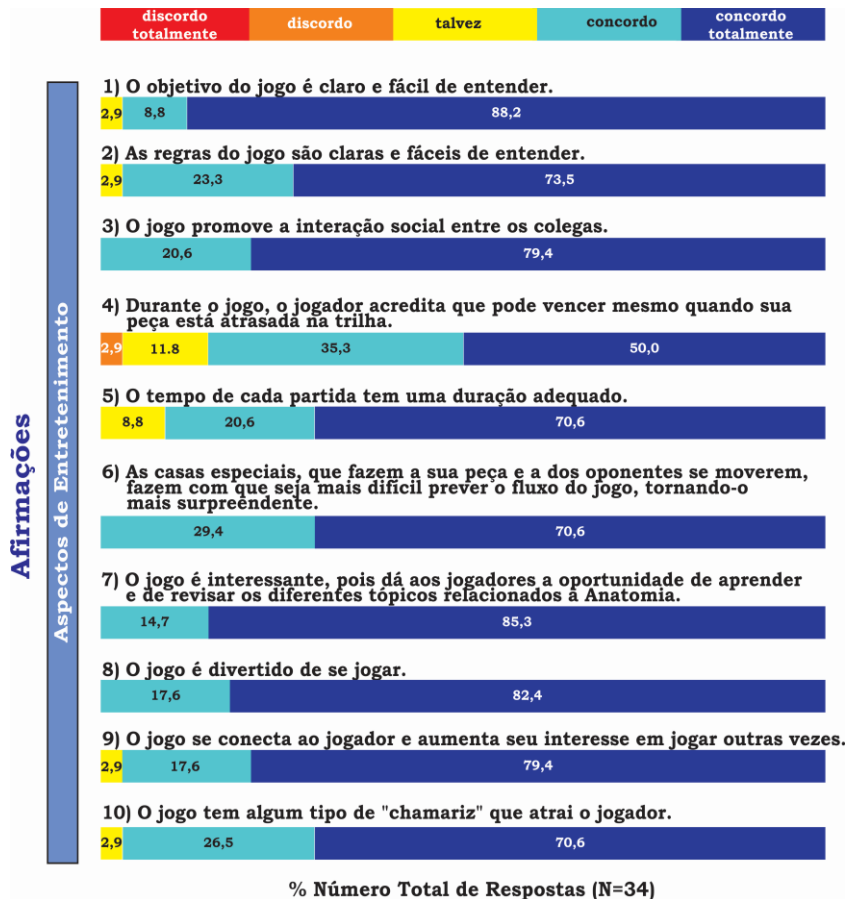


Figura 2. Aspectos de entretenimento - Distribuição das respostas dos alunos às declarações da pesquisa depois de jogar a "Corrida da Anatomia" (N = 34). As porcentagens representam as respostas dos alunos em uma escala do tipo Likert de cinco pontos que varia de "discordo totalmente" a "concordo totalmente".

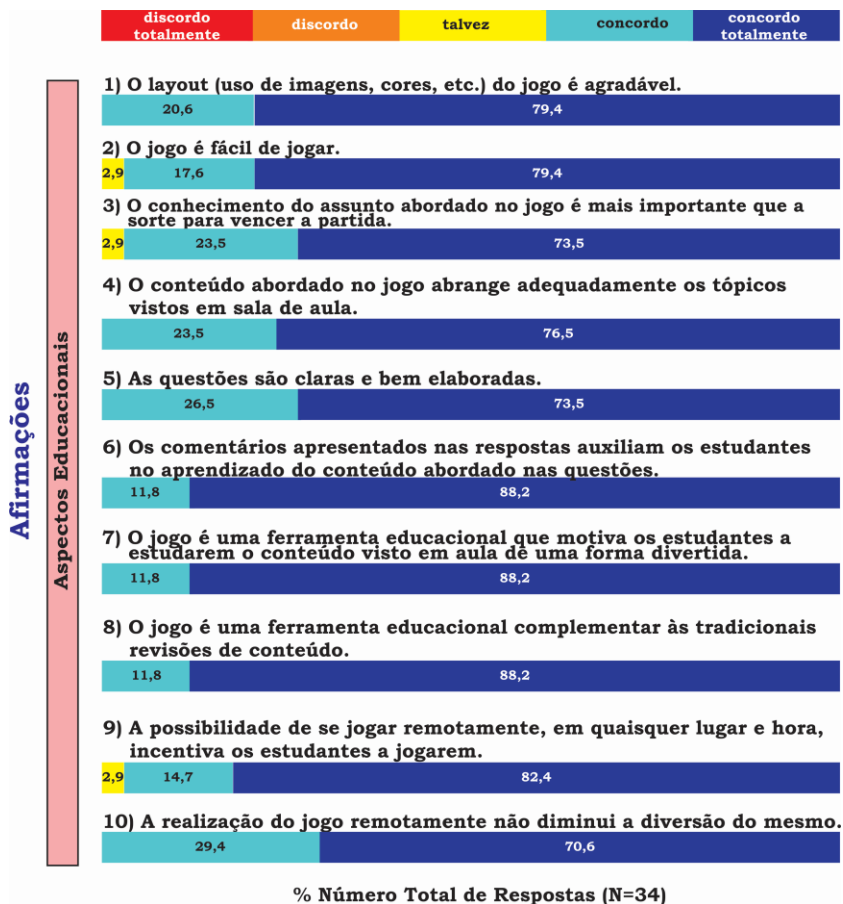


Figura 3. Aspectos educacionais - Distribuição das respostas dos alunos às declarações da pesquisa depois de jogar a "Corrida da Anatomia" (N = 34). As porcentagens representam as respostas dos alunos em uma escala do tipo Likert de cinco pontos que varia de "discordo totalmente" a "concordo totalmente".

Em geral, todas as afirmações apresentaram altos níveis de concordância (“concordo” e “concordo totalmente”), variando de 85,3% a 100%, dentre aqueles que responderam o formulário. Baseado nas opiniões dos estudantes, podemos acreditar com boa confiança que o jogo possui uma jogabilidade fácil e acessível, além de ser uma ferramenta dinâmica e divertida, a qual permite que os alunos aprendam e revisem os conteúdos da Anatomia Humana através de afirmações claras e bem elaboradas, sem que haja a necessidade de estarem reunidos em um mesmo ambiente. Em consonância a isso, o jogo trata-se de um instrumento educacional que pode complementar materiais tradicionais de estudo, como livros e videoaulas, no processo de aprendizagem do estudante, tornando assim, o processo de obtenção de conhecimento mais significativo.

Foi solicitado aos estudantes que atribuíssem uma nota entre zero e dez para avaliar o jogo. A média aritmética calculada a partir das notas atribuídas foi de $9,7 \pm 0,5$, resultado este que valida uma boa aceitação do jogo entre os estudantes.

Finalizando a avaliação, os estudantes realizaram comentários sobre suas experiências ao utilizarem o jogo. No total, foram 26 comentários positivos e 12 sugestões de melhoria. Alguns destes comentários estão listados a seguir.

COMENTÁRIOS POSITIVOS

“A interação com outros estudantes e a jogabilidade de forma lúdica nos proporciona um grande acréscimo de conhecimento de forma leve.”

“O jogo nos faz revisar e até aprender novas coisas de maneira lúdica e divertida, além de promover interação entre os participantes e debates sobre os conteúdos abordados.”

“A comunicação entre os colegas, a revisão do conteúdo de uma forma interativa e divertida faz com que o aprendizado seja de uma forma diferente do padrão e mais proveitoso.”

SUGESTÕES DE MELHORIAS

“Acredito que deveria acrescentar-se mais coringas no tabuleiro, para tornar o jogo mais interessante.”

“Acho que o mapa poderia ser um pouco maior.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avanço das tecnologias de comunicação e a maior facilidade de acesso da população aos aparatos tecnológicos, a utilização de ferramentas virtuais e interativas de ensino emergem como uma alternativa à necessidade de repensar os métodos tradicionais de educação, incentivando que, cada vez mais, aplicativos, sites e plataformas virtuais sejam desenvolvidos em benefício de um aprendizado dinâmico e virtual.

Sob essa perspectiva, a Liga de Anatomia Humana da Universidade apresentou um modelo inovador, inteiramente virtual e interativo de educação em Anatomia Humana. O jogo foi implementado sem a necessidade de materiais físicos e mantendo uma dinâmica de grupo em prol da resolução de questões educativas, ainda que em ambiente *online*. A viabilização desse projeto tornou clara a capacidade de formulação de outras ferramentas virtuais de ensino que perpassam a temática da Anatomia Humana, fazendo que o aprendizado seja construído de maneira lúdica, facilitada e inclusiva, visto que seu acesso

pode ser possível via *smartphones*, *tablets* e computadores de mesa, garantindo um amplo alcance dessas metodologias entre os estudantes.

É importante destacar, que uma plataforma virtual e interativa de ensino se revelou como um excelente auxílio para professores e estudantes, competentes em fomentar e otimizar o processo de aprendizagem, podendo ser utilizada, inclusive, em momentos presenciais em sala de aula, durante reuniões virtuais e em períodos extracurriculares, onde os próprios estudantes podem interagir entre si.

REFERÊNCIAS

DE LACERDA, Carlos Alberto Mandarim. **Breve história da Anatomia**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2010.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Arch. Psychol.** v.22, n. 140, p. 55, 1932.

MAIA, Davi César Gama *et al.* A importância do estudo da Anatomia na Medicina - uma revisão de literatura. **Tópicos interdisciplinares em ciências biológicas 2**. Universidade Estadual do Ceará, p. 14-19, 2020.

ROMAN, C *et al.* Metodologias ativas no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. **Clinical & Biomedical Research**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 349-357, 2017.

SALBEGO, Cléton *et al.* Percepções Acadêmicas sobre o Ensino e a Aprendizagem em Anatomia Humana. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 39, n. 1, p. 23-31, mar. 2015.

SILVA FILHO, Francisco Cezimar da; PEREIRA, Andresa Costa. O uso de jogos digitais para o ensino da anatomia humana: um relato de experiência. **Research, Society And Development**, São Paulo, v. 9, n. 9, ago. 2020.

LIKERT, R. A Technique for the Measurement of Attitudes. **Arch. Psychol.** v.22, n. 140, p. 55, 1932.



Un passo a tempo fa sua idea

ISBN 978-65-87229-65-2



9 786587 129652