

ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR:

pesquisas, vivências e práxis

Volume II

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
(ORGANIZADORES)



EDITORA
SCHREIBEN

GERVIZ FERNANDES DE LIMA DAMASCENO
EDMILSON RODRIGUES CHAVES
IDALINA MARIA SAMPAIO DA SILVA FEITOSA DIAS
(ORGANIZADORES)

ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR:



pesquisas, vivências e práxis

Volume II


EDITORA
SCHREIBEN
2024

© Dos Organizadores - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: user11514482 - Freepik.com
Revisão técnica e ortográfica: os autores
Livro publicado em: 08/04/2024
Termo de publicação: TP0192024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D155e Damasceno, Gerviz Fernandes de Lima

Escritas de quem ousa esperar : pesquisas, vivências e práxis. V.II / Organizadores : Gerviz Fernandes de Lima Damasceno, Edmilson Rodrigues Chaves, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias. Itapiranga : Schreiben, 2024.
211p. : il. ; e-book
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-246-0
DOI: 10.29327/5389621

1. Educação. 2. Letramento 3. Professores – formação. I. Título. II. Chaves, Edmilson Rodrigues. III. Dias, Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa.

CDD 370.72

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Edmilson Rodrigues Chaves</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
CURRÍCULO, A MAIS ALTA DAS TORRES COMEÇA DO SOLO.....	11
<i>Valquíria Soares Mota Sabóia</i>	
A ORALIDADE COMO FERRAMENTA MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....	19
<i>Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias</i>	
<i>Luciana Íris Amaro Nogueira</i>	
<i>Verônica Lopes dos Santos</i>	
<i>Cristiane Jurdenia de Farias</i>	
O APORTE LEGAL PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	27
<i>Cristiana de Paula Santos</i>	
<i>Cássia Eufrásia da Silva Costa</i>	
<i>Ana Kátia Santos de Paula</i>	
<i>Claudiana Soares Veras Rodrigues</i>	
ATRASO NO DESENVOLVIMENTO DA FALA EM PESSOAS COM AUTISMO.....	37
<i>Zilmar Alves De Oliveira</i>	
A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO.....	47
<i>Francisco Hélio Damasceno Ferreira</i>	
O PAPEL, ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR.....	59
<i>Witória Costa e Silva</i>	
<i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	

TEORIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM OLHAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR.....	74
<i>Genizia Fernandes de Lima</i>	
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E SEUS ASPECTOS LEGAIS	81
<i>Antónia Ana Lene Vieira dos Santos</i>	
TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO: O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	92
<i>Amanda Kelly Ferreira da Silva</i>	
EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA.....	103
<i>Ana Beatriz da Silva Vieira</i> <i>Gerviz Fernandes de Lima Damasceno</i>	
DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: PROBLEMAS VIVENCIADOS POR ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	118
<i>Francisca Sheila Pimenta de Carvalho</i> <i>Ariane Nobre Ribeiro</i>	
ATIVIDADE FÍSICA: UM OLHAR PARA A SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE.....	129
<i>Aparecida Kele Almeida Oliveira</i>	
A DEFASAGEM DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO.....	137
<i>Débora Stefani Pereira Matos</i> <i>Maria Cristina de Sousa Elias</i> <i>Maria Kleydyanya Mendes de Araújo</i>	
RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIAS: CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ.....	147
<i>Alaides Vieira de Sousa Castro</i>	
A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS.....	155
<i>Jacqueline Machado de Melo</i> <i>Valda Maria Torres Martins</i>	

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ATIVIDADE SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	165
<i>Mirian Vieira Teixeira</i>	
<i>Marcilene Barbosa de Andrade</i>	
<i>Gustavo Bordignon Franz</i>	
<i>Welliton Correia Vale</i>	
O PROCESSO DE EXPLORAÇÃO DE URÂNIO NO NORDESTE E O RISCO HÍDRICO.....	170
<i>Adriano Vieira Pinto</i>	
IMPASSES ENFRENTADOS PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL PARA SER INCLUÍDO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BARBALHA.....	192
<i>Aline Sampaio Macedo</i>	
POSFÁCIO.....	203
<i>Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias</i>	
ORGANIZADORES.....	205
ÍNDICE REMISSIVO.....	207

A PRESENTAÇÃO



o o o o

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.
(Paulo Freire)

O pensamento de Freire que aparece na epígrafe acima, traz em sua essência o verdadeiro conceito do verbo “ensinar”, onde os educadores precisam “criar as possibilidades para a sua própria produção”, ou seja, somos educadores estamos em processo constante de aprendizagem, pois a aquisição de conhecimentos é uma atividade humana em desenvolvimento permanente, portanto nunca estamos prontos e terminados, vivemos em constante construção das aprendizagens através de nossas ações, relações e interações com os outros.

Fundamentado no princípio da construção de possibilidades através de nossas ações, apresentamos aos leitores, em especial aos nossos professores e professoras que escolheram a educação como palco de formação de seu conhecimento, nosso e-book, intitulado de **“ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS” - (VOLUME II)**, nele estão contidos textos multifários que representam a prática docente de professores e professoras dos mais variados estados brasileiros.

Convidamos você caro leitor e leitora que gosta de aventurar-se no mundo da leitura, para viajar conosco neste e-book, que se apresenta como uma maravilhosa obra que traz em seu arcabouço temáticas diversificadas em relação ao fazer docente.

A variedade de textos contidos nesta coleção faz parte da antologia que retrata as vivências e práxis de quem ousa esperar na vida docente, através da própria produção, ou sua construção, como bem esclarece Freire na epígrafe trazida aqui.

Venha se deliciar conosco através da leitura deste material, pois nele está contido inúmeras temáticas que fazem parte da vida daqueles que galgaram no caminho da docência.

Desejo-lhe uma boa leitura.

Prof. Edmilson Rodrigues Chaves
Pedagogo
Mestre em Ensino e Formação Docente

PREFÁCIO



A educação é um tema de extrema importância e relevância na sociedade atual. Cada vez mais pessoas reconhecem a necessidade de uma educação de qualidade, que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos e prepare-os para os desafios do mundo contemporâneo, neste contexto, o e-book “ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS” (VOLUME II), foi escrito por aqueles que ousam ter esperança num mundo desafiador e em circunstâncias difíceis. Encontramo-nos numa época em que as catástrofes parecem abundar e o desespero ameaça cegar os nossos corações. No entanto, somos nós os corajosos que decidimos não sucumbir ao pessimismo e, em vez disso, optamos por acreditar num futuro melhor.

Este livro é uma reflexão profunda sobre a educação, abordando suas principais questões, desafios e possibilidades. É um convite à reflexão e à transformação do sistema educacional, buscando caminhos que promovam a formação de cidadãos críticos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nestes tempos de incerteza, sabemos que a esperança pode parecer um sonho irracional, mas recusando-nos a ceder à escuridão. A cada passo que damos, rejeitamos a resignação e nos apegamos à fé na humanidade e na capacidade de transformação que cada um carrega consigo. Recusando-nos a aceitar a narrativa de que estamos condenados a um destino sombrio.

Ao longo das páginas deste livro, serão discutidos temas como a importância da educação inclusiva, que respeite a diversidade e valorize o potencial de cada indivíduo; a necessidade de uma educação que esteja em sintonia com as demandas do mundo do trabalho, preparando os estudantes para as profissões do futuro e construindo sua identidade pessoal; e a urgência de uma educação que promova a sustentabilidade, preocupando-se com o meio ambiente e estimulando a consciência ecológica.

Temos consciência de que a esperança não é um caminho fácil. Envolve um trabalho contínuo e corajoso para superar as nossas próprias limitações e lutar por uma vida e um mundo mais justo e equitativo. Mas estamos dispostos a assumir esse desafio e a ser portadores e porta-vozes da esperança, este livro é a concretização de muitas vozes e mãos que se unem em prol do mesmo objetivo: Falar de Educação, esperar.

Além disso, serão apresentadas experiências e práticas educacionais inovadoras, que buscam romper com os padrões tradicionais e proporcionar uma aprendizagem significativa e autônoma. Será discutido o papel do professor como mediador do conhecimento, estimulador da criatividade e do pensamento crítico, e serão apresentadas alternativas para fortalecer a parceria entre escola, família e comunidade, através do papel da gestão escolar.

Este livro é destinado a todos os interessados em educação, sejam eles professores, gestores, pais ou simplesmente cidadãos preocupados com o futuro da educação. É uma obra que busca contribuir para a construção de uma nova visão educacional, mais atualizada, inclusiva e transformadora. Não podemos negar que enfrentamos desafios monumentais e que as soluções podem parecer inatingíveis. Mas lembramos que a história está repleta de exemplos de pessoas que superaram adversidades aparentemente intransponíveis. Dos movimentos pelos direitos civis aos avanços científicos e tecnológicos, a humanidade tem demonstrado repetidamente a sua capacidade de superar obstáculos.

Espero que este livro desperte reflexões, inspire mudanças e contribua para a criação de um sistema educacional mais eficiente e humanizado. Que ele seja um convite à ação, para que juntos possamos construir um futuro de educação de qualidade para todos.

Boa Leitura!

Profa. Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno
Tanguá- Ceará, março de 2024.

CURRÍCULO, A MAIS ALTA DAS TORRES COMEÇA DO SOLO

Valquíria Soares Mota Sabóia¹

Aos apaixonados por educação,

Prezados educadores, o motivo principal destas poucas linhas está em estabelecermos reflexões curriculares, atentos aos princípios norteadores que embasam o estudo do Currículo Nacional. Essa partilha é sobretudo, desejando que novas aprendizagens surjam possibilitando melhoria no ensino e aprendizagem, fixados ao entendimento de que “a mais alta das torres, começa do solo, da base”. Tendo em vista que precisamos pensar numa construção capaz de inserir a proposta educacional sob o prisma de encaminhamentos que atendam aos propósitos de uma educação libertadora; na qual, se possa entender o currículo crítico, construtivo e relevante para o conteúdo programático das disciplinas. A educação nos impulsiona a busca de aprendizagens ligadas a autenticidade, a aceitação ao apreço, a confiança e respeito que promovem novas tomadas de decisão. Elementos que são essenciais para uma educação mais verdadeira e inspirada nos preceitos de liberdade.

O ser humano e as mudanças dos rumos da vida em sociedade geram olhares diferenciados sobre a realidade. Assim, os currículos devem ter foco nas aprendizagens ligadas ao conhecimento, assim como ao cuidado consigo, com a compreensão de que os saberes não param no tempo, existindo a necessidade de novos estudos e pesquisas sobre esta vertente. É importante aprendermos a transformar o que não surte efeito satisfatório nas práticas educativas, principalmente, é preciso tratar das novas formas de ensinar e aprender.

Nesta reflexão, o ser que toma posse dos saberes sistematizados nas mais diversas áreas do conhecimento, o professor, assume o compromisso de centrar-se na possibilidade de desenvolvimento do pensamento que é crítico e autônomo. Este profissional, consegue demonstrar habilidades em criar oportunidades de aprendizagens capazes de alavancar outros conhecimentos éticos e estéticos, respeitando os aspectos multiculturais da sociedade.

Assim como Jacques Delors (1998), podemos afirmar que os pilares:

¹ Doutora em Ciências da Educação - Universidade Interamericana, Assunção - Paraguai.
Py. Contato: valquiriasoaresmota@gmail.com.

“aprender a conhecer, fazer, conviver e ser”, estão pautados no bojo das propostas curriculares enquanto fontes que estruturam e auxiliam a educação para o século XXI com o intento de reverter os desafios que não param de surgir em todos os espaços educacionais. E a escola (espaço onde exercemos a nossa profissão). “Palavra forte que vem do grego “*scholé*” e significava lugar do ócio, na Grécia Antiga, na qual as pessoas com maiores condições socioeconômicas e que dispunham de tempo livre, se reuniam nesses lugares para pensar, refletir”. A escola, ainda hoje, é vista como protagonista de atitudes para que o estudante desde a Educação Infantil saiba onde deseja chegar; seja proativo e demonstre autoconfiança, compromisso, responsabilidade por suas ações perante as descobertas e aprendizados individuais e coletivos que impulsionam os avanços sociais. Escola que estabelece normas, mas que deve saber tratar com amor os sentidos que os novos saberes geram nos sujeitos.

Quando acolhemos a profissão de educadores não medimos esforços para acertar, e logo, abraçamos o currículo, torre de informações, que visa sustentabilidade para o universo educacional desde os primeiros anos escolares, mas que aponta desencontros na edificação. Trazemos aqui palavras de João Formosinho (1991, p.01), *in* Macedo (2017, p. 18), tecendo uma crítica ao “Currículo como uniforme, pronto a vestir-se de tamanho único”. Isso nos chama a atenção para outras afirmações de que na educação não existe especificidade nas áreas disciplinares ou mesmo de que toda forma de estudo é válida dentro de uma linguagem educativa. Então, pergunta-se: A diferença em como agir nas práticas e processos educacionais não faz a diferença? Sabe-se que, para entender melhor tal questionamento é preciso pensarmos nos campos conceituais da BNCC (2018). A saber que: (...) os campos conceituais enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver desde a primeira infância (...) os conhecimentos vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar”.

Entende-se caros educadores, que as discussões sobre o tema, desde a formação inicial das crianças, indica estímulos e interesses que representam o envolvimento de todos. Fator capaz de romper os silêncios e desmistificar a falta de criticidade quando se fala em homogeneização transversalizando teorias nas quais a diversidade cultural é um direito. É inegável que a BNCC (2018), destaca os campos de atuação enquanto áreas de uso da linguagem da vida cotidiana; cuidando e educando, formando vínculos e incentivando as crianças a pontos de equilíbrio no processo de aprendizagens contextuais. É visível a geração de fomentos reais aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento tornando possível que o planejamento docente seja direcionado por objetivos para a aprendizagem a partir destes campos de experiências curriculares, fazendo com que os alunos tenham vez e voz e o professor consiga auxiliar nessas ações de protagonismo na escola.

A maior expressão dessa realidade está visível a partir dos princípios lógicos do currículo observados por Taylor, citado por Doll Jr (1997, p. 68), in Barguil (2006, p. 141), quando aponta que as lacunas do currículo devem ser evitadas e por isso, interroga: “Que propósitos educacionais as escolas devem tentar atingir? Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos possam ser atingidos?”

Sabe-se que as reflexões a partir de um Currículo Nacional como propõe a Base Nacional Comum Curricular (2018), vem a estabelecer diálogos contínuos sob os eixos estruturantes (eixos que servem para integrar e interagir com os diferentes arranjos dos itinerários formativos e proporcionar aos estudantes experiências educativas conectadas à realidade para que promovam sua formação pessoal, profissional e cidadã).

Estes eixos, inspiram: a investigação científica, a mediação e intervenção sociocultural, os processos criativos e o empreendedorismo. Esta construção pode ocorrer a partir do desenvolvimento de objetivos planejados antecipadamente os quais visam selecionar a organização das metas e ações que conversem via diagnóstico avaliativo. O grande salto é suscitar mudanças no formato de outras estratégias que precisam estar ligadas aos campos de atuação da BNCC (2018), que são: “Campo Artístico Literário, Campo da Vida Cotidiana, Campo da Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo”.

Senhores educadores, vimos que na perspectiva de Gallo (2000, p. 169), in Barguil (2006, p. 141), que no currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende e com que velocidade o processo acontece. Significa então, dizer que atualmente, a organização lógica dos saberes a serem estudados e aprendidos referenciam a identidade de nossos estudantes, proporcionando reflexões que são pertinentes para a concretude do direito de bem viver, de forma tranquila e digna, resguardando a infância, a adolescência e a juventude, fazendo jus à BNCC (2018) e ao DCRC (2019): “O eu, o outro e no nós: corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaço tempo, quantidades, relações e transformações”.

Para isso, porém, é preciso que esse controle: esteja ligado à crítica contra toda forma de ataque às minorias. E como nos diz Apple (2017, p. 45): “As pessoas têm de estar com os pés no chão e tomar suas próprias decisões baseadas no quanto podem arriscar”. Os riscos de assumir essa profissão precisam ter norte, pautados nos elementos da didática, como: “Objetivos e conteúdos; os métodos de ensino; avaliação; a aula como forma de organização do ensino; planejamento escolar; relação professor aluno.” Libâneo (1993). Destemidas missões, envolvidas em compromisso de chegada, estudo e orientação em meio a decisões urgentes e aprendizagens sem par. Durante todo o processo, de uma forma ou de

outra, todos aprendem alguma coisa, todos crescem. Educação sim, é que não pode faltar em nenhum lugar.

A história dos sujeitos vai se complementando eticamente “ou não” sob uma relação entre a educação e o que a vida tece assim: “a educação ética, compreendida como iniciativa educacional, que visa ajudar o educando a se tornar ser ético; a ética pedagógica, que trata da ética do agir do educador; e a ética da comunidade dos educadores, que se volta para questões éticas (...). E que não falte compromisso ético, coerência entre teoria e prática, compromisso político e firmeza pessoal nos propósitos de bem formar cidadãos. Cidadãos estes, tão necessitados de olhares sob a multiplicidade de pontos de vista pós BNCC, pós COVID 19 e em tempo real, diante de um poder aquisitivo cada vez menor.

Em tempo: A intencionalidade e o planejamento do trabalho pedagógico caminham juntos? Essa é uma interrogação pertinente em muitos grupos de estudo sobre Currículo e Escola, pois a intencionalidade pedagógica, não resta dúvida, representa a ação do se colocar em prática uma intenção que apresenta finalidades pedagógicas como foco para as aprendizagens. E Freire (2014), destaca que a intencionalidade docente funde-se com a tendência pedagógica libertadora, na qual há uma constante luta para que o sujeito oprimido se organize, compreenda a sua “condição” social e deseje a transformação por meio da consciência crítica contínua. Desta forma, entende-se que o planejamento das atividades pedagógicas tem força baseada na cultura plural dos que ensinam, dos que aprendem e de suas famílias. E para conquistar a inspiração dos estudantes é preciso entrelaçá-los em contextos de discussões de temas sociais e políticos sendo o professor um agente de mudanças na maneira de fazer com que os estudantes se comprometam e assumam, inicialmente, a função de estudar de verdade.

Esse professor, mediador esperançoso e capaz de fazer acontecer aprendizagens, deve saber aproveitar todo o tempo que está com a turma para práticas de aprendizagens construtivas em sala de aula. Nos referimos àquelas práticas didáticas de acompanhamentos aos estudantes “no miudinho”, cheio de detalhes (anotações individuais do professor sobre cada um) que confirmam o movimento dos saberes que surgem na sala de aula e na comunidade escolar. “O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no seu cotidiano de trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua”. (Franco, 2012).

É nessa perspectiva que entende-se que a reflexão sobre a ação (o planejar as aulas, o interessar-se pelas histórias e avanços dos estudantes), é compreendida por cada educador como uma estratégia viável, pois permite encontrar caminhos para que cada professor organize melhor o seu fazer, e cada estudante consiga

aprender fazendo. Caso este, que indica o eterno devir, tanto do professor, quanto do estudante. São experiências e sonhos de aprendizagem que se fundem, que demarcam um ponto de partida e seguem, às vezes, “ aos trancos e barrancos”, isto é, entre erros e acertos, construindo uma história de ensinagem que não acaba jamais.

É daí que surgem reflexões sobre o currículo interpretado: O que as escolas, os professores e as professoras ensinam? E Javier Moreno Acosta, (Sacristán, 2013, p. 188), fundamenta essa discussão afirmando que o ensinado por professores(ras), é uma adaptação pedagógica transfigurada da valiosa cultura sistematizada disponível na sociedade. “ O que os professores transmitem não é somente aquilo que fazem em cada aula ou na escola com os alunos (...) esse trabalho, vai além do espaço e do tempo.”

Relacionar o que devem e como devem ensinar é um fato perceptível, mas a excelência decisiva está no trato amoroso do professor e essa ação, ninguém consegue impor, essa é natural e depende do comprometimento de cada professor. (Freire, 2004), fundamenta-nos ainda, aludindo ao ato de ensinar assim: “Ensinar é mais que verbo-transitivo relativo, pede um objeto direto: quem ensina, ensina alguma coisa; pede um objeto indireto: à alguém, mas também ensinar inexiste sem aprender e aprender inexiste sem ensinar”.

Compreende-se deste modo, que não existe um só ser que saiba tudo. E nos resta também reafirmar que o professor ensina e aprende a todo instante. Essa é a torre a qual nos referimos desde o início dessa conversa, para aprender, as crianças precisam de uma semente, e o ator que intenciona, que estrutura passos com pequenas orientações didáticas, canta, brinca, cria colorido em forma de aula. Com certeza, resulta em aprendizado e por isso, os pequenos em casa, já brincam de serem professoras e professores, pois tornam-se capazes de reproduzir o que aprendem.

Segundo Farias (2008), in Giroux (1983): “A escola é um espaço de luta possível” e traçar estratégias para melhor desempenhar o trabalho docente é uma necessidade e uma busca efetiva, pois se trata do desenvolvimento de maneiras significativas que corroborem com o avanço cognitivo dos estudantes. Hoje, como no passado, a escola depende da estruturação de boas ideias, da formação de estratégias que sejam fatores que agregam saberes e estes, contribuem novas perguntas que direcionam a novos conhecimentos. Dos professores exige-se que estudem e preparem bem suas aulas, que tenham disposição e sensibilidade, dos estudantes espera-se que sejam protagonistas atentos, interessados, transformadores e comprometidos.

Considerando este trabalho em caminhos que estão no eterno por vir, vimos que as cartas podem ser bem particulares, bem amorosas e ainda mais,

cartas curriculares; desafiantes e demoradas em seus sentidos. E como educadora, percebe-se que, a tarefa destes dois personagens professor x estudante não acaba nunca e que inúmeras cartas ainda poderão surgir. Muitas vezes, estes dois estudiosos do tempo e do espaço, do bem e do mal, da vida e da morte pelos caminhos que buscam o saber mas, encontram-se sob fogo cruzado. E, a educação em sua perspectiva de totalidade, entrelaça os caminhos de ambos “e se serve destes”, como referência para a gestão e organização de conhecimentos escolares que direcionam a vida.

Pois o educador, ao dispor sobre os conteúdos que utilizará como base para planejar suas aulas, seus estudos e os modos de abordagem em sala de aula, (deve partir do solo para a base) seguir, estabelecendo estratégias metodológicas que fundamentam aprendizagens. E poderíamos ainda escrever páginas e páginas e assim dizer da neutralidade da escola ao analisar as práticas pedagógicas, entender da necessidade de levar-se em conta as características específicas de cada estudante, a introdução de novas tecnologias ao ministrar os conteúdos, a definição de padrões beirando a excelência nas formas de ensinar rever e avaliar. Há quem insista em dizer que: “ A Escola está em crise”, mas há quem insista em afirmar: que sair da crise supõe desenvolver um conjunto de propostas em níveis macro e micro institucional. (Gentile, 1998 p.23). Essa é a nossa situação, compreender as reflexões sobre o currículo a partir da prática, e gestar contribuições para novas práticas tendo como meta o contexto de uma educação que precisa ser popular e para todos. Nessa perspectiva, vivencia-se um “Saber que devo respeito à autonomia e a identidade do educando exige de mim uma prática em tudo, coerente com este saber.” (Freire, 2004).

Trabalhar no contexto de um currículo crítico inspira pensar na crítica desse currículo (quando crítico), observando o que oprime o professor, o que desestimula o estudante? Entender que o currículo crítico busca respostas em meio ao seu contexto social, esse mesmo currículo não se permite neutralizar diante dos fatos que lhe incomodam. Exige respeito e coragem e essas ações, tão simples, de refletir estão além das disciplinas. Caminham junto à autenticidade da política cultural que permeia as disciplinas, têm sede da autonomia para o protagonismo do trabalho do professor e da aprendizagem e envolvimento dos estudantes com o conhecimento.

Vimos em Libâneo (2001, p. 65), que: “Os professores continuam sendo os principais agentes da formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados de aprendizagem dos alunos é indispensável à qualificação e competências dos professores.” São esses agentes de transformação social que se identificam com as causas das minorias, são eles que esquecem até dos valores que recebem por cada hora aula ministrada, porque encontram-se cada vez mais ocupados

em sua construção. Uma tarefa que não acaba nunca, um contentamento descontente podemos dizer. Mesmo assim, é incrível como são potentes em bons resultados já obtidos durante tantas cartas curriculares, tantos retornos à teorias e ações, modismos deste ou daquele agente; dos quais a promessa, a jura é sempre a mesma: “salvar a educação”.

Na certeza de que a escola é um espaço contínuo de expressões, de saberes humanos que se multiplicam e vão interferindo nos comportamentos socio-culturais dos envolvidos, explícita e implicitamente. (Sabóia, 2019, p. 53).

E por aqui vamos ficando, levando e deixando saudades dos constructos educacionais que não acabarão jamais.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **A luta pela democracia na Educação Crítica**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926, out ... (APPLE, 2017, p. 921).
- ARROYO, Miguel. **A Universidade e a formação do homem**. In SANTOS ... GENTILI, Pablo (Org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação* ...
- BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços: o que os ...** Fortaleza: RCR, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livros, 2008.
- FRANCO. Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. 1ª edição. São Paulo, Editora: Cortez, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- LIBÂNEO, J. Didática. **Os objetivos e conteúdos de ensino: Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **A autonomia da escola implica no envolvimento de todos os seus agentes nas práticas da Gestão Escolar**. São Paulo. Cortez, 2001.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento**. Editora: Intermeios. São Paulo, 2017.

SABÓIA, Valquiria Soares Mota. **Reflexões sobre contextos de ensino e aprendizagem**. (Régia Mônica Gonçalves de Sousa, Raphael Fontes (Orgs). Capítulo: Limites e possibilidades na formação dos professores da Educação de Jovens e Adultos: Dinâmicas sociais da educação popular. Editora: Kawo-Kabiyesi, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. <https://compromisso-social-e-etico-no-ambiente>. Pesquisa em (23/02/2024),(<http://o.instituto-reuna.org.br>). Pesquisa em (23/02/2024). (<http://novaescola.org.br>). Pesquisa em (23/02/2024).

A ORALIDADE COMO FERRAMENTA MEDIADORA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias¹

Luciana Íris Amaro Nogueira²

Verônica Lopes dos Santos³

Cristiane Jurdenia de Farias⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O sistema educacional brasileiro dispõe de documentos oficiais que norteiam as ações e práticas docentes em sala de aula, voltadas para as várias áreas de ensino, dentre elas o componente curricular de Língua Portuguesa, com suas especificidades do ensino da língua materna.

No presente trabalho buscamos trazer elementos reflexivos sobre a oralidade trabalhada em sala de aula junto aos estudantes do Ciclo de Alfabetização, esta que vem a ser um dos quatro eixos de ensino do componente curricular Língua Portuguesa, que se encontram presentes em documentos que orientam o processo de ensino e aprendizagem, tanto no âmbito nacional como regional que aqui destacamos, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará).

Para tanto, trazemos à luz a importância do trabalho com a Oralidade dos educandos no ambiente escolar, voltado para o desenvolvimento da competência oral/discursiva/argumentativa dos mesmos, favorecendo o processo de alfabetização, visando uma ampla formação e o exercício de cidadania, com

1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, idalinamariasampaio@gmail.com.

2 Pós-graduada em Docência em Ensino Superior pelo Centro Universitário de Patos - Unifip, irisluciana734@gmail.com.

3 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, santos-veronica@yahoo.com.br.

4 Mestra pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB, cristianejfarias@gmail.com.br.

aprendizagens significativas. Cabendo à escola oferecer por tanto, aos seus educandos, oportunidades possíveis do uso social da língua, construindo e formando as bases para sujeitos competentes, autônomos e críticos com uma maior inserção nas diversas práticas sociais existentes, bem como uma maior interação nos círculos sociais aos quais pertence.

A importância do trabalho com a oralidade no Ciclo de Alfabetização

A etapa de ensino do Ciclo de Alfabetização é uma das fases mais importantes para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de aprendizagem das crianças, pois é nesta fase que o educando terá contato com os meios basilares do processo de formação para as demais etapas de ensino.

Para tanto, através deste estudo podemos reiterar a importância do trabalho com a Oralidade junto às crianças do Ciclo de Alfabetização, sendo esta um dos eixos do componente curricular de Língua Portuguesa, por acreditar que a mesma amplia o repertório argumentativo, bem como o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos educandos, levando em conta a função social da língua para a formação dos estudantes de forma real e significativa, como preconiza a BNCC (2018): [...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais”.

Ainda embasados na BNCC (2018), trazemos o que ela nos aponta sobre a Oralidade:

[...] compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2018, p. 76-77).

Já o DCRC (2019, p. 187), nos apresenta o eixo de Oralidade da seguinte forma:

[...] compreende as práticas de linguagem em situação face a face. Ela/Ele possui as seguintes possibilidades de tratamento das práticas orais: Condições de produção, Compreensão de textos, Produção de textos, Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos e Relação entre fala e escrita. [...] no contexto do ensino da oralidade, é preciso também haver um planejamento com base em objetos para o ensino da língua reconhecendo os elementos anteriormente destacados como norteadores.

E para se trabalhar de forma real a função social da língua no processo de ensino e aprendizagem é importante que deixemos de lado a disputa que muitas vezes ocorre, quando em sala de aula trabalha-se mais a leitura em detrimento à escrita, e a oralidade sendo também colocada à margem do processo, assim como nos alerta Marcuschi (2005, p. 15), quando afirma que:

[...] não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.
[...] Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem a sua história e seu papel na sociedade.

Segundo Martins (2003), a escrita e a leitura são as competências mais abordadas dentro do processo de alfabetização, juntamente ao trabalho basilar da matemática, como por exemplo, o reconhecimento dos números, e a relação com suas quantidades, dentre outros. Diante deste perfil traçado sobre como geralmente é realizado o processo de alfabetização é preciso alertarmos para a necessidade de se trabalhar também o eixo da Oralidade em sala de aula de forma mais aprofundada, visto que através da fala e escuta acontece a troca de saberes.

Ao levantarmos essa discussão não podemos esquecer de abordar os meios e as estratégias que o docente pode lançar mão para trabalhar o eixo da Oralidade em sala de aula, sempre de forma dinâmica e lúdica e em consonância com os demais eixos (Leitura e Produção Textual), por se tratar de crianças, o professor pode utilizar em suas aulas alternativas eficientes como por exemplo:

- **A roda de conversa**, onde neste momento é dado a vez de fala às crianças, criando para isso um momento e um ambiente propício e planejado em sala de aula, acontecendo através de uma escuta ativa e empática entre os sujeitos participantes do momento, visando trabalhar a verbalização e argumentação dos mesmos;
- **Contação de histórias**: não se resumindo apenas ao uso de um livro ou texto para tal, mas ir muito mais além; com a criação de histórias coletivas, com enredo e personagens criados pelas crianças, contação através de imagens ou objetos, dentre outros;
- **Teatralização em sala**: uso de momentos de teatro, procurando desenvolver a o movimento de expressão e oralização das crianças;
- **Recitais e canções**: trabalho com as rimas, poemas, parlendas, canções, dentre outros tipos de textos, sempre de forma lúdica e dinâmica.

Desta forma ressaltamos a importância do papel da escola na formação e no desenvolvimento da Oralidade dos educandos de maneira a ampliar os repertórios orais, através da construção e valorização de atividades, relatos e narrativas trazidas pelas crianças.

Assim como nos mostra Faraco (2012, p.97):

Não precisamos, é claro, ensinar aquelas práticas que aprendemos espontaneamente no nosso cotidiano (a conversa informal e corriqueira). No entanto, a escola precisa oferecer aos alunos a oportunidade de amadurecer o falar com segurança e fluência em situações formais (isto é, no espaço público, diante de um conjunto plural de interlocutores), seja em atividades de transmissão de informações, seja no debate.

Pensando assim, segundo Bentes (2010, p. 137): [...] deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também devem fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.”

A escola precisa cumprir com o seu papel social, que é formar seus educandos para agirem e atuarem para além de seus muros, tendo suas habilidades e competências bem desenvolvidas, não se resumindo o processo de ensino e aprendizagem à mera decodificação de símbolos e sinais, atrelados às regras fundantes, mas indo muito mais além disso, formando indivíduos que articulam seus pensamentos com argumentos e significados reais na e para a sociedade.

Nesta vertente de pensamento Antunes (2007, p.22-23), assinala que:

A língua não pode ser vista tão simplesmente, como uma questão, apenas de certo e errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinada classe e que se juntam para formar frases, à volta de um sujeito e de um predicado. A língua é muito mais do que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. [...] É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia.

Sendo assim, trazemos a seguinte compreensão sobre o componente de Língua Portuguesa de acordo com a BNCC:

[...] proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (Brasil, 2019, p. 65-66).

Logo abaixo elencamos algumas habilidades pertencentes à BNCC e os respectivos Campos de Atuação, no trabalho com a Oralidade no Ciclo de Alfabetização:

Quadro 01: Habilidades da BNCC que tratam sobre Oralidade

Campo de Atuação	1º Ano	2º Ano
<p>Campo da Vida Cotidiana</p>	<p>(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas.</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia.</p> <p>(EF12LP05) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canções, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.</p> <p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
<p>Campo da Vida Pública</p>	<p>(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e tema/assunto/finalidade do texto que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	<p>(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e tema/assunto/finalidade do texto que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto</p>	<p>(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>

Fonte: Construído pela autora.

Já no segundo quadro apresentamos as habilidades voltadas ao desenvolvimento da Oralidade no Ciclo de Alfabetização segundo o Documentos Curricular Referencial do Ceará (DCRC), com seus Campos de Atuação:

Quadro 02: Habilidades do DCRC que tratam sobre Oralidade

Campo de Atuação	1º Ano	2º Ano
Campo da Vida Cotidiana	(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. (EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.	(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.
Campo da Vida Pública	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e tema/assunto/ finalidade do texto que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.	(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, slogans e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e tema/ assunto/ finalidade do texto que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/ finalidade do texto	

Fonte: Construído pela autora.

O que é possível perceber ao fazer o comparativo entre os dois quadros é que algumas habilidades do DCRC, referentes à BNCC são as mesmas, porém

algumas foram suprimidas do Ciclo de Alfabetização no Documento Curricular Referencial do Ceará.

Procedimentos metodológicos

O presente trabalho surge a partir do despertar pela temática em questão e pelo espírito pesquisador que busca refletir e compreender como acontece o trabalho com o eixo da Oralidade no Ciclo de Alfabetização, buscando embasamento teórico para tal, procurando também fazer com que o estudo em questão venha aflorar novos questionamentos para essa temática que se apresenta como algo a ser pesquisado de forma mais aprofundada, não se encerrando aqui as ideias e necessidades de investigação, visando um trabalho de construção e/ou desenvolvimento das sensibilidades e dos saberes docentes à temática aqui levantada.

Para tanto o referido trabalho de abordagem qualitativa, baseia-se em um estudo bibliográfico sobre a temática escolhida, objetivando apresentar reflexões sobre a importância da prática docente voltada ao desenvolvimento do eixo da Oralidade no componente curricular de Língua Portuguesa, às crianças do Ciclo de Alfabetização, bem como instigar novas pesquisas sobre esta vertente de estudo.

A pesquisa traz como embasamento teórico consultas a documentos educacionais referenciais oficiais, como a BNCC (2018) e o DCRC (2019), assim como às obras de autores que discorrem sobre essa temática, defendendo e apresentando a importância do trabalho em sala de aula com a Oralidade dos educandos, tais como: MARCUSCHI (2001, 2005), MARTINS (2003), ANTUNES (2007), BENTES (2010), FARACO (2012), através dos mesmos aqui elencados buscou-se aportes reflexivos para obtenção de um alinhamento teórico, corroborando as premissas elegidas para a produção deste estudo e conseqüentemente deste material.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a escrita deste trabalho se deu por surgir a necessidade de discutir a presente temática buscando fortalecer o movimento de reflexão sobre a urgência da amplificação do trabalho de desenvolvimento do eixo da Oralidade no componente curricular de Língua Portuguesa.

A Oralidade na escola como eixo organizacional do componente curricular de Língua Portuguesa, não pode vir a ser algo desenvolvido como uma atividade fora de um planejamento, sem clareza de objetivos. O trabalho com a Oralidade tem a finalidade de orientar os educandos nos diversos usos e situações de interação humana, levando em conta a função social da língua bem como, a formação de interlocutores num processo dialógico.

A orientação de práticas docentes voltadas à Oralidade em sala de aula

como mecanismo de aprendizagem, fundamentadas em princípios teóricos com uma concepção dialógica de linguagem é pautada e orientada por documentos norteadores da educação.

Para tanto o presente trabalho traz como evidência a necessidade de pesquisas que investiguem de forma mais aprofundada este eixo pertencente à nossa língua materna, dando a devida importância ao mesmo, pois sabemos que, em alguns momentos, este é colocado à margem do processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar como um todo.

Podemos afirmar pois, que é extremamente necessário dar vez e voz aos educandos do Ciclo de Alfabetização, através da Oralidade viva em sala de aula, para que assim eles possam se apropriar e construir de forma protagônica suas ações, trazendo consigo suas narrativas e relatos de suas vivências e trajetórias diversas na sociedade, e com argumentos aprenderem e poderem lutar por seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Gramática**: uma área de muitos conflitos. In: ANTUNES, I. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p.19-24.
- BENTES, Anna Christina. **Linguagem oral no espaço escolar**: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- CEARÁ. Secretaria Estadual da Educação. **DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)**. Ceará: SEDUC, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. Linguagem escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 2012.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Fala e escrita**: Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio. - Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Oralidade e letramento como práticas sociais**. Luiz Antônio Marcuschi. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

O APORTE LEGAL PARA A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Cristiana de Paula Santos¹

Cássia Eufrásia da Silva Costa²

Ana Kátia Santos de Paula³

Claudiana Soares Veras Rodrigues⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O direito à educação da pessoa com deficiência (PcD) é assegurado na lei desde a Constituição Federal de 1988, conforme consta nos artigos 205, 206 e 208. Portanto, a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família assim como o ensino pautado nos princípios da igualdade de acesso e a efetiva garantia do atendimento educacional especializado à PcD (Brasil, 1988). Com efeito:

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;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...]

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

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a

1 Mestre do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente PP-GEF UNILAB/IFCE. Crateús-Ce. Brasil; cristianadepaulas@gmail.com.

2 Mestre do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente PP-GEF UNILAB/IFCE. Fortaleza-Ce. Brasil; cassiaazul2@gmail.com.

3 Graduada pela Universidade Estadual do Ceará/FAEC/UECE. Crateús-Ce. Brasil; anakatia-depaula@gmail.com.

4 Graduada pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Crateús-Ce. Brasil; claudianasoes211@gmail.com.

- ela não tiveram acesso na idade própria;
- II - Progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- II - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...] (Brasil, 1988, p. 123).

Os marcos históricos da legislação brasileira, mostram um avanço significativo na garantia desses direitos, ao longo dos tempos. Logo após aprovação da Constituição de 1998, foi promulgada a Lei nº 7.853/1989, que dispõe sobre o apoio às PcDs e sua integração social na escola e a negação desse direito constitui crime. De acordo com o art. 8º, da CF a negação da matrícula constitui crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa, o inciso I - estabelece crime: “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de estudante em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência.” (Brasil, 1989).

Essa base na legislação foi fundamental para atender um grupo de pessoas que, por muito tempo, foi totalmente excluída do espaço social da escola. Por expressividade, a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo destacada como complemento do ensino regular (BRASIL, 1999). Após cinco anos da institucionalização da Lei 7.853/89, aconteceu em 1994, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, composta por 88 governos e 25 organizações internacionais, formulando a resolução das Nações Unidas, que dispõe sobre os princípios, políticas e práticas na área de Educação Especial, estabelecendo as regras padronizadas sobre a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (EOPD), oficializando a Declaração de Salamanca em que os Estados assegurem a educação de PcDs como parte integrante do sistema educacional. (Unesco, 1994).

Assim, o Brasil foi signatário da Declaração de Salamanca, que influenciou definitivamente as políticas inclusivas (Cunha, 2020, p. 37), endossando o compromisso da Educação para Todos, estabelecendo as recomendações para que a educação das crianças, jovens e adultos com deficiência seja incluído no sistema regular de ensino.

No entanto, para a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, sobre a “integralização instrucional”, a integração representou um retrocesso das políticas públicas educacionais brasileiras, pois condicionou o acesso do estudante com deficiência ao ensino regular se este possuísse condições de acompanhar e desenvolver atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos que não apresentavam deficiência (Brasil, 1994). Esse fato contraria os acordos estabelecidos anteriormente no processo histórico e reforça o paradigma da integração, em que o estudante é recebido na escola regular, mas separada por classe e pelo desempenho dos saberes cognitivos.

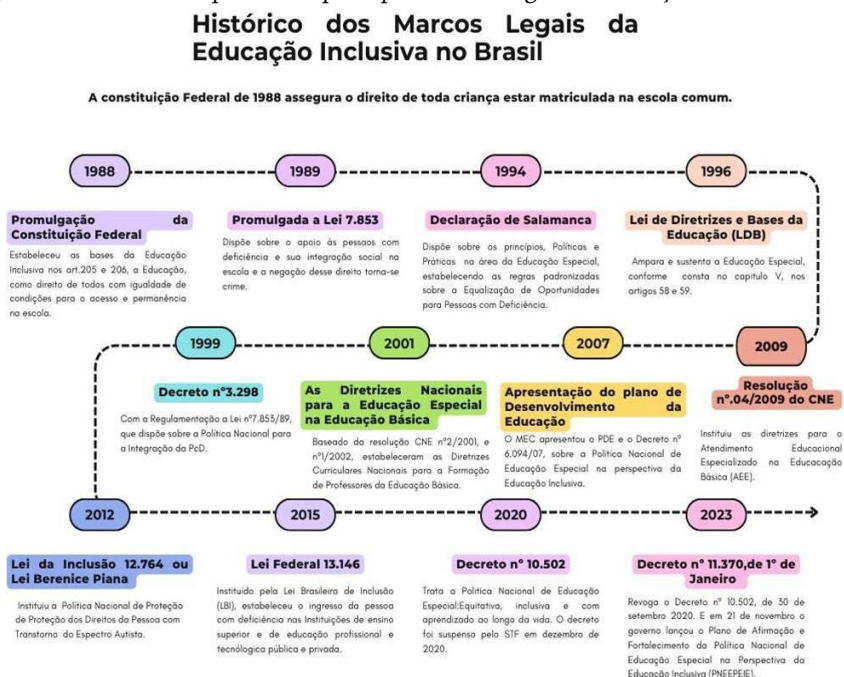
O objetivo deste artigo é realizar uma análise sobre a evolução dos marcos legais da Educação Especial no Brasil, enfatizando os avanços legais que ampara as pessoas com deficiência enfatizando o Transtorno do Espectro Autista.

DESENVOLVIMENTO

O percurso metodológico deste estudo seguiu a abordagem qualitativa, englobando um nível de realidade que não pode ser quantificado, mas envolve o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (Minayo; Deslandes; Gomes, 2015). Deste modo, a construção da pesquisa qualitativa procura alcançar os resultados entre a teoria e o método escolhido pelo pesquisador frente ao objeto de estudo da pesquisa. Utilizou-se, a revisão bibliográfica documental de fontes primárias baseado nos documentos legais para fundamentar (Brasil, 1994, 1996, 1999, 2008, 2012, 2015, 2023) a pesquisa realiza a análise documental de forma sistematizada das informações contidas no artigo.

Os resultados da pesquisa foram sintetizados através de uma linha do tempo, conforme demonstra a figura 1, mostrando os principais avanços da legislação brasileira, rompendo os paradigmas excludentes que promoveu, por muitos anos, indiferença, sofrimento e isolamento de muitos estudantes que têm algum tipo de deficiência.

Figura 1 - Linha do tempo com os principais marcos legais da educação inclusiva brasileira



Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

A partir da promulgação da CF (1988), que estabeleceu as bases da educação inclusiva, o Brasil foi signatário da declaração de Salamanca em (1994), constituindo os princípios, Políticas e Práticas na área da Educação Especial, emergindo as regras sobre a equalização de oportunidades para a PcD, para que os estados e municípios assegurem a educação de PcDs como parte integrante do sistema educacional. (Unesco, 1994).

Em 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que ampara e sustenta a Educação Especial através de diversos mecanismos legais, como consta no V capítulo da LDB 9394/96, no Art. 58. A modalidade da Educação Especial deverá ser na rede regular de ensino. O art. 59 no inciso I destaca que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender às suas necessidades (Brasil, 1996), percebe-se, nos artigos 58 e 59, a ampliação do acesso ao direito da pessoa com deficiência, matriculada nas escolas regulares de ensino em todo país.

Posterior à LDB 9394/96 (Brasil, 1996), surge o decreto nº 3.298, de 1999, com a regulamentação da Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, artigo 3º inciso I, que considera a deficiência como sendo “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1999b). Nesse viés as determinações ao ensino transversal viabilizam a Educação Especial a todos os níveis e modalidades de ensino, sendo destacada como complemento do ensino regular. (Brasil, 1999).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) foram publicadas em setembro de 2001, mediante a Resolução Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica nº 2/2001 (Brasil, 2001); posterior, à Resolução CNE nº 1/2002 estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. (Brasil, 2002).

Em 2007, o Ministério da Educação apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Decreto nº 6.094/07 (Brasil, 2007), o primeiro documento trata da acessibilidade arquitetônica das escolas, da formação de professores e das salas de recursos multifuncionais; o segundo dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação do MEC (Brasil, 2007).

O Plano de Desenvolvimento Educacional (Brasil, 2007) apresentado pelo MEC, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reuniu dados para normatizar um diagnóstico da Educação Especial no Brasil, além de estabelecer os objetivos da política, público-alvo e as

diretrizes, ressaltando a importância da educação e a ampliação das possibilidades de escolarização e da formação para ingresso ao mundo do trabalho e efetiva participação social da PcD (Brasil, 2007a).

No ano de 2008, é implementada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), criada pelo Ministério da Educação (MEC), que é destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. “Estabelece que esses estudantes têm o direito a frequentar a sala de aula comum e, quando necessário, receber atendimento educacional especializado no período inverso ao da escolarização, ou seja no contraturno.” (Brasil, 2008, p.14). “Com a política de educação especial na perspectiva inclusiva PNEEPEI se tem uma nova concepção, e entendimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) quando presente no ensino escolar e complementar à formação dos alunos com deficiência.” (Mantoan, 2011, p.29).

A política da Educação Especial na perspectiva inclusiva de 2008, fundamenta os objetivos da política inclusiva nos dispositivos constitucionais o direito de todos:

O acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.8).

Ao longo dos anos, a Educação Especial garante a presença da PcD nas escolas, buscando promover o engajamento de todos os sujeitos da comunidade neste processo educacional, assim outras normativas legais, para efetivar de fato o direito do estudante com deficiência em diversos espaços escolares. A Resolução n.º 04/2009 das diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), afirma que a função primordial do AEE é complementar ou suplementar ao ensino e que os recursos para a acessibilidades sejam disponibilizados nos espaços educacionais ou Centros de Atendimento, como estratégias pedagógicas com o objetivo de eliminar as barreiras da aprendizagem dos estudantes com deficiência (Brasil, 2009).

Todo processo dialógico no contexto social da Educação Especial reverbera para o ideário da escola na perspectiva inclusiva na contemporaneidade.

Neste sentido, o estudante com autismo é considerado uma pessoa com deficiência, mediante a Lei, assegurando todos os direitos e benefícios, como: direito a um acompanhante especializado no ensino regular, caso seja comprovada a necessidade do estudante, além da legalidade do atendimento educacional especializado, esse direito foi reforçado e garantido pela Lei da inclusão 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, sancionada em 27 de dezembro de 2012 e faz uma homenagem a Berenice Piana uma mãe militante na luta da inclusão da pessoa autista. (Brasil, 2012).

Em 2015, aconteceu um marco importante na legislação: a Lei Federal 13.146/15, instituída pela Lei Brasileira de Inclusão, estabelecendo o ingresso da PcD nas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica pública ou privada (Brasil, 2015). Em seguida, a Lei de 13.409/2016 dispõe sobre a reserva de vagas para PcD nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Com essa Lei, as instituições de Ensino Médio ou Superior passaram a adequar seus instrumentos para o ingresso do estudante com deficiência na instituição garantindo, do total de vagas reservadas para candidatos oriundos de escola pública, um percentual no mínimo igual ao percentual de PcD segundo o último censo do IBGE na população da unidade da Federação onde está a instituição de ensino. (Brasil, 2016).

Apesar dos avanços significativos ao longo das décadas, a Educação Especial, passou por algumas intempéries, em 2019, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (Secadi), pelo Decreto nº 9.465, sendo criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, (Brasil, 2019). Já em 2020 foi publicado o Decreto nº 10.502/2020, que trata da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. (Brasil, 2020).

Esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em dezembro de 2020, pois gerou desconforto, insatisfação e repúdio da sociedade civil organizada, professores e pesquisadores dos movimentos pela Educação Inclusiva, por apresentar propostas segregadoras na organização das classes e escolas especializadas para os estudantes com deficiência. Ocorrendo, pois, um retrocesso em todas as conquistas adquiridas na Educação Especial desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), até o presente momento.

Em janeiro de 2023, na posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva foi assinado o Decreto Nº 11.370, que revoga o Decreto nº 10.502/ 2020 (Brasil, 2023). Posteriormente o governo federal reforça a política de educação inclusiva com o Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Ação coordenada

pelo MEC, garante a execução do PNEEPEI em diferentes frentes como: investimento em formação de professores, infraestrutura, transporte, recursos de tecnologia assistiva e pedagógicos, num valor estimado de mais de R\$ 3 bilhões para ser executado no período de quatro anos. (Brasil, 2023).

A meta é chegar ao final de 2026 com mais de 2 milhões de estudantes do público da educação especial matriculados em classes comuns, além de atingir o total de 169 mil matrículas na educação infantil e ampliar os recursos financeiros para atender a mais Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Hoje, apenas 36% das escolas que têm SRM recebem recursos, e a meta é dobrar esse número, passando para 72% dos estabelecimentos. Também estão entre os objetivos a criação de 27 observatórios de monitoramento e o lançamento de 6 editais para pesquisadores com deficiência (Brasil, 2023, p. 5)

Para consolidar o PNEEPEI, o MEC deverá pactuar a implementação das ações com os estados, municípios e o Distrito Federal, dentro das premissas estabelecidas pelos critérios da construção coletiva e participação social. Devendo contemplar quatro eixos: expansão do acesso com ênfase na educação infantil e investimento em atenção precoce; o segundo eixo direcionado a qualidade e permanência das PcDs na escola, com ampliação do transporte escolar acessível, acessibilidade nas escolas e a garantia do Atendimento Educacional Especializado para todos os estudante público alvo da educação especial, além da regulamentação do trabalho dos profissionais de apoio escolar. O terceiro eixo apoia a produção de conhecimento, apoiando as pesquisas sobre a educação inclusiva e os pesquisadores com deficiência; por fim, a formação dos professores na perspectiva inclusiva e o quarto eixo estruturante do PNEEPEI. (Brasil, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As constatações mostradas pela análise da linha do tempo revelam que os avanços significativos na legislação brasileira, vêm rompendo os diversos paradigmas excludentes que ainda permeiam o chão da escola. Garantindo assim, o direito da pessoa com deficiência ocupar os diversos espaços existentes na sociedade com suas habilidades, competência e protagonismo. Contudo, subjaz ainda a existência das barreiras atitudinais, como as mais prejudiciais no processo inclusivo, causando impedimento da aprendizagem e do desenvolvimento social, individual e coletivo da pessoa com autismo.

Infelizmente essas barreiras atitudinais ainda permanece nas práticas atitudinais e comportamentais no contexto escolar e no fazer docente, produzindo barreiras limitantes e negação de direito, como negatização de matrícula em estabelecimentos de ensino, falta de atenção com práticas pedagógicas inclusivas

e adequadas para efetivação do estudante com autismo nas atividades pedagógicas, isolamento do estudante prejudicando a partição social, cognitiva e protagonista da pessoa com deficiência em diversos espaços.

Assim sendo, a aplicabilidade da legislação educacional, na perspectiva da escola inclusiva precisa urgentemente ser cumprida pelas instituições de ensino e toda comunidade escolar, pois vencer as barreiras atitudinais é construir cidadania e educar para a humanização. Então, é preciso compreender que a escola é o espaço fundante para a formação continuada do professor e para o amadurecimento pedagógico, proveniente das reflexões dialógicas nos planejamentos, nos estudos diários de concepções subsidiada para construção de uma cultura inclusiva, através do modelo social da deficiência, e no contexto histórico-cultural da diferença em que cada estudante seja percebido nas suas singularidades e a escola se construa na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1º de outubro de 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em 5 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370**, DE 1º DE JANEIRO DE 2023. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1º de janeiro de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acessado em 05 de mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 out. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em 04 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de ou-

tubro de 2007. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.

BRASIL. Decreto no. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 dez.1999b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 03 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 18 nov 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 7 jul. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 05 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. 29 dez. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 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. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 30 ago. 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 28 dez. 2012c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 05 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 25 out. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Portaria nº 1.793**, de dezembro de 1994. Dispõe sobre a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>. Acesso 03 de mar. 2023.

BRASIL. **Lei 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, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acessado em 04 mar.2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas.6ª ed. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2020.

MANTOAN, M.T.E (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4.ed. -Petrópolis, Rj: Vozes, 2011. p.29.

MINAYO,M.C.S.;DESLANDES,S.F.;GOMES,R. **Pesquisa social**:teoria, métodos e criatividade.34. ed. Petrópolis:Vozes,2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acessado em 11 de março de 2023.

ATRASSO NO DESENVOLVIMENTO DA FALA EM PESSOAS COM AUTISMO

Zilmar Alves De Oliveira¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O autismo cada vez mais comum nas diversas esferas sociais é atualmente compreendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta os campos de comunicação e interação social, onde o autista geralmente apresenta comportamentos restritos, repetitivos e/ou estereotipados, que dependendo do nível a conduta pode ser mais explícita ou não.

O autismo está presente nas diferentes faixas etárias, em graus leve (nível 1), moderado (nível 2) ou severo (nível 3), com predominância em indivíduos do sexo masculino, com diagnóstico puramente clínico, resultante da observação do indivíduo por parte de um grupo de especialistas e através de relatos dos pais, queixosos por seus filhos apresentarem comportamentos atípicos para aquela faixa etária. Apesar de sua origem ainda desconhecida, estudos apontam fatores genéticos e ambientais como principais causas.

Em experiências com alguns alunos autistas, foi notório desempenhos diferenciados, desde dificuldade em relacionar-se com os colegas até a repetição de eventos presenciados pelos mesmos e hipersensibilidade, todos com idade entre seis e 11 anos, porém um chamou mais atenção pelo fato de não usar a linguagem verbal para comunicar-se, sendo o choro, o sorriso ou mesmo o afastamento, indícios de que algo estava incômodo ou agradável. Daí surgiu o desejo de realizar um estudo pautado em revisão bibliográfica sobre o assunto.

Para tal aprofundamento tomamos como objetivos específicos: entender o que acarreta o atraso na fala de alguns autistas, transtornos associados, terapias e tratamentos existentes, e como objetivo geral: discorrer sobre o atraso no desenvolvimento da fala no transtorno do espectro autista (TEA).

Para Ney *et al.* (2022, p.33), o desenvolvimento da fala e da escrita dos alunos com TEA é uma área pouco explorada, desta forma é imprescindível a

¹ Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí – FAEPI (2013). Pós-Graduada em: Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI (2021). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Viçosa do Ceará- CE, desde 2019. E-mail: zilmarolv26@gmail.com.

expansão nessa área de estudo, a fim de compreendermos e atuarmos como mediadores no processo de aprendizagem da escrita e consequentemente da fala, objeto deste trabalho. Portanto buscamos com esta abordagem teórica angariar informações plausíveis que possam servir de estudo para posterior direcionamento aos especialistas no caso e intervenção pedagógica, na tentativa de garantir ao autista um diagnóstico fechado e precoce, com direito a autonomia e inserção nos espaços públicos e/ou privados.

DESENVOLVIMENTO

Com a adoção de novos critérios para o diagnóstico, estudos sobre o transtorno e aumento no número de especialistas no caso, observa-se um número crescente de pessoas autistas, que podem apresentar deficiência intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional, seja verbal ou não verbal. “Segundo dados do *Centers for Disease Control and Prevention*, existe um caso de autismo a cada 44 pessoas.” (CDC, 2002 *apud* Romeu, 2022, p. 639).

O Autismo é compreendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento que afeta os campos de comunicação e interação social. Segundo Freire (2012, p. 5), “o termo autismo nem sempre foi definido como atualmente, tendo sofrido ao longo dos anos várias abordagens”. A autora cita o autismo como “uma condição ou estado de alguém que aparenta estar invulgarmente absorvido em si.” (*apud* Marques, 2000, p.25), daí a não correspondência a chamados para vivências de interação e comunicação, seja por não conseguir expressar-se de forma funcional, ou por permanecer por minutos com o olhar fixo em algo que demande mais atenção, como uma parte específica de um brinquedo, o que aparenta certa insignificância a outros eventos que ocorrem ao redor do sujeito com Autismo.

Segundo Dias (2023, p. 8-9), para se obter o diagnóstico do autismo a criança avaliada tem que preencher os seguintes critérios do DSM- V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais):

1. Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sociais;
2. Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usadas para interação social;
3. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades.

Para Campello *et al.* (2009, p. 598), “o autismo é considerado um distúrbio global do desenvolvimento que atinge a linguagem, a cognição e a interação social”. Segundo os autores (2009, p. 599), “independente de qualquer abordagem conceitual, hipótese etiológica ou critério de diagnóstico, a linguagem sempre apresenta um aspecto fundamental desse quadro”. Esse déficit é mais

evidente em autista com diagnóstico de grau moderado ou severo, sendo uma barreira a ser transposta junto ao sujeito com TEA, uma vez que contribui para o desvio ou atrasos na fala.

Segundo Pereira (2022, p. 3), “o uso funcional da linguagem está comprometido, havendo falhas ao iniciar ou manter a troca comunicacional”, sendo um agravo maior em autistas com diagnóstico mais grave, que não verbalizam. “As crianças com Autismo têm um grau variável de déficits de comunicação e das habilidades intelectuais. Esses déficits variam de atrasos na fala, ecolalias, reversão de pronome, pouca compreensão para a linguagem verbal. [...]” (Campisi *et al.*, 2018 *apud* Cabral, 2022, p. 17-18).

Segundo Viveiros (2008) e outros autores:

A falha na comunicação da criança autista caracteriza-se em geral pela dificuldade em utilizar com sentido todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal, isto inclui gestos, expressões faciais, linguagem corporal, ritmo e modulação na linguagem verbal. Portanto, dentro das variações de severidade do autismo, pode se encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via, como a ausência do uso de gestos (Viveiros, 2008 *apud* Gentil e Namiuti, 2015, p. 181).

A dificuldade de comunicação verbal é um dos critérios para o diagnóstico deste transtorno, uma quantidade considerável de pessoas autistas apresenta ausência de comunicação verbal (Kwee *et al.*, 2009 *apud* Ney, 2022, p. 21). Para Wing (1998 *apud* Bez, 2016, p. 64), “os déficits na comunicação e no desenvolvimento da linguagem estão presentes no autismo com sua intensidade e gravidade, variando desde a ausência da fala até a fala hiperformal”.

Segundo a American Psychiatric Association [APA] (2014):

Embora o TEA esteja associado a deficiência no desenvolvimento social, comportamental e na comunicação, alguns casos podem apresentar outras comorbidades, tais como: comprometimento intelectual, transtorno estrutural da linguagem, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos depressivos, transtornos de ansiedade, entre outras. [...] O ideal é que as pessoas com autismo recebam atendimento fundamentado na promoção de saúde, com diagnóstico precoce ou diferencial, dentro de um plano de intervenção precoce e prevenção de agravos (American Psychiatric Association [APA], 2014 *apud* Romeu, 2022, p. 640).

Além dos já citados, o autismo pode estar associado a outros déficits neurológicos, a considerar a apraxia da fala e a dispraxia verbal, ambas definidas como distúrbio motor da fala, sendo a apraxia adquirida e a dispraxia inata. Para Souza e Payão (2008, p. 193), a apraxia, “é definida como um transtorno articulatorio no qual há comprometimento da capacidade de programar voluntariamente a posição da musculatura dos órgãos fonoarticulatórios e a sequência dos movimentos musculares para a produção de fonemas e palavras”.

Segundo Werner *et al.* (2018 *apud* Souza, 2022, p. 9), importantes marca-dores evidenciam que ambas as desordens (TEA e AF) são de origem genética, com alterações no gene FOXP2, sugerindo que as alterações são hereditárias. Cerca de 65% de crianças com diagnóstico de TEA apresenta apraxia de fala na infância (Christensen *et al.*, 2016 *apud* Souza, 2022, p. 10). Daí a importância do acompanhamento por uma equipe multidisciplinar, que pode descartar ou analisar esses casos. Em estudos sobre distúrbios do Espectro do Autismo e Apraxia de Fala, Cabral (2022, p. 28), destaca que com o aumento dos diagnósticos de Apraxia de fala na infância (AFI):

Observa-se um aumento também do diagnóstico concomitante ao diag-nóstico de Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA) nos últimos anos. A frequente associação dos dois quadros incentiva os pais de crianças com DEA a buscarem não apenas o diagnóstico, mas também a intervenção para AFI na expectativa de as crianças adquirirem a habilidade de comu-nicação verbal após o treino de fala apropriado à AFI.

Para Missiuna (2003, p. 25 *apud* Dias, 2023, p. 2), “além dos sintomas clás-sicos, algumas crianças com autismo, podem apresentar também a dispraxia”. A dispraxia é caracterizada como um “distúrbio decorrente de lesão cerebral, que resulta na debilitação da capacidade de posicionar apropriadamente a muscula-tura da fala” (Matter, 1991 *apud* Hage, 1999).

A dispraxia afeta o controle motor complexo, não permitindo o sujeito planejar, sequenciar, executar ações novas, realizar ações motoras específicas e voluntárias dos sons da fala (Missiuna, 1994, p. 5 e Hage, 1999, P. 80 *apud* Dias, 2023). Para Dziuk *et al.* (2007, p. 736 *apud* Dias, 2023) a dispraxia, nas crianças com autismo, está correlacionada com os prejuízos sociais, comunicativos, e comportamentais que definem o transtorno.

Apesar das especificidades desses três transtornos do neurodesenvolvi-mento (autismo, apraxia e dispraxia), os estudos apontam que é imprescindí-vel uma intervenção clínica na hipótese de sujeitos autistas com atraso na fala apresentarem uma associação com apraxia ou dispraxia, “sendo necessário o aprofundamento de mais estudos para melhorar o prognóstico e direcionar para intervenções fonoaudiológicas mais precisas e eficazes.” (Braz *et al.*, 2020 *apud* Souza, 2022, p. 17).

Para Fernandes *et al.* (2021, p. 2), “o fonoaudiólogo, como especialista em comunicação humana é, assim, o profissional apto a diagnosticar, delinear, propor e executar a intervenção relacionada às habilidades de linguagem e co-municação das pessoas com TEA”. Os mesmos autores conscientes do papel deste profissional relatam as incumbências do fonoaudiólogo, levando em con-sideração as particularidades de cada indivíduo, devido à complexidade do qua-dro clínico do TEA:

“[...] o fonoaudiólogo tem participação importante na construção de avaliações e terapêuticas específicas à linguagem ou mesmo mais amplas do desenvolvimento de indivíduos com TEA, sendo capaz de escolher a mais pertinente a cada caso, a partir dessas inúmeras possibilidades”. (Fernandes *et al.*, 2021, p. 3).

Ao descartar o caso de deficiência auditiva, os responsáveis juntamente com uma equipe multidisciplinar devem ficar atentos a distúrbios da fala, que se tratados precocemente acarretará menos prejuízos ao autista, que assim como outros indivíduos tem o direito ao desenvolvimento integral, onde o autista possa adquirir autonomia, independente de um diagnóstico, prezando sempre pelas possibilidades de uma inserção efetiva do sujeito na sociedade, pois apesar de não existir cura para o autismo existem tratamentos eficientes de reabilitação.

De acordo com Loutzenhiser e Hadjistavropoulos (2008) e outros autores:

Intervenções precoces podem ajudar a criança com TEA a desenvolver autonomia, habilidades sociais e de comunicação. O trabalho em equipe baseado na prática colaborativa é uma potente estratégia para o enfrentamento dos desafios que envolvem as questões relacionadas ao TEA. A colaboração interprofissional pode ser um dos fatores determinantes para aumentar os cuidados de saúde e os resultados educacionais dessas crianças. Tal abordagem facilita a interação, as experiências clínicas compartilhadas, o planejamento, a avaliação e a execução de ações conjuntas entre diferentes categorias profissionais, proporcionando maior eficiência nas intervenções (Loutzenhiser & Hadjistavropoulos, 2008 *apud* Romeu; Rossit, 2022 p. 640).

Essas intervenções devem contemplar as necessidades motoras, visiomotoras e psicomotoras dos indivíduos com TEA, e assim um direcionamento ao profissional com experiência em outras comorbidades que podem está associadas ao autismo, na busca por resultados satisfatórios a curto ou longo prazo.

Consciente da relevância do atendimento precoce diante dos primeiros sinais destes transtornos é imprescindível que se inicie as intervenções, entendidas como medidas de inclusão e adaptações sejam elas pedagógicas ou familiares, na busca pelo bem estar dos indivíduos, mesmo sem diagnóstico ou laudo fechado. “Tal efeito justifica-se pelo fenômeno da neuroplasticidade, ou seja, a habilidade que o cérebro possui em recuperar uma função por meio de proliferação neural, migração e interações sinápticas.” (Pereira, 2019, p.2), demonstrando resultados satisfatórios diante de estímulos do ambiente. Nos primeiros anos de existência os resultados são mais promissores, isso se deve ao fato da Plasticidade Cerebral ser mais intensa na infância.

Podemos associar a música à neuroplasticidade, uma vez que uma prática musical intensiva leva ao crescimento dos lobos frontal e temporal, do córtex motor e do corpo caloso. A música tem potencial de aumentar conexões entre

os lobos frontal e temporal, nos dois hemisférios, e de ativar áreas cerebrais associadas a emoções. Isso justifica a utilização da música em tratamentos para o autismo, englobando o desenvolvimento da linguagem e das emoções (Wan e Schlaug 2010 *apud* Oliveira, 2020, p. 16).

E sobre a literatura a respeito do autismo podemos trazer:

A literatura sobre Autismo relata uma intensa relação das pessoas com tal transtorno e a música, sendo considerado o aspecto não-verbal da música o principal meio de engajamento entre a pessoa com TEA e seu interlocutor, seja quando apresentada uma música puramente instrumental, ou em situações de um texto cantado ou narrado. (Alvim, 1978; Ball, 2004; Brown, 1994; Brownell, 2002; Buday, 1995; Edgerton, 1994; Malloch; Trevarthen, 2009; Oldfield, 2001; Robarts, 1996 *apud* Sampaio, 2015, p.146).

Conforme consta nas literaturas os autistas apresentam déficits na linguagem verbal. Por esse motivo, a fala não atrai a atenção de crianças autistas do mesmo modo que atrai a atenção das neurotípicas (Kujala *et al.*, 2013; Magnee, *et al.*, 2011 *apud* Oliveira, 2020, p. 16). “Como a música é processada no córtex auditivo primário, parte do cérebro normalmente preservada nos autistas, ela se torna para eles uma forma de comunicação mais interessante do que a fala. [...]” (Gattino, 2015 *apud* Oliveira, p.16).

Freire (2014 *apud* Sampaio, 2015, p.150), ao verificar o efeito do atendimento musicoterapêutico baseado na interação musical entre crianças com TEA e terapeuta durante a experiência musical de improvisação notou que, em pouco tempo, já era possível verificar efeitos significativos em relação ao desenvolvimento da comunicação e da interação social.

É importante frisar, que embora a música seja uma ferramenta promissora em muitos tratamentos, a mesma por si só não garante ganhos consideráveis nos déficits de linguagem, sendo assim faz-se necessário à colaboração interprofissional, na tentativa de cada profissional fazer as intervenções cabíveis a sua área de atuação, de forma concomitante, a exemplo o fonoaudiólogo, que junto ao musicoterapeuta atuarão no tratamento de distúrbios, como o da fala, e assim com o uso de elementos musicais e não musicais garantir ao paciente uma participação ativa, tendo como foco a comunicação humana, ou outra habilidade a ser trabalhada junto a pessoa com deficiência.

Diante destas abordagens sobre o uso da música no tratamento de pessoas autistas, apontamos a musicoterapia como uma intervenção clínica, “que favorece a motivação, as habilidades de comunicação e de interação social, além de sustentar e desenvolver a atenção. [...]” (Wigram; Gold, 2006 *apud* Sampaio, 2015, p. 150).

Sampaio (2015), nos traz que:

Musicoterapia é o uso profissional da música e de seus elementos como uma intervenção em ambientes médicos, educacionais e cotidianos com indivíduos, grupos, famílias ou comunidades que buscam otimizar sua qualidade de vida e melhorar sua saúde e bem-estar físico, social, comunicacional, emocional, intelectual e espiritual. A pesquisa, a prática profissional, o ensino e o treinamento clínico em musicoterapia são baseados em padrões profissionais de acordo com contextos culturais, sociais e políticos. (World Federation of Music Therapy, 2011, *apud* Sampaio, 2015, p.148).

O uso da musicoterapia com pessoas autistas para fins clínicos tem como objetivos: favorecer a comunicação, desenvolver e/ou ampliar a capacidade de autoexpressão; minimizar as desorganizações da linguagem, desenvolver e ampliar a comunicação através de uma linguagem não verbal, desenvolver a comunicação e a interação social, dentre outros (CRAVEIRO DE SÁ, 2003 *apud* SAMPAIO, 2015, p. 149). Assim, o uso interativo da música e dos seus elementos sonoros favorece o desenvolvimento de habilidades tão necessárias ao ser humano, como a fala, assim como nos apresenta Ferreira (2021), e outros atores:

A música pode ser considerada como um ponto de partida na intervenção de crianças com AFI, através de jogos e efeitos sonoros, canções com linhas melódicas simples e repetitivas, ritmo, tempo mais lento. Essa escolha terapêutica permitiu uma criança com pouca fala, predominantemente vocálica com gestos motores associados, e meramente responsiva, passasse a sustentar narrativas de uma história sem apoio da terapeuta, com mais iniciativa comunicativa, e mudanças substanciais nas dificuldades motoras/práticas de sua fala. (Ferreira, *et al.*, 2021, p. 10).

Além da colaboração interprofissional e a musicoterapia, podemos adotar outros protocolos existentes, dentre eles o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, que segundo Pereira *et al.* (2019, p.2), “é uma área de pesquisa e prática clínica e educacional, e seu uso visa compensar, temporariamente ou permanentemente, o comprometimento da compreensão ou expressão.”

Para as autoras:

O estabelecimento de uma comunicação funcional possui impacto direto no desenvolvimento geral e qualidade de vida, possibilitando a autonomia, liberdade de escolha e expressão. Além disso, pode favorecer uma melhor qualidade na educação, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e a inclusão no ambiente escolar, bem como melhoras no relacionamento familiar. Dessa forma, a CAA pode ser utilizada como uma ferramenta terapêutica que objetiva promover a comunicação funcional, desenvolvendo, assim, as habilidades comunicativas do indivíduo. (Pereira *et al.*, 2019, p. 2).

Segundo Bez (2016, p. 66), para os indivíduos que não falam, a Comunicação Alternativa pode se constituir no recurso principal de sua comunicação, já para aqueles com déficits na oralidade pode ser utilizada como forma

de aprender a ampliar sua fala ou aumentar sua compreensão, tornando-a mais compreensível. Cabendo ao profissional a adoção de um ou mais sistemas de comunicação alternativa, fazendo as adaptações cabíveis a realidade e necessidade da clientela. A autora ainda ressalta que uma tecnologia não garante, por si só, o desenvolvimento, sendo necessário que a mesma seja utilizada através da mediação em interação do sujeito com seus pares:

Existem inúmeros sistemas de comunicação alternativa, como, por exemplo, o Sistema Bliss, o Sistema PIC (Pictogram Ideogram Communication), o Sistema PCS (Picture Communication Symbols), o PECS (Picture Exchange Communication System), o SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo). (Bez, 2016, p. 66).

Para Pereira *et al.* (2022, p.8):

As crianças submetidas à intervenção com comunicação alternativa apresentaram melhora significativa na atenção compartilhada. Podemos inferir a importância do uso da comunicação alternativa no desenvolvimento da atenção compartilhada e, conseqüentemente, no desenvolvimento da comunicação e interação social.

A comunicação alternativa acaba sendo um recurso promissor diante dos déficits de comunicação, podendo ser adotada em casos de autismo, apraxia e/ou dispraxia, com atraso parcial ou total da fala, sendo um recurso favorável aos autistas e interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto é notório que o autismo intrinsecamente acarreta dificuldade relacionada à fala. Os levantamentos bibliográficos apontam a apraxia e a dispraxia como comorbidades que podem estar associadas ao autismo, que a colaboração interprofissional, a musicoterapia e a Comunicação Aumentativa e Alternativa têm demonstrado resultados promissores para o tratamento de pessoas autistas, que apresentam atraso no desenvolvimento da fala.

Conscientes da relevância do atendimento precoce, aos primeiros sinais destes transtornos é imprescindível que se inicie as intervenções, entendidas como medidas de inclusão e adaptações sejam elas pedagógicas ou familiares, na busca pelo bem estar dos indivíduos, mesmo sem diagnóstico ou laudo fechado.

REFERÊNCIAS

BEZ, M. R. **Transtorno do Espectro autista: possibilidades de apoio à inclusão através da comunicação alternativa.** In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIO-LI, Ana Maria. (orgs.). Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas

no atendimento educacional especializado. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 69-78. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43204/1/2016_capliv_mrbrez.pdf>. Acesso em: 5 de fev. de 2023.

CAMPELO, L. D. *et al.* **Autismo: Um estudo de habilidades comunicativas em crianças.** Rev. CEFAC. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcefac/a/hQg8fHLVFBWCNmZgpNyVyVz9K/>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

DIAS, F. de C. **Análise dos estudos sobre práticas interventivas para as dispraxias em crianças diagnosticadas com autismo na educação infantil.** Ponta Grossa – PR: Atena, 2023. P. 1-74. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/analise-dos-estudos-sobre-praticas-interventivas-para-as-dispraxias-em-criancas-diagnosticadas-com-autismo-na-educacao-infantil>>. Acesso em: 20 de set. de 2023.

FERNANDES, F. D. M. *et al.* (2021). **O papel do fonoaudiólogo e o foco da intervenção no TEA.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/codas/a/DDp9DMhxSwQ8jVdWNfd9jCj/>>. Acesso em: 30 de jun. de 2023.

FERREIRA, R. D'A.; FERREIRA, M. de M.; CARVALHO, L. B. C. de. (2022). **O canto no processo musicoterapêutico de crianças com apraxia de fala: reflexões para intervenções.** Trabalho realizado na Faculdade Santa Marcelina, São Paulo-SP. Rev. Neurocienc. 2021; 30:1-14. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/neurociencias/article/view/11715>>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

FREIRE, C. M. B. **Comunicação e interação social da criança com perturbação do espectro do autismo.** 2012. 182 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado em Educação Especial)- Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/3050/1/Tese%20-20CI%C3%A1ludia%20Freire.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

GENTIL, K. P. G.; NAMIUTI, A. P. S. (2015). **Autismo na educação infantil.** Revista brasileira Multidisciplinar. UNIARA, Araraquara, V. 18, nº 2, p. 176-185, dez. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.25061/2527-2675/ReBraM/2015.v18i2.335>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

HAGE, S. R. V. **Alterações de linguagem em crianças com dispraxia verbal.** Mimesis, Bauru, v. 20, n. 1, p. 77-87, 1999. Disponível em: <https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v20_n1_1999_art_06.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

NEY, T.; HUBNER, L. C. **Linguagem oral e escrita no autismo – TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas.** The Specialist, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 18-35, 2022. DOI: 10.23925/2318-7115.2022V43i2a2. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/53042/40896/187430>>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

OLIVEIRA, G. do C. **Relações entre a educação musical especial e o desenvol-**

vimento da comunicação social em crianças autistas. 2020. 154 f. Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação em música) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34569>>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

PEREIRA, E. T. *et al.* (2019). **Comunicação alternativa e aumentativa no transtorno do espectro do autismo: impactos na comunicação.** Trabalho executado na Clínica Escola Professor Fábio Lessa, pertencente ao Departamento de Fonoaudiologia, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE – Recife (PE), Brasil. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202019167>>. Acesso em: 3 de jul. de 2023.

PEREIRA, J. E. A. *et al.* (2022). **Habilidades comunicativas de crianças com autismo.** Distúrbios da Comunicação, 34 (2), e54122. Disponível em: <<http://doi.org/10.23925/2176-2724.2022v3i2e54122>>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

ROMEU, C. A.; ROSSIT, R. A. S. **Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com Transtorno do Espectro do Autismo.** Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá, v. 28, e0114, p. 639-641, jan.- Dez. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0114>>. Acesso em: 25 de fev. de 2023.

SAMPAIO, R. T; LOUREIRO, C. M. V; GOMES, C. M. A. **A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica.** Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/permusi2015b3205>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

SOUZA, J. F de; REIS, A. C. de O.; & BRITTO, D. B. de O. **Apraxia de fala na infância e transtorno do Espectro autista: revisão integrativa.** 2023. 22 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo)- Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/58568>>. Acesso em: 20 de dez. de 2023.

SOUZA, T. N. U.; PAYÃO, L. M. C. **Apraxia da fala adquirida e desenvolvimento: semelhanças e diferenças.** Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/Y4zVYLPhPVLgQT3RZgfJjCq/>>. Acesso em: 20 de fev. de 2023.

A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO EDUCANDO

Francisco Hélio Damasceno Ferreira¹

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, estabeleceu uma grande mudança na Educação Física com sua entrada no componente na área de Linguagem e abordado no âmbito da cultura, apontando novas possibilidades para aquelas que já se encontravam incorporadas ao componente curricular nos últimos anos no Brasil, especificamente nas últimas duas décadas considerando diferentes abordagens pedagógicas para o seu ensino e prática.

Documentos nos servem de base e registro para embasamento da prática de ensino voltado para o público em destaque, alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Educação Física e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em uma perspectiva geral o componente curricular de Educação Física passou por diversas alterações objetivando a integração com os demais componentes curriculares para a formação integral do sujeito dentro do ambiente escolar.

A presente pesquisa caracteriza-se através de estudo bibliográfico, apresenta como objetivo geral analisar de que forma acontecem as aulas de educação física nas séries iniciais do ensino fundamental e como elas auxiliam na formação integral do educando. E objetivos específicos: Discutir o ensino de educação física nas séries iniciais a partir de documentos oficiais como a LDB, os PCNs e a BNCC; refletir sobre as metodologias e práticas de ensino dos professores das séries iniciais que lecionam educação física; instigar os benefícios causados aos alunos nas aulas de Educação Física.

A revisão literária se fundamenta em autores como: Finck (2011), Freire (1992), Shigunov; Shigunov Neto (2002), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

¹ Especialista em Educação Física Escolar. Licenciado em Educação Física. Graduando em Direito e Pedagogia. E-mail: hdamascen@gmail.com.

O desafio do professor de Educação Física Escolar é reconfigurar sua prática pedagógica para o aluno do século XXI, que é um estudante em constante desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo, nesta perspectiva a abordagem do homem integral passa pelas competências direcionadas pela BNCC e pelo novo direcionamento da disciplina no contexto escolar. É responsabilidade da educação física instigar o aluno a desenvolver possibilidades de um posicionamento crítico frente às manifestações culturais e corporais, construindo uma convivência harmoniosa com outros indivíduos.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL: UM OLHAR ENTRE A LDB, OS PCNS E A BNCC

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, traz a obrigatoriedade do ensino da Educação Física escolar nas escolas de ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) (Planalto, 2006).

O artigo nº 26 § 3º da LDB, trazendo o seguinte texto: “A Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999, p. 45).

Respeitando desta forma o que já trazia o Estatuto da Criança e do Adolescente, (ECA) com a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, o qual diz que “a criança e o adolescente têm direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer”.

Amparada na legislação começam a ocorrer mudanças significativas no encaminhamento da educação física no Brasil, passando a pertencer ao projeto político pedagógico das escolas, se por um lado o componente curricular ganhou espaço de atuação dentro da educação básica, por outro, ficou a mercê do entendimento de sua redução na carga horária e a exclusão no período noturno em muitas instituições escolares como aponta Shigunov; Shigunov Neto, (2002, p. 94), através das aberturas na própria legislação e interpretações diferenciadas de seu texto.

Através do viés de obrigatoriedade das aulas de Educação Física no mesmo patamar de outros componentes curriculares buscou-se entender que o objetivo das aulas é consolidar o pleno processo de desenvolvimento humano, em seus aspectos físicos, emocionais e sociais, preparando para uma vida atuante em sociedade.

Apesar da regularização do ensino do componente curricular na educação básica alguns autores discordam sobre tal aspecto como percebe Shigunov; Shigunov Neto (2002):

A disciplina não sofreu mudanças no âmbito escolar a partir da inclusão na nova LDB como um componente escolar. O lugar que ela ocupa nos currículos escolares é exatamente o mesmo. O que mudou foi que algumas escolas seguiram a lei. Entretanto, continuam tratando a educação física como um trabalho tido como menos intelectual, fazendo com que não receba um tratamento igualitário nos currículos escolares, em relação às demais disciplinas. (Shigunov; Shigunov Neto, 2002, p.95)

Fato descrito pelo autor supracitado ocorre pelo fato de que muitas vezes as atividades desenvolvidas não estão embasadas em um contexto maior, ocorrem apenas a prática sobre a prática, como cita a Confef, 2002, onde enfatiza “com pouca ou nenhuma reflexão por parte dos alunos sobre o significado da disciplina”. Permanecendo a padronização dos movimentos, com pouca ou nenhuma dimensão crítica e social.

Ao analisar e aprofundar os estudos com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que rege sobre a educação física escolar, é possível perceber que em seu texto acentua-se ausência da orientação de que profissional pode atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, tornando-se um ponto que deve ser analisado criticamente através de um olhar sobre a realidade a partir das vivências de professores regentes dessas séries citadas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A Educação Física como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental conta com um leque de conteúdos diversificados e abrangentes que se constituíram ao longo dos anos e dos movimentos discursivos sobre o tema, que evidenciaram que a educação física deveria ser desenvolvida a partir de uma perspectiva que visasse o aprimoramento humano e sua formação integral.

Em 1997 o Ministério da Educação e do Desporto através da Secretaria de Educação Fundamental ofertou aos professores em modelo de projeto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que visavam nortear os professores em todas as áreas de conhecimento.

Os PCNs de Educação Física, documento norteador que objetivou auxiliar nas orientações pedagógicas dos profissionais que atuam nessa área de ensino, embasando sua prática pedagógica e o processo de ensino do componente curricular. De acordo com o PCN de Educação Física (1997):

Entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na Cultura Corporal de Movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando o para usufruir dos Jogos, dos Esportes, das Danças, das Lutas e das Ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

E nos assegurando ainda que devem estar pautados nos objetivos maiores da educação, onde os conhecimentos devem ser significativos, comprometidos e formadores, ressaltando que “são fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde.” (Brasil, 1997, p. 26).

Inserido no contexto cultural, potencializando o desenvolvimento humano de forma democrática e respeitando a individualidade e as características de cada aluno em todas as suas dimensões. Para tal os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, estabelecem objetivos gerais para o ensino de Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria da saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e devem ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;
- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano é um direito do cidadão. (Brasil, 1997, p. 28).

As dimensões corporais, cognitivas, éticas, afetivas, interpessoais e sociais são garantidas dentro dos objetivos gerais dos PCNs, porém os pressupostos abordados infelizmente muitas vezes não fazem parte da realidade do ensino do componente curricular, o que faz com que autores como Júnior (2001), questionem como o ensino é abordado dentro da prática da escola:

Mais polêmicas ainda são algumas reconhecidas formas atuais de abordar/tratar os conteúdos de ensino na prática pedagógica da Educação física escolar, que permitem interpretá-la como um componente curricular sem exigências e necessidades de oferecer aos alunos o exercício da sistematização e da compreensão do conhecimento responsabilizando-a pelo ‘mero’ fazer, executar, agir, praticar, como se estes, em algum momento, pudessem ser destituídos do saber, do conhecer, do pensar, do refletir, do teorizar e vice-versa, ou seja, formas que permitem identificar a Educação Física como um ‘não componente’ curricular. Na melhor das hipóteses, a Educação Física é um ‘curinga curricular’, pois suas aulas são tomadas/negligenciadas em função de outras atividades curriculares, por exemplo, ensaios para festividades de datas comemorativas. Porém, há piores hipóteses, as quais levam à Educação Física uma caracterização de ‘interferência curricular’, por exemplo, no esforço de, no horário escolar, encaixar as aulas de Educação Física de maneira que atrapalhe o mínimo possível os componentes curriculares que exigem concentração intelectual. (Júnior, 2001, p. 84)

Muito se caracteriza pela identidade do componente que ainda não se definiu, desvalorizando e diminuindo seu ensino apenas pela prática e o “fazer” corporal. Levantando-se assim o questionamento do real papel da educação física dentro do ambiente escolar, contrapondo as concepções tradicionais às críticas reflexivas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (Brasil, 2017, p.1).

Amparada e mencionada na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 205, o qual determina que “a educação é um 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, 1988). É citada ainda no Artigo 210, onde relata que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988). A BNCC é:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017, p.1).

O documento serve de referência para elaboração dos currículos das redes de ensino, traz em seu texto dez competências gerais que norteiam todas as

áreas de conhecimento, abrangendo assim todos os componentes curriculares assegurados na base.

Para o ensino de Educação Física a base traz uma importante mudança ao inseri-la na área de linguagens, dedicando desta forma uma acentuada atenção ao lhe configurar ao lado das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes. Assumindo desta forma um direcionamento físico e sociocultural no desenvolvimento integral do aluno.

A BNCC traz dez competências gerais para o ensino de Educação Física que se configuram em torno de todas as séries de ensino, perpassando por todas as habilidades propostas durante o seu documento:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Brasil, 2017)

As competências apresentadas pela BNCC mobilizam o desenvolvimento das habilidades, atitudes e valores que se espera contribuir para o desenvolvimento do aluno na vida cotidiana, respeitando suas realizações e limites pessoais, inerentes a cada ser humano, valorizando a vida social, transformando a em mais humana e mais justa para todos.

Estas competências articulam-se na construção do conhecimento e perpassam toda a educação básica, desde a etapa da Educação Infantil até o

Ensino Médio, alinhado a essas competências, a BNCC traz em seu documento competências específicas para o ensino da Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A BNCC categoriza as práticas do ensino de Educação Física em seis unidades temáticas sendo elas: brincadeiras e jogos, esportes e ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura e aparecem ao longo de todo o Ensino Fundamental. De acordo com a Base, é fundamental que os alunos tenham durante as aulas de educação física o contato com o maior número de práticas e que estejam preparados para acolher a diversidade que as representam, estimulando desta forma os alunos a experimentar e fruir adaptando ao seu contexto específico.

METODOLOGIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física escolar assumiu posturas que se relacionam com seus aspectos históricos, influenciada pela época e por tendências que determinava como deveria ser o seu ensino, apenas como uma extensão das atividades realizadas pelos soldados preparados para combate, como relata Sawitzki (1998), para ele: “A tendência militarista aparece quando à Educação Física é atribuída uma função de formadora de ordem e da disciplina mediante a recorrência às filas, aos ensaios de marcha e às ordens de volver à direita ou à esquerda, de cobrir, de descansar.” (Sawitzki, 1998, p.34).

A Educação Física ao longo da história da educação no Brasil passou por diversos papéis e diferentes objetivos através do seu ensino e sua prática, desde práticas com propósitos profiláticos, morais e culturais como aborda o Conselho Federal de Educação Física (Confef, 2002), que explicita um lado da desvalorização do ensino da educação física, com professores sem formação específica em sua implementação por volta de 1920, frente a outras disciplinas do ambiente escolar, até a valorização a partir do olhar de autores como Freire, onde “a educação física escolar está na formação das crianças, principalmente enfatizando o quanto pode ser importante à motricidade para o desenvolvimento da inteligência, dos sentimentos e das relações sociais.” (Freire, 1992, p.15).

Novas tendências na década de oitenta, com reflexões mais significativas direcionadas para o construtivismo, onde o aluno passa a ser o centro do processo de construção do conhecimento possibilitou novos caminhos que levaram a educação física a renovar sua prática dentro do ambiente escolar, inovando no dinamismo e no envolvimento do educando durante o processo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, não existem especificações que deixem claro que profissionais devem atuar para ministrar as aulas do componente curricular, deixando a critério exclusivo dos órgãos

responsáveis que profissionais estarão aptos a lecionar as aulas de educação física, segundo o parecer nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) podendo ser ministrada por um professor formado em Educação Física ou o próprio professor polivalente.

Os procedimentos metodológicos que norteiam a prática pedagógica estão voltados para que a aprendizagem aconteça dentro do ambiente escolar, valorizando o desenvolvimento da criança que é dinâmico e contínuo. A escola possui papel formativo na vida do indivíduo, formando e educando para uma vida plena em sociedade, dentro do que se espera a boa convivência e as regras sociais, para Freire, 1996, p.37: “Educar é substancialmente formar”, para tanto a escola precisa instruir socialmente o educando viver socialmente, respeitando a individualidade e experiências de cada um, além de garantir novas experiências.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO DAS POTENCIALIDADES DO ALUNO

As aulas de Educação Física podem ser entendidas como meios de socialização, onde as crianças são convidadas a participar de atividades conjuntas, que fundamentalmente valorizam o desenvolvimento integral do homem.

Todos nós nos tornamos humanos através da interação com outros e nela adquirimos uma personalidade, aprendemos como nos adaptarmos em sociedade e como viver nossas vidas e ainda [...] As interações que influenciam o desenvolvimento dessas capacidades que nos permitem participar em sociedade são chamados de socialização (Turner, 1999, p. 75-77).

Utilizando como exemplo os esportes que são vivenciados dentro do conteúdo de educação física, valorizam a interação social como relata Turner, ampliando assim a personalidade e aprendendo a viver em sociedade, a socialização dos indivíduos, tornando -se um agente desse processo.

A prática de atividades esportivas permite que a criança interaja com outras pessoas, conheça seu próprio corpo e limites, além de fazer parte do desenvolvimento humano. Assim como a prática esportiva, outro campo que se pode fazer menção são as brincadeiras e jogos. Para se brincar diversos mecanismos do corpo humano são ativados, como o pensar, criar, analisar e deduzir situações-problemas, além da socialização e do respeito com o outro, que são premissas do fazer pedagógico. A brincadeira faz parte da cultura histórica e sua variação é percebida a partir de cada sociedade em que se encontra inserida.

As brincadeiras e jogos utilizam a linguagem corporal para se expressar, ampliando desta forma a capacidade da criança se expressar.

Na pequena infância, a capacidade de brincar otimiza o desenvolvimento físico motor da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano; portanto, o brincar oferece à criança condições de se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão dos seus significados. Essas considerações nos levam a concluir que a escola da pequena infância é um espaço, por excelência, de aprendizagens que envolvem movimentos corporais, e o brincar é um princípio que norteia, pedagogicamente, o seu cotidiano. (Garanhani, 2002, p. 112)

Ao brincar com o outro a criança desenvolve habilidades próprias que são desenvolvidas na convivência e na socialização. Espaço adequado, planejamento das ações e o acompanhamento dos educadores são essenciais para que os objetivos dos jogos e brincadeiras sejam alcançados. São através de atividades práticas que os alunos desenvolvem sua criticidade, imaginação, atenção, memória e as habilidades psicomotoras tão necessárias para o desenvolvimento humano.

Os jogos são objetos culturais e fazem parte do universo infantil, teóricos como Vygotsky percebem o brincar e jogar como influenciadores positivos no desenvolvimento infantil. Para o autor:

A criança se subordina às regras dos jogos não porque esteja ameaçada de punição ou tema algum insucesso ou perda mais apenas porque a observância da regra lhe promete satisfação interior como brincadeira, uma vez que a criança age como parte de um mecanismo comum construído pelo grupo que brinca. A não observância da regra não ameaça com nenhuma outra coisa a não ser o fato que a brincadeira venha a fracassar, perca o seu interesse e isso representa um fator regulador bastante forte do comportamento da criança. (Vygotsky, 2001, p. 315)

O equilíbrio buscado pela criança durante um jogo potencializa o seu convívio social, contribuindo significativamente com seu desenvolvimento. A intencionalidade dos jogos e brincadeiras culturalmente é um processo lúdico que envolve os que dessa prática participam. Suas ações são desenvolvidas ao mesmo tempo que as decisões são tomadas, modificando e ampliando a realidade.

As aulas de Educação Física nos anos iniciais são importantes espaços de troca e vivências dessa cultura, fazendo-se presente através da resignificação que esses momentos encontram no planejamento do professor. Todo o aprendizado vem recheado de descobertas e novos limites, a escola junto com o professor são mediadores dessas descobertas e das experiências.

Longe do objetivo da escola ser de formar atletas, ela potencializa o desenvolvimento do educando através das práticas esportivas, dos jogos ou brincadeiras, por exemplo. A Educação Física assim como os demais componentes curriculares que acompanham o fazer pedagógico dentro do ambiente escolar estão alinhados para o pleno desenvolvimento das habilidades e competências que o homem social deve adquirir em sua formação.

Conforme nos aponta Grespan:

É por meio da atividade construtiva física ou mental que o aluno passará a interpretar a realidade e a construir significados, ao mesmo tempo em que lhe permitirá construir novas possibilidades de ação e de conhecimento. O aluno interage com o objeto, constrói representações, que funcionam como verdadeiras explicações e se orientam por uma lógica interna, que faz sentido para o aluno. (Grespan, 2002, p. 83)

O professor de Educação Física é um mediador que promove a reflexão e a prática das possibilidades dentro do componente curricular. Possui papel fundamental no acompanhamento dos movimentos e no decorrer das atividades propostas para cada nível e idade dos alunos envolvidos, valorizando as percepções do grupo, mas também as dimensões individuais de cada um.

As aulas devem ser oportunas para o desenvolvimento de suas potencialidades, para que o aluno interprete e modifique a sua realidade, em busca de sua autonomia e afirmação dos valores sociais, desenvolvendo também seu senso crítico, ressaltando o prazer em se desenvolver e alinhando corpo e mente saudáveis.

O ensino da Educação Física sofreu grandes mudanças e configurações ao longo dos anos, o que anteriormente, visava apenas às exigências do desempenho motor e uma preparação física e de treinamento para a prática de esportes, segundo o DCRC (Documento Referencial do Ceará) (2019), tomou uma nova proporção para a prática do ensino do componente curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação transforma-se junto com a sociedade em que ela está inserida, desenvolvendo capacidades, competências e habilidades para a vida em sociedade, dentro da perspectiva da mente e do corpo estarem em sintonia, a educação física tem ganhado notório espaço no ambiente escolar. Antes vista como tempo livre ou preparação apenas para atletas, ganhou um enfoque mais educacional, valorizando as atividades individuais e em grupos.

Através do estudo bibliográfico foi possível tecer considerações que contribuem para verificar a importância do professor de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que a educação física escolar vem contribuir com o desenvolvimento integral da criança, voltada para seus aspectos físicos, sociais, psicológicos e intelectual, nesta fase de desenvolvimento em que ela se encontra.

Apesar da legislação educacional que rege o ensino no Brasil não deixar claro que o professor para lecionar a disciplina de Educação Física nos anos iniciais seja o professor licenciado em nesta área do conhecimento, os PCNs assim como a BNCC deixam claros os objetivos e a organização curricular desta disciplina,

não deixando livre para uso apenas recreativo e de lazer dos alunos, pelo contrário especificam o planejamento, os objetos de conhecimento e as habilidades e competências a serem alcançadas durante todo o Ensino Fundamental.

Não se esgotam as pesquisas que demonstram a importância e relevância do professor de Educação Física no ambiente escolar, se faz necessário refletir sobre o desenvolvimento desse componente curricular dentro do ambiente escolar, propiciando aos educandos o seu desenvolvimento, contribuindo para sua autonomia e criticidade, além do seu desenvolvimento físico e motor.

REFERÊNCIAS

- APOSTILAS E CURSOS. **Estatuto da criança e do adolescente**. Saber mais, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 out. 2020.
- CONFED – Conselho Federal de Educação Física. Educação Física escolar. **Revista EF**, Rio de Janeiro, n.5 dez. 2002. Disponível em: https://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUCA-CAO_FISICA_ESCOLAR.PDF. Acesso em 31 out. 2020.
- CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019. Finck, Silvia Christina Madrid.
- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARANHANI, Marynelma Camargo. **A Educação Física na escolarização da pequena infância**. *Pensar a Prática*, v. 5, jul/jun. 2001-2002, p. 106-122. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49>. Acessado em: 25 nov. 2020.
- GRESPLAN, Marcia Regina. **A Educação Física Escolar no Processo Educacional: Educação Física no Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo**. São Paulo: Papyrus, 2002.
- JÚNIOR, Marcílio Souza. **O Saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular**. In: CAPARROZ, Francisco E. (org.). *Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção*. 1 ed. Vitória: Proteoria, 2001. p 81- 92.

NEIRA, M.G. **Educação física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.

PLANALTO. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

SAWITZKI, Rosalvo Luis. **Educação Física nas séries iniciais: um espaço educativo**. Ijuí: Unijuí, 1998.

SHIGUNOV, V; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). **Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TURNER, Jonathan H. **Sociologia: conceitos e aplicações**. São Paulo: Makron Books, 1999.

O PAPEL, ATRIBUIÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR

Witória Costa e Silva¹

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A coordenação pedagógica, embora relativamente recente no cenário educacional, desempenha um papel crucial para a promoção do desenvolvimento educacional. Em outros tempos, no entanto, as escolas eram frequentemente vistas como locais onde o ensino era transmitido de forma unidirecional, com o professor como detentor exclusivo do conhecimento e os alunos como receptores passivos. Todavia, a compreensão da educação evoluiu significativamente ao longo do tempo. A pedagogia moderna reconhece que a aprendizagem é um processo colaborativo e dinâmico, no qual os professores desempenham um papel de facilitadores e mediadores do conhecimento.

Essa mudança de paradigma na educação trouxe à tona a necessidade de uma liderança pedagógica eficaz dentro das escolas, resultando na função do coordenador pedagógico. A transição de uma abordagem tradicional de ensino para uma educação mais centrada no aluno requer a presença de profissionais que possam articular estratégias pedagógicas, promover a formação continuada dos docentes e facilitar a integração de práticas inovadoras no currículo escolar. Portanto, a coordenação pedagógica não apenas se tornou essencial, como também desempenha um papel vital para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos e eficazes.

Diante desses aspectos, levantamos as seguintes indagações: De que modo se constituem as principais atribuições e competências da coordenação pedagógica, no ambiente escolar, frente às práticas educativas cotidianas? Quais são os principais desafios relacionados a elas? Nesse ínterim, este estudo tem como

1 Licencianda em pedagogia pela Faculdade Ieducare - FIED, Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: witoriaacostaa@gmail.com.

2 Mestre em Ensino e Formação Docente (Unilab). Docente do curso de Pedagogia (Faculdade Ieducare - FIED/Uninta), Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: gervizfernandes@gmail.com.

objetivo compreender as atribuições e competências da figura do coordenador pedagógico no ambiente escolar, bem como sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz.

Para isso, este estudo adotou uma abordagem qualitativa de revisão integrativa da literatura para identificar as atribuições do coordenador pedagógico. A busca pelos artigos e dissertações/teses foi conduzida em bases de dados acadêmicos, como *SciELO*, Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores relacionados ao tema com base no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Segundo Sousa, Silva e Carvalho (2010), essa metodologia, por sua abrangência, possibilita compreender um determinado fenômeno através da união de informações provenientes tanto da literatura teórica quanto da empírica, atendendo a diversos propósitos, como a definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, além da análise de problemas metodológicos específicos relacionados ao tema.

O Cotidiano Escolar: Desafios, Funções e a Importância da Coordenação Pedagógica

O cotidiano escolar é um espaço complexo onde uma série de desafios, funções e interações ocorrem diariamente. Um elemento fundamental nesse contexto é a Coordenação Pedagógica: uma figura central na promoção da qualidade da educação e no apoio aos professores e alunos. Neste tópico, exploramos em detalhes o cotidiano escolar, os desafios que ele enfrenta e a importância crucial da Coordenação Pedagógica na busca por uma educação eficaz e significativa.

No contexto do cotidiano escolar, a figura do coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental. No entanto, é essencial questionar se os coordenadores compreendem plenamente suas funções ou se acabam absorvendo tarefas que poderiam ser realizadas por outros profissionais na escola, liberando tempo para atividades essenciais. Segundo Balancho e Coelho (1996), para que a escola funcione de forma eficaz, é crucial promover o trabalho colaborativo, envolvendo todos os membros da equipe. A ideia é que os funcionários da secretaria, por exemplo, possam contribuir realizando tarefas simples, como agendar visitas de pais. Além disso, estabelecer horários fixos para o atendimento às famílias pode otimizar a organização escolar.

No entanto, muitas vezes, os coordenadores não conhecem bem seus limites e acabam aceitando responsabilidades que não deveriam ser suas. Isso acontece, em parte, devido à falta de clareza sobre as funções da coordenação pedagógica. Bartman (1998), destaca que os coordenadores frequentemente não compreendem seus objetivos, não têm clareza sobre seu grupo de professores e suas necessidades, e não desempenham efetivamente o papel de orientadores e

diretores. Essa falta de clareza sobre funções e responsabilidades pode levar a situações em que os coordenadores elogiam, mas não criticam, ou apenas cobram sem orientar.

No entanto, é importante não responsabilizar apenas os coordenadores, pois muitas vezes a falta de equipe qualificada e o desconhecimento da equipe escolar sobre suas funções levam os coordenadores a assumirem tarefas que não são estritamente suas. Por exemplo, eles podem ser solicitados a substituir professores, lidar com questões administrativas e burocráticas, fiscalizar a entrada e saída de alunos e supervisionar a limpeza das salas e da escola. Nesse contexto, Lima e Santos (2007, p. 79), metaforizam a situação, dissertando que:

[...] “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Para superar esses desafios, é fundamental que os coordenadores conheçam suas atribuições, que incluem garantir a realização do horário de trabalho pedagógico coletivo, organizar encontros de docentes, fornecer apoio teórico aos professores e monitorar o desempenho escolar em avaliações externas. Além disso, é essencial que eles saibam quais atividades não fazem parte de suas responsabilidades, como a substituição de professores e questões administrativas. Libâneo (2004), lista algumas atribuições que são diariamente delegadas ao Coordenador Pedagógico:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem;
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola;
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar;
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem;
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdo, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades [...] (Libâneo, 2004, p. 219-221).

Além dessas atribuições, o que se percebe no cotidiano escolar é um acúmulo de funções que se tornam obstáculos para que o seu trabalho seja desempenhado com eficácia. Nesta perspectiva, a reflexão da prática consiste em levar o coordenador ao encontro do equilíbrio entre o ser, o estar sendo e o fazer.

Perfil e atribuições do coordenador pedagógico

O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial na escola, atuando como um dos membros da equipe de gestão e fazendo a ligação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e a comunidade escolar, incluindo alunos, pais e direção escolar. O coordenador é responsável por organizar o trabalho coletivo, orientando o corpo docente e garantindo que suas atividades estejam alinhadas com o PPP da escola.

Além disso, o coordenador deve articular os diferentes setores da escola, promover a integração entre alunos e professores e implementar tarefas que relacionem os conteúdos práticos com a cultura local e os problemas da comunidade. Essa ação coletiva e integrada é essencial para o sucesso educacional.

Libâneo (2001), ressalta que o coordenador pedagógico desempenha um papel de assistência didático-pedagógica junto ao corpo docente, contribuindo para a viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico. Suas principais funções incluem a articulação de estratégias, a formação contínua dos profissionais da escola e a formulação de estratégias para melhorar a qualidade do ensino.

No entanto, o papel do coordenador pedagógico não é fácil, pois requer clareza de posicionamento político, pedagógico e administrativo. Esse aspecto é ressaltado por Orsolon (2006, p. 12), ao explicar que:

O coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Nesse escopo, para alcançar os objetivos pedagógicos propostos para a escola, é necessário comprometimento pessoal de todos os envolvidos, abertura para a participação, distribuição de autoridade, igualdade de oportunidades na tomada de decisões e democratização do saber.

A escola não é uma entidade estática, mas sim um espaço em constante evolução. Os alunos de hoje são diferentes dos alunos de dez anos atrás, e a equipe pedagógica precisa se adaptar a essa realidade em constante mudança. O coordenador desempenha um papel fundamental nesse processo de adaptação e melhoria da qualidade da educação. O trabalho do coordenador pedagógico deve estar alinhado com projetos pedagógicos que orientem suas ações. É

fundamental que esses projetos sejam democráticos e atendam às necessidades da comunidade escolar, garantindo que a educação seja direcionada ao sucesso. O coordenador desempenha um papel de organização e articulação dessas ações coletivas, buscando estratégias benéficas para a equipe. No entanto, esse trabalho só pode frutificar em um ambiente onde todos se engajam com os princípios pedagógicos adotados.

É nesse cenário que Freire (1982), destaca que o coordenador pedagógico é, antes de tudo, um educador, e, portanto, deve estar atento à dimensão pedagógica das relações de aprendizado na escola. Ele destaca a importância de orientar os professores na reinterpretação de suas práticas, permitindo que eles recuperem a autonomia em relação ao seu trabalho, ao mesmo tempo em que enfatiza a necessidade de manter um compromisso com o trabalho coletivo na escola.

É importante ressaltar que o coordenador pedagógico não está sozinho nessa tarefa. Ele deve contar com o apoio da gestão escolar e de todos os funcionários da instituição. A missão do coordenador é contínua e orientada, e sua equipe deve estar alinhada e comprometida. Para cumprir as missões inerentes ao cargo, Piletti (1998, p. 125), salienta que, numa melhor organização, estas podem ser listadas em quatro dimensões:

[...] a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação; b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional; c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo; d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Gandin (1983), destaca que o trabalho coletivo na escola exige compromisso pessoal, abertura para a participação, fé nas pessoas e em suas capacidades, globalidade, distribuição de autoridade, igualdade de oportunidades na tomada de decisões e democratização do saber. Somente com essa colaboração é possível construir uma escola de qualidade.

A educação é uma jornada contínua de adaptação, e o coordenador é peça chave nesse processo de transformação. A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens nutridas de uns e outros.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este é um estudo qualitativo, conduzido através de uma abordagem exploratória na forma de revisão integrativa da literatura. Essa revisão teve como objetivo compreender as atribuições e competências da figura do coordenador pedagógico no ambiente escolar, bem como sua contribuição para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz. Sobre essa metodologia e sua aplicação no campo educacional, Vosgerau e Romanowski (2014, p. 168), destacam que esse tipo de estudo parte:

[...] do princípio de que uma visão interpretativa das evidências seria mais adequada ao campo educacional, visto que os achados, os instrumentos de coletas e sujeitos participantes normalmente são variados, o que torna difícil a agregação ou contabilização de resultados. Dessa forma, os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central de pesquisa proposta.

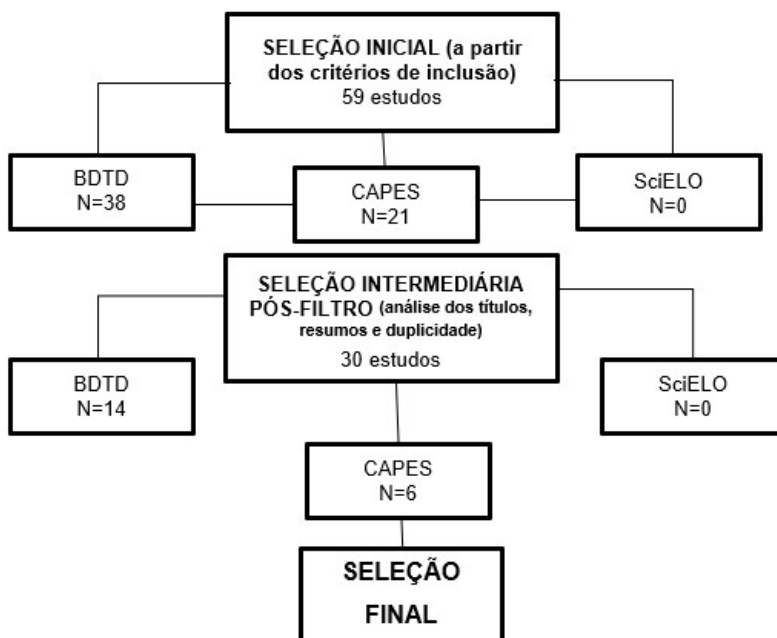
Conforme assinalado de início, a indagação que norteia este trabalho é: de que modo se constituem as principais atribuições e competências da coordenação pedagógica no ambiente escolar frente às práticas educativas cotidianas? Quais são os principais desafios relacionados a elas? Procurando respondê-las, foi realizada uma busca abrangente e detalhada nas seguintes bases de dados acadêmicas: SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), Portal de Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A estratégia de busca incluiu descritores específicos relacionados ao tema, pautados no Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased). Estas foram: ‘coordenador pedagógico’ e ‘atribuições’. Para resultados mais consistentes, empregaram-se estratégias de busca adicionais, através da variação dos descritores nas línguas inglesa e espanhola. Nas pesquisas, os descritores foram unidos através do uso dos operadores *booleanos, and e or*.

Como critérios de inclusão, utilizou-se: artigos em português, inglês ou espanhol, publicados entre janeiro de 2018 a dezembro de 2022, e dissertações ou teses publicadas entre 2020 e 2022, que tivessem acesso aberto. Foram excluídos os artigos duplicados, as revisões integrativas, as cartas ao editor, bem como os materiais pertencentes a sites não científicos. Inicialmente, foram encontrados um total de 59 estudos (38, na BDTD, e 21, no Portal de Periódicos da CAPES). Em seguida, uma seleção dos ‘possivelmente aptos’ foi realizada, com base em critérios como título e resumo. Após essa triagem, restaram 30 publicações, cujos títulos e resumos foram analisados. Nessa fase, dez revisões de literatura/documentais foram excluídas, resultando em um total de 20 trabalhos selecionados (14 dissertações e teses da BDTD e seis artigos coletados do Portal de Periódicos CAPES). A escolha dos estudos foi orientada pelos critérios do

método Prisma (*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses extension*) (PRISMA-SCR) (Figura 1). O protocolo PRISMA inclui uma lista de verificação com 27 itens que devem ser abordados. Segundo Galvão, Pansani e Harrad (2015), alguns desses itens incluem:

1. Título: deve ser claro e informativo;
2. Resumo estruturado: deve incluir informações sobre o contexto, os objetivos, os métodos, os resultados e as conclusões da revisão;
3. Introdução: deve explicar o contexto e a relevância do tópico;
4. Métodos: deve abordar detalhes sobre a estratégia de busca, critérios de inclusão e exclusão, extração de dados e avaliação de qualidade dos estudos;
5. Resultados: deve apresentar os principais resultados da revisão, incluindo a síntese das evidências;
6. Discussão: deve interpretar os resultados, discutir limitações e implicações práticas e fornecer recomendações;
7. Conclusão: deve resumir as principais conclusões da revisão.

Figura 1- Etapas de seleção dos estudos utilizados neste trabalho



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Os dados relevantes foram extraídos dos trabalhos selecionados usando ‘tabelas de extração’, conforme as orientações metodológicas sugeridas por Boell e Cecez-Kecmanovic (2010). As informações foram categorizadas e organizadas

em um quadro-síntese que inclui o título do artigo, os nomes dos autores, a fonte, o tipo de estudo, o ano de publicação e a metodologia utilizada.

Os resultados foram resumidos por meio de uma análise descritiva de conteúdo: um método que envolve a extração e análise de informações relevantes para identificar temas, padrões, tendências ou *insights* que contribuíram para responder às questões de pesquisa e aprofundar a compreensão do tema em estudo. Os principais achados estão apresentados de forma clara. Dado que o estudo não envolveu pesquisa com seres humanos ou animais, não foi submetido a comitês de ética. No entanto, respeitou-se os princípios científicos de proteção dos direitos autorais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Entre relatos de experiência e estudos de caso, constata-se que o coordenador pedagógico não age de maneira isolada no contexto educacional, relacionando-se, por exemplo, à formação continuada de professores e à educação especial (Gonçalves, 2021; Kailer, 2022; Saltini, 2022; Santos, 2022). Isso já indica uma quebra de concepção, em que, muitas vezes, o coordenador pedagógico é visto como um ‘quebra-galho’ ou restrito à atividade burocrática (Bastelli, 2020).

No que concerne à quantidade de trabalhos publicados por ano, observa-se uma diferença. Dos artigos encontrados através dos descritores, percebe-se uma constância de publicações, com cerca de uma por ano (seis no total), sendo 2019 aquele dotado de mais publicações (n=2). Já no panorama das dissertações e teses, esse número quase triplica, com um total de 14 trabalhos (quatro, em 2022; cinco, em 2021 e cinco, em 2020).

Tal aspecto reforça a importância do tema no meio acadêmico, uma vez que, mesmo tendo reduzido o recorte temporal em dois anos em relação aos artigos, os números foram significativamente maiores. Cabe ressaltar que esses trabalhos poderão vir a ser, no futuro, artigos científicos.

A partir da análise de conteúdo dos trabalhos, foi possível inseri-los em três categorias:

Categoria 1: análise da atuação da coordenação pedagógica em contextos específicos;

Categoria 2: avaliação do papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores;

Categoria 3: investigação da coordenação pedagógica num panorama mais generalizado: a importância das atribuições do coordenador.

Tais categorias serão discutidas posteriormente, fazendo-se necessário a análise separadamente de cada uma e suas nuances.

Categoria 1: Análise da atuação da coordenação pedagógica em contextos específicos

Nesta categoria, três artigos se enquadraram. Os contextos específicos em questão foram: a atuação do coordenador frente à educação inclusiva (Santos; Ferreira; Almeida, 2022), e no contexto da pandemia de Covid-19 (Oliveira; França-Carvalho, 2020; Silva; Pineda; Mizukami, 2021).

Santos, Ferreira e Almeida (2022), almejavam analisar as atribuições do coordenador pedagógico frente à educação inclusiva a partir da observação de atendimento a um aluno com síndrome de Down, em uma escola municipal de Natal/RN. Para isso, os autores realizaram observações, entrevistas semiestruturadas e análises documentais.

Os autores destacaram que as demandas da Educação Inclusiva estão principalmente ligadas à coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional gerencia os processos de ensino-aprendizagem e contribui para a formação continuada de professores para o aprimoramento de práticas pedagógicas para promover o sucesso escolar e a aprendizagem do estudante. Além disso, foi ressaltado que o coordenador não deve agir isoladamente, trabalhando com a articulação de toda a comunidade escolar, promovendo a empatia com a educação especial e compreendendo a importância das políticas de inclusão, não só para o seu público-alvo, como também para todos os integrantes da escola, como um processo de socialização, humanização, respeito às diferenças e à eliminação da barreira atitudinal.

Infelizmente, o trabalho do coordenador pedagógico, na escola objeto do estudo em questão, está principalmente focado nas demandas urgentes do cotidiano e no trabalho com os professores da sala de aula regular, pois suas atribuições requerem um domínio amplo e apurado no que diz respeito às questões educacionais e pedagógicas. Tal aspecto converge com o dito por Bateman (1998), que de uma forma ou de outra, compromete a formação tanto política como social desse profissional que está atuando na função de coordenador pedagógico.

Já os trabalhos de Silva, Pineda e Mizukami (2021) e Pádua e França-Carvalho (2020), abordam o panorama da pandemia nas atividades do coordenador pedagógico. O primeiro trabalho se utilizou de uma análise das narrativas da professora experiente que assumiu a função de coordenadora pedagógica de uma creche da Zona Oeste de São Paulo durante a pandemia.

Categoria 2: Avaliação do papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor

Nessa categoria, inserem-se os trabalhos de Constantino e Poletine (2018); Santos e Lisboa (2019); Machado (2021); Cruvinel (2021); Santos (2021); Viana (2021); Marcomini (2021); Kailer (2022) e Saltini (2022). Todos, de alguma

forma, analisam o papel da coordenação pedagógica para a formação continuada, uma função pouco abordada, mas que quando bem aplicada, tem consequências positivas para a comunidade escolar.

Santos e Lisboa (2019), ao analisarem o Projeto Político-Pedagógico das escolas escolhidas para estudo, verificaram que o papel do coordenador pedagógico é ser o agente responsável pela formação continuada de professores. Além disso, duas das escolas, em suas metas do plano de ação, incluem a promoção de estudos e atividades de formação contínua dos professores, sendo que a coordenação pedagógica é vista como um espaço e tempo de formação continuada, em que os professores são atores ativos no processo formativo. Dito isso, tal aspecto é um processo importante para o coordenador pedagógico, que deve participar ativamente da construção, implementação, no desenvolvimento e na avaliação do PPP da escola.

Constantino e Poetine (2018), apresentam uma reflexão sobre a formação de professores, destacando a importância dos coordenadores pedagógicos na formação continuada de professores iniciantes. Os autores trazem os coordenadores como os responsáveis por mediar e articular o trabalho docente na escola.

Já Cruvinel (2021), destaca que o coordenador pedagógico deve ser um suporte ao trabalho docente, estimulando-o a adquirir conhecimentos acerca dos procedimentos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem que estão, diretamente ou não, vinculados às práticas educacionais no espaço da sala de aula. Além disso, o autor destaca a importância da formação profissional específica para o desempenho das atribuições do coordenador pedagógico.

Numa mesma via, estão os trabalhos de Santos (2021), Viana (2021), Saltini (2022) e Kailer (2022). Santos (2021), destaca a importância do coordenador pedagógico na integração dos elementos do cenário escolar, valorizando seu papel na formação do professor e em sua capacidade no desenvolvimento de habilidades para lidar com as diferenças no espaço de mudança. O autor, no entanto, salienta que o trabalho colaborativo no ambiente escolar não é uma tarefa fácil, e que o coordenador pedagógico tem a função de buscar integrar os demais elementos deste cenário, mantendo as relações interpessoais de modo a otimizar, valorizando a formação do professor, desenvolvendo diariamente habilidades para lidar com as diferenças neste espaço de mudança.

Por fim, Kailer (2022), ressalta, novamente, a importância do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores, monitorando sistematicamente a prática pedagógica dos professores e promovendo procedimentos de reflexão e investigação. No entanto, o autor não descarta a existência e aponta as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos nessa função, como a falta de tempo e recursos para a formação continuada, a falta de apoio da gestão

escolar, entre outras. Apesar disso, é unânime que o papel do coordenador pedagógico é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria da prática pedagógica.

Categoria 3: Investigando a coordenação pedagógica num panorama mais generalizado: a importância das atribuições do coordenador

Nesta categoria, se enquadram os trabalhos que abordam, de modo geral, a importância do coordenador pedagógico e suas atribuições. Todos terminam por reforçar o disposto nas categorias anteriores, por mais que não tratem, especificamente, do tema trazido por elas.

De acordo com a pesquisa realizada por Oliveira e Chaluh (2019), os docentes e diretores de escolas atribuem um valor significativo ao trabalho do coordenador pedagógico, mas não têm clara função desse profissional. A pesquisa também destaca a necessidade de estabelecer uma relação de interdependência entre os professores, coordenadores e a direção para que ocorra o ensino e aprendizagem nos espaços escolares.

Além disso, Santos (2020), destaca a importância da coordenação pedagógica na organização da documentação pedagógica e no desenvolvimento de evidências para o observatório escolar, além de apresentar a importância das reuniões de curso entre o coordenador de curso e os professores para o acompanhamento das atividades desenvolvidas em cada curso.

Já Sentoma (2020), apresenta uma pesquisa que analisa como os coordenadores pedagógicos compreendem sua identidade profissional e como essa compreensão se revela no discurso sobre seu trabalho e sobre seu fazer de formador e de acompanhamento pedagógico. O autor também destaca a importância do coordenador pedagógico em pensar, analisar a prática cotidiana e revisar suas próprias intenções.

K. Santos (2020), por sua vez, destaca a ação formativa do coordenador pedagógico. A autora revela que os coordenadores pedagógicos são essenciais para a organização da escola e atuam frente às demandas que estão na legislação e no seu dia a dia, devendo ser entendidos como articuladores do coletivo. Também é apontada a necessidade de uma proposta orientadora do trabalho do coordenador pedagógico e destacada a importância desse profissional no gerenciamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Bastelli (2020), por seu turno, reflete sobre as atribuições de uma coordenadora pedagógica em relação às demandas do cotidiano escolar a partir das práticas diárias vinculadas à educação pública, no objeto do Centro Infantil na cidade de Limeira. Como conclusões, tem-se que a coordenação pedagógica é uma função relativamente recente nas escolas públicas e parece ainda não

possuir deveres bem definidos.

No entanto, a autora busca mostrar que uma das atribuições fundamentais do coordenador pedagógico é promover momentos de formação contínua junto à equipe docente permeado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, o coordenador pedagógico acompanha e orienta todas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, que, muitas vezes, são inviabilizadas pelas demandas emergenciais.

Em síntese, a análise dos artigos apresentados acima destaca o papel crucial e multifuncional do coordenador pedagógico no cenário educacional. Suas atribuições abrangem desde a gestão dos processos de ensino-aprendizagem, especialmente na educação inclusiva, até a promoção da formação continuada dos professores. A atuação colaborativa, a articulação com a comunidade escolar e a compreensão das políticas de inclusão são elementos fundamentais que permeiam suas responsabilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa abordou a importância da figura do coordenador pedagógico no contexto educacional e suas atribuições no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes ao ambiente escolar. O papel do coordenador pedagógico tem evoluído ao longo do tempo, à medida que a compreensão da educação mudou de um modelo unidirecional, centrado no professor, para um processo colaborativo e dinâmico.

Ficou claro que a coordenação pedagógica é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, mas para que seu potencial seja plenamente aproveitado, é necessário que suas atribuições sejam claramente definidas. Muitas vezes, os coordenadores acabam assumindo tarefas que não são estritamente suas, o que pode dificultar o cumprimento de suas responsabilidades fundamentais.

O estudo revelou que os coordenadores pedagógicos desempenham papéis diversos, desde mediadores da formação de professores até agentes de mudanças nas práticas pedagógicas. Sua atuação é fundamental para a integração dos elementos do ambiente escolar e para a promoção da gestão democrática, que pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Além disso, o estudo demonstrou a importância da formação continuada dos professores e o papel essencial do coordenador pedagógico nesse processo. A formação dos docentes é um fator determinante na qualidade da educação, e o coordenador desempenha um papel crucial como mediador, facilitador e articulador das atividades de formação.

É importante ressaltar que o trabalho do coordenador pedagógico não é isento de desafios. A falta de clareza sobre suas funções, a necessidade de uma equipe gestora colaborativa e a pressão por lidar com demandas emergenciais

são alguns dos obstáculos enfrentados por esses profissionais. No entanto, sua importância para a promoção de práticas pedagógicas eficazes e construção de ambientes escolares inclusivos é inegável.

Em um cenário de constante evolução, no qual a educação busca se adaptar às demandas da sociedade e às mudanças nas abordagens de ensino-aprendizagem, explorar as atribuições, os desafios e as competências do coordenador pedagógico, oferece uma oportunidade valiosa para aprimorar a gestão escolar e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Portanto, este estudo contribui para uma compreensão mais clara do papel do coordenador pedagógico, suas atribuições e desafios. Espera-se que as informações aqui apresentadas possam orientar ações futuras para fortalecer a atuação desses profissionais e, assim, melhorar a qualidade da educação nas instituições de ensino. A figura do coordenador pedagógico é crucial para a construção de um sistema educacional mais eficaz e inclusivo, em que alunos, professores e toda a comunidade escolar possam prosperar.

REFERÊNCIAS

BALANCHO, Maria José; COELHO, Filomena Manso. **Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas**. Lisboa: Texto Editora, 1996.

BATEMAN, Thomas Snell. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BASTELLI, Angelita. **Cotidiano escolar: a coordenadora pedagógica frente a frente com as demandas pedagógicas e políticas**. 2020. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

BOELL, Sebastian K.; CECEZ-KECMANOVIC, Dubravka. Literature Reviews and the Hermeneutic Circle. **Australian Academic & Research Libraries**, Sydney, v. 41, n. 2, p. 129–144, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/239917988_Literature_Reviews_and_the_Hermeneutic_Circle. Acesso em: 09 jan. 2024.

CONSTANTINO, Paulo; POLETINE, Marcia. Coordenadores de curso no ensino técnico: relato de pesquisa-ação voltada à gestão da educação profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 44–58, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8394>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CRUVINEL, Cinara Rejane Viana Arantes. **O desenvolvimento da identidade profissional de professores e a atuação da coordenação pedagógica na sua promoção**. 2021. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, Da-

vid. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: a recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 335–342, 2015. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742015000200017. Acesso em: 09 jan. 2024.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.

GONÇALVES, Wayne Teixeira. **A formação colaborativa no trabalho de coordenação pedagógica e supervisão escolar**: referenciais freireanos. 2021. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **A formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico nas escolas públicas municipais de tempo integral de Ponta Grossa - PR**. 2022. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare: Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 4, p. 77-90, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/8o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

MACHADO, Karina. **Os instrumentos de registro do trabalho pedagógico e a avaliação da aprendizagem**: o papel do coordenador pedagógico. 2021. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MARCOMINI, Inês Aparecida Bolandin. **A profissionalidade dos Professores Coordenadores dos Anos Iniciais da rede pública estadual de Ribeirão Preto**. 2020. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Luciane Aparecida; CHALUH, Laura Noemi. Professores Coordenadores sob o olhar dos professores. **Comunicações**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 1-5, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/3977>. Acesso em: 09 jan. 2024.

ORSOLON, Luiza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação Sociológica**, v. 32, n. 116, p. 639–665, 2011.

PÁDUA, Carlos Alberto Lima de Oliveira; FRANÇA-CARVALHO, Antônia

Dalva. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 5, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11393>. Acesso em: 09 jan. 2024.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino fundamental**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SALTINI, Lisandra Cristina. **A escola como espaço privilegiado de formação pedagógica para o professor especialista**: o papel do coordenador pedagógico. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

SANTOS, Guilherme Mendes Tomaz; FREITAS, Ronilson Ferreira; LOBATO, Maria Louize de Almeida. Atuação da coordenação pedagógica: implicações nos processos de ensino-aprendizagem na educação inclusiva. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 14, n. 34, p. 152-172, 2022. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, Keila. **Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR**. 177 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

SANTOS, Lívia Santos; DUTRA, Norivan Lustosa Lisboa. Projeto político-pedagógico da escola: o elemento essencial do trabalho do coordenador pedagógico. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 33-46, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13496/7962>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SANTOS, Luciano da Paz. **Gestão curricular e coordenação pedagógica em uma instituição de educação profissional**: ETEC de Ilha Solteira. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, 2020.

SANTOS, Luiz Marles Gonçalves dos. **Formação continuada de professores na escola e o papel da coordenação pedagógica**: um estudo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SENTOMA, Thays Roberta de Abreu Gonzaga. **Gestão curricular e coordenação pedagógica em uma instituição de educação profissional**: ETEC de Ilha Solteira. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

VIANA, Cilânia Nunes. **Avaliação da aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento humano e a atuação da coordenação pedagógica na escola**. 2021. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

TEORIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA: UM OLHAR A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DA GESTÃO ESCOLAR

Genizia Fernandes de Lima¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A aprendizagem cooperativa demonstra impactos positivos no desempenho acadêmico, desenvolvimento socioemocional dos alunos e dinâmica da sala de aula. Estudos evidenciam melhorias em habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e comunicação. Além disso, promove um ambiente mais inclusivo e colaborativo, reduzindo a competição prejudicial entre os alunos. A abordagem também está associada ao aumento da autoestima, satisfação com a escola e habilidades de trabalho em equipe. A implementação bem-sucedida transforma a dinâmica da sala de aula, promovendo maior engajamento dos alunos e relações mais positivas entre pares.

Para os professores, isso significa compreender melhor as necessidades individuais dos alunos e promover um ambiente escolar mais positivo e inclusivo. As práticas colaborativas fortalecem a comunidade escolar como um todo, promovendo o compartilhamento de práticas entre os educadores e reduzindo comportamentos disruptivos em sala de aula. Em resumo, a aprendizagem cooperativa é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo um ensino personalizado, relações saudáveis e uma cultura de aprendizado compartilhado.

A Teoria da Aprendizagem Cooperativa representa uma abordagem educacional que enfatiza a colaboração e a interação entre os alunos como ferramentas fundamentais para o processo de aprendizagem. Neste contexto, a perspectiva da gestão escolar desempenha um papel crucial na promoção e implementação dessa abordagem, influenciando diretamente a dinâmica e o ambiente educacional.

Este artigo tem como objetivo explorar a Teoria da Aprendizagem Cooperativa sob a ótica da gestão escolar, destacando sua importância na criação de um ambiente propício à cooperação, participação ativa dos alunos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Além disso, será abordado o papel da gestão escolar

¹ Especialista em Neurociência. Licenciada em Pedagogia. E-mail: geniziafernandes@gmail.com.

na promoção de práticas colaborativas entre os membros da comunidade escolar, visando potencializar os benefícios da aprendizagem cooperativa.

Ao compreendermos como a gestão escolar pode fomentar e apoiar a implementação da aprendizagem cooperativa, torna-se possível fortalecer os alicerces de uma educação inclusiva, participativa e voltada para o desenvolvimento integral dos estudantes.

FUNDAMENTOS DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica fundamentada em princípios de colaboração, interação social e compartilhamento de conhecimento entre os alunos. Ela se baseia na ideia de que a interação entre os estudantes em um ambiente de trabalho em equipe promove um aprendizado mais significativo e duradouro. Além disso, a aprendizagem cooperativa incentiva a responsabilidade mútua, a comunicação eficaz e o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para a vida em sociedade.

Para Johnson, Johnson e Holubec (1999), existem cinco elementos fundamentais que sustentam a aprendizagem cooperativa:

1. Interdependência positiva: os alunos dependem uns dos outros para alcançar um objetivo comum, o que promove a colaboração e a valorização das contribuições individuais.

2. Interatividade promotora: os estudantes interagem ativamente uns com os outros, discutindo ideias, compartilhando informações e resolvendo problemas em conjunto.

3. Responsabilidade individual: cada membro do grupo é responsável por sua própria aprendizagem e pelo cumprimento das tarefas designadas, incentivando o engajamento e a participação ativa de todos.

4. Habilidades sociais: a aprendizagem cooperativa desenvolve habilidades de comunicação, trabalho em equipe, liderança e resolução de conflitos, essenciais para o convívio social e profissional.

5. Processamento de grupo: os alunos refletem sobre seu próprio desempenho e o do grupo, identificando pontos fortes e áreas de melhoria para otimizar o processo de aprendizagem.

Esses fundamentos da aprendizagem cooperativa visam não apenas ao sucesso acadêmico dos alunos, mas também ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à promoção de relações saudáveis e colaborativas dentro e fora da sala de aula. Ao adotar essa abordagem, os educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, estimulantes e significativos, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

Na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham juntos para atingir objetivos comuns, promovendo a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o desenvolvimento de habilidades sociais. Um dos principais fundamentos dessa abordagem é descrito por Johnson e Johnson (1999), que afirmam que “a aprendizagem cooperativa é a situação em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para ajudar uns aos outros a aprender”. Essa definição destaca a importância da colaboração e do suporte mútuo no processo de aprendizagem.

Além disso, Slavin (1996), enfatiza que a aprendizagem cooperativa se baseia na ideia de que “os alunos podem aprender melhor quando trabalham ativamente com o conteúdo, quando interagem socialmente e quando assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem e pela dos colegas”. Essa perspectiva ressalta a importância da participação ativa dos alunos, da interação social e do senso de responsabilidade compartilhada.

Outro aspecto fundamental da aprendizagem cooperativa é a promoção da igualdade de oportunidades de participação e contribuição. De acordo com Kagan (1994), “o objetivo principal da aprendizagem cooperativa é garantir que todos os alunos participem ativamente e tenham oportunidades iguais para contribuir com o grupo”. Essa ênfase na equidade e inclusão reflete um dos pilares da abordagem cooperativa.

Esses fundamentos destacam a importância da colaboração, interdependência positiva, participação ativa e igualdade de oportunidades na aprendizagem cooperativa, fornecendo uma base teórica sólida para sua implementação na perspectiva da gestão escolar.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar desempenha um papel fundamental na promoção e implementação da aprendizagem cooperativa, pois os gestores têm a responsabilidade de criar um ambiente propício à colaboração entre os professores e os alunos. Uma das funções-chave dos gestores é fornecer suporte e incentivo para que a aprendizagem cooperativa seja adotada como uma prática pedagógica eficaz na escola.

Os gestores escolares têm o poder de estabelecer metas claras e compartilhadas que valorizem a colaboração e o trabalho em equipe. Eles podem promover a formação de grupos de aprendizagem cooperativa, orientando os professores na implementação de estratégias colaborativas em sala de aula e incentivando a participação ativa dos alunos nesse processo.

É fundamental destacar a importância dos gestores educacionais no apoio e desenvolvimento dessa abordagem colaborativa. Segundo Fullan (2001), “a liderança é uma das variáveis mais poderosas para moldar a qualidade do

ambiente de aprendizagem”. Isso ressalta a influência direta que os gestores têm na criação de um ambiente propício à aprendizagem cooperativa.

Além disso, Sergiovanni (2004), destaca que “a liderança escolar é um processo de interação humana altamente complexo que envolve a mobilização das energias e recursos da escola para promover o aprendizado dos alunos”. Nesse sentido, os gestores escolares desempenham um papel crucial na orientação e no incentivo à colaboração entre os professores e os alunos, criando uma cultura organizacional que valoriza a cooperação e a participação ativa.

Ao promover uma cultura organizacional que valoriza a colaboração, a participação ativa e o senso de responsabilidade compartilhada, os gestores escolares contribuem significativamente para o sucesso da aprendizagem cooperativa na escola. Sua liderança eficaz é essencial para criar um ambiente que estimule a interdependência positiva, a troca de conhecimento e a construção coletiva do saber entre professores e alunos.

De acordo com Leithwood *et al* (2004), “a liderança eficaz da escola é aquela que promove a colaboração entre os membros da equipe, estabelece metas claras e compartilhadas, e incentiva a inovação e o aprendizado contínuo”. Essa visão reforça a importância da gestão escolar na promoção de práticas colaborativas que potencializam os benefícios da aprendizagem cooperativa.

Além disso, os gestores podem criar oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores, oferecendo capacitações e workshops sobre os princípios e práticas da aprendizagem cooperativa. Eles também podem apoiar os docentes na avaliação e no monitoramento dos resultados da implementação da aprendizagem cooperativa, fornecendo feedback construtivo e recursos necessários para o aprimoramento contínuo.

ESTRATÉGIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Uma estratégia fundamental para a implementação da aprendizagem cooperativa é a oferta de formação continuada para os professores. Como destaca Vygotsky (1978), “a aprendizagem colaborativa é potencializada quando os professores estão preparados para orientar e facilitar o trabalho em equipe dos alunos”. Investir na capacitação docente, oferecendo cursos, workshops e acompanhamento pedagógico, é essencial para garantir a eficácia dessa abordagem.

Outra estratégia importante é a criação de espaços físicos e virtuais que favoreçam a colaboração entre os alunos e entre os membros da equipe escolar. De acordo com Johnson *et al* (1999), “ambientes escolares que incentivam a interação, o diálogo e o compartilhamento de ideias são propícios ao desenvolvimento da aprendizagem cooperativa”. Salas de aula flexíveis, grupos de estudo e plataformas online podem ser recursos utilizados para promover a colaboração.

Uma estratégia avançada é a criação de grupos multidisciplinares compostos por professores de diferentes áreas do conhecimento. Conforme destacado por Kagan (1994), “a diversidade de perspectivas e habilidades contribui para enriquecer as interações colaborativas e promover uma aprendizagem mais abrangente e significativa”. Ao formar equipes multidisciplinares, os professores podem compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se também atualmente a implementação de projetos colaborativos que envolvam não apenas os alunos, mas também os professores, gestores escolares e pais/responsáveis. Segundo Slavin (2011), “a realização de projetos interdisciplinares e interativos estimula a cooperação, a criatividade e o senso de responsabilidade compartilhada, favorecendo a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e engajado”. Projetos como feiras científicas, atividades culturais e campanhas sociais podem ser desenvolvidos em conjunto, fortalecendo os laços entre os membros da comunidade escolar.

A utilização de tecnologias colaborativas pode potencializar a implementação da aprendizagem cooperativa na gestão escolar. Conforme ressaltado por Johnson et al. (2008), “plataformas online, aplicativos educacionais e ferramentas digitais podem ser aliados poderosos na promoção da interação e colaboração entre os alunos e professores”. A integração de tecnologias colaborativas no cotidiano escolar pode facilitar a comunicação, o compartilhamento de recursos e a realização de atividades colaborativas, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, é essencial estabelecer metas claras relacionadas à aprendizagem cooperativa e realizar uma avaliação contínua dos resultados alcançados. Conforme salientado por Slavin (2011), “a definição de objetivos compartilhados e a monitorização do progresso são fundamentais para garantir a eficácia da aprendizagem cooperativa”. A análise de dados, feedbacks constantes e ajustes no planejamento pedagógico são práticas que podem contribuir para o sucesso dessa abordagem.

BENEFÍCIOS E RESULTADOS

Os resultados e benefícios da implementação da aprendizagem cooperativa são amplamente documentados na literatura educacional. Diversos estudos apontam para impactos positivos no desempenho acadêmico, no desenvolvimento socioemocional dos alunos e na dinâmica da sala de aula.

De acordo com Johnson, Johnson e Holubec (1999), a aprendizagem cooperativa tem sido associada a melhorias significativas no desempenho acadêmico dos alunos, especialmente em habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, retenção do conhecimento e realização de tarefas complexas.

Além disso, a abordagem cooperativa pode reduzir a competição prejudicial entre os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Um estudo conduzido por Roseth, Johnson e Johnson (2008), demonstrou que a aprendizagem cooperativa também está relacionada ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. Os resultados indicaram que os estudantes que participaram ativamente de atividades cooperativas apresentaram maior autoestima, maior satisfação com a escola e melhores habilidades de comunicação e trabalho em equipe.

Além disso, a implementação bem-sucedida da aprendizagem cooperativa pode transformar a dinâmica da sala de aula, promovendo um ambiente mais engajado e participativo. Segundo Kagan (1994), a abordagem cooperativa pode aumentar o nível de engajamento dos alunos nas atividades escolares, promover relações mais positivas entre pares e criar um senso de responsabilidade compartilhada pelo aprendizado.

Esses resultados destacam os benefícios significativos da aprendizagem cooperativa para o desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo para o seu sucesso acadêmico, social e emocional. A integração dessas práticas na rotina escolar pode gerar impactos positivos duradouros na experiência educacional dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, a aprendizagem cooperativa emerge como uma abordagem pedagógica poderosa e eficaz, capaz de promover não apenas o desenvolvimento acadêmico dos alunos, mas também seu crescimento socioemocional e a construção de relações mais saudáveis e colaborativas em sala de aula. Os benefícios da implementação da aprendizagem cooperativa se estendem além dos resultados individuais dos estudantes, influenciando positivamente a dinâmica escolar, o engajamento dos professores e a cultura organizacional da escola.

Ao adotar práticas colaborativas, os educadores têm a oportunidade de criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e estimulantes, que valorizam a diversidade, promovem a autonomia dos alunos e fortalecem as habilidades socioemocionais essenciais para o sucesso pessoal e acadêmico. A aprendizagem cooperativa não apenas melhora o desempenho dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos, empáticos e colaborativos.

Portanto, investir na implementação da aprendizagem cooperativa nas escolas não só potencializa os resultados educacionais, mas também fortalece os laços comunitários, promove a igualdade de oportunidades e prepara os alunos para os desafios de um mundo cada vez mais interdependente e globalizado.

Dessa forma, a aprendizagem cooperativa se destaca como uma abordagem pedagógica essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a construção de sociedades mais justas e solidárias.

REFERÊNCIAS

- FULLAN, M. **Leading in a culture of change**. San Francisco: Jossey-Bass, 2001.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. **Aprender juntos e solos: aprendizado cooperativo, competitivo e individualista**. Argentina: Aique, Grupo Editor S. A, 1999.
- JOHNSON, DW e Johnson, RT (2008). Teoria da independência social e aprendizagem cooperativa: o papel do professor. Em RB Gillies, AF Ashman e J. Terwel (Eds.), **O papel do professor na implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula** (pp. 9-37). Nova York: Springer.
- LEITHWOOD, K. et al. **Review of research: how leadership influences student learning**. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement/ Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 2004.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Lisboa: LIDEL, 2009.
- ROSETH, CJ, JOHNSON, DW E JOHNSON, RT (2008). Promovendo as realizações e as relações entre pares dos primeiros adolescentes: Os efeitos das estruturas de metas cooperativas, competitivas e individualistas. *Boletim Psicológico*, 134 (2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>.
- SERGIOVANNI, T. **Novos caminhos para a liderança escolar**. Porto: ASA, 2004b.
- SLAVIN, RE (1996). Pesquisa sobre aprendizagem e realização cooperativa: o que sabemos, o que precisamos saber. **Psicologia Educacional Contemporânea**, 21, 43-69. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>.
- SLAVIN, RE. **Aprendizagem em equipe de alunos: um guia prático para aprendizagem cooperativa** (3ª ed.). Washington DC: Associação Nacional de Educação, 2011.
- VYGOTSKY, L. **Mente na sociedade - o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO E SEUS ASPECTOS LEGAIS

Antônia Ana Lene Vieira dos Santos¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo está situado no campo da Gestão Pedagógica, tendo como recorte os aspectos legais e percurso histórico da organização do trabalho pertinentes ao Gestor Pedagógico no contexto brasileiro, realizando uma breve reflexão sobre a constituição da identidade desse profissional.

Essa pesquisa tem como percurso metodológico a abordagem qualitativa e o estudo bibliográfico. E através dos resultados do estudo pode-se afirmar que a identidade profissional do Gestor pedagógico ainda está em processo de construção, e que esta passa por desvios de sua função, que acabam por descaracterizar suas atribuições enquanto articulador, formador e transformador do cotidiano escolar. Identificamos os progressos históricos junto às leis que norteiam a Gestão Pedagógica e a função do Gestor Pedagógico, no entanto ainda falta a oferta de uma formação que atenda as especificidades que os gestores pedagógicos necessitam, além de uma definição de suas reais atribuições na rotina escolar.

A Construção da Identidade Profissional do Gestor Pedagógico: Percurso Histórico e seus Aspectos Legais no Contexto Brasileiro

A concepção de supervisão pedagógica, umas das primeiras nomenclaturas direcionadas à “gestão pedagógica” nas escolas, conforme Oliveira (2010, p. 04-05): [...] começa a aparecer, evidenciando-se na organização da escola pública, ainda em sua proposta religiosa, nos séculos, XVI e XVII, estendendo-se às organizações de orientação laica até os dias de hoje.” Nesse contexto, surge a figura do “supervisor pedagógico”, nas reformas instituídas na educação por Marquês de Pombal, por meio do alvará de 28 de junho de 1759, que se centrava no prefeito de estudos, fica sob a responsabilidade do diretor geral dos estudos, e dos comissários.

1 Licenciada em Pedagogia e especialista em Gestão Pedagógica na Educação Básica - Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutoranda- Universidad Gran Assunción (UNIGRAN), professora da rede pública municipal de Crateús, Brasil; E-mail: analenevieira@gmail.com.

Conforme Pinto (2011), a partir da segunda metade do século passado houve um acúmulo de profissionais nas escolas e em outras instâncias dos sistemas de ensino brasileiro, egressos dos cursos de Pedagogia implantados pela lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. O curso de pedagogia foi criado no Brasil devido à grande preocupação com a preparação de professores dirigidos à escola secundária. Nesse período, acreditava-se que a estrutura oferecida pelas faculdades e universidades oportuniza ao futuro pedagogo saberes específicos para atuação na gestão escolar, anteriormente denominada administração escolar.

São inegáveis as conquistas obtidas no processo de formação específica para o gestor pedagógico, garantindo que o indivíduo, para exercer esse papel, fosse graduado em Pedagogia (Pinto, 2011). A obrigatoriedade da formação, entretanto, foi interrompida por algumas exceções ocorridas na década de 1990. A flexibilização no acesso aos cargos de especialistas de ensino permitiu que pudessem ser ocupados por professores sem formação em Pedagogia. Essa flexibilização é entendida por Pinto (2011, p.17), como decorrente de três motivos:

1. do movimento empregado pelos docentes no sentido de elegerem seus pares para os cargos de equipe técnica.
2. das políticas neoliberais que incentivaram a ampliação do emprego diante da sociedade do desemprego, causando grande impacto negativo na profissionalização.
3. dos embates acadêmicos sobre a formação do pedagogo.

Compreende-se que a relação existente entre os três motivos elencados pelo autor, formam os elos que conduziram o enfraquecimento da profissionalização da gestão pedagógica, uma vez que a mesma não é contemplada na legislação educacional, considerando-se suas especificidades.

O entendimento gerado pelas ideias neoliberais de que qualquer indivíduo poderia ocupar o cargo (gestor pedagógico), desde que tivesse competência pessoal ou adquirida na prática profissional em diferentes áreas, se tornou arraigado entre os professores. A compreensão presente no modelo anterior de formação pedagógica, permaneceu na estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso de pedagogia foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas.

Deste modo, o curso de pedagogia passou a ser então essencialmente voltado à formação dos denominados “especialistas” em educação, ou seja, o supervisor escolar, o orientador educacional, o administrador escolar, e o inspetor escolar (primeiras nomenclaturas direcionadas a atuação do gestor pedagógico).

O Parecer CFE nº 252/69, incorporado à Resolução CFE nº 2/69, que fixou o mínimo de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de pedagogia, até hoje em vigor, alicerçou-se na compreensão de que as

diferentes habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituída por matérias consideradas elementares à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas.

A legislação anteriormente mencionada, fixou que o título único a ser conferido pelo curso de pedagogia passava a ser o de licenciado, por entender que todos os diplomados poderiam ser, em princípio, docentes. No cenário contemporâneo, pós-LDB, demarcam-se com clareza os novos campos de disputa, reacendendo-se as lutas em torno do novo lócus e da configuração dos cursos de formação dos profissionais da educação.

A inclusão na LDB dos Institutos Superiores de Educação (ISE), abriu espaço para que as propostas que não tiveram condições históricas de se impor no debate nacional ressurgissem em forma de lei. Com isso, foram dadas as condições para estrutura dos cursos de licenciatura e de pedagogia, com sérias implicações para a formação qualificada de docentes e demais profissionais da educação.

No caso do curso de pedagogia, rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação de professores que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Por determinação legislativa, acentua-se a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio.

Esse paradoxo acontece no interior do lócus de formação dos profissionais da educação, além de se conferir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. O debate sobre a formação do educador no curso de pedagogia expressa hoje o conflito de posições teórico-metodológicas e epistemológicas.

Na busca de mediar esse processo, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, com base na análise de propostas de formação do profissional de educação, oriundas de mais de 500 (quinhentas) instituições de ensino superior do país e nas contribuições das diversas entidades do campo educacional (ANPED, ANFOPE, ANPAE, Fórum dos Diretores de Faculdades de Educação), apresentou uma proposta de diretrizes curriculares a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação.

Essa comissão adotou a tese de que o curso de Pedagogia direcionava-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na coordenação e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo à docência como base imprescindível de sua formação e de identidade profissional.

Nesse contexto, o pedagogo poderia atuar na docência em instituições de educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio. E ainda na coordenação de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares,

na produção e transmissão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas oriundas do campo educacional.

Assim, com essa formulação vem a serem contemplados os campos de atuação do pedagogo, que tendo como suporte a formação docente, será chamado a desempenhar papel importante em outras funções do campo educacional. Nesse sentido, esse seria o modelo de gestão pedagógica que se idealiza, um trabalho direcionado ao atendimento das questões de qualidade do ensino, assim como para a busca da eficácia e da racionalização do processo educativo.

Assim, surge a gestão pedagógica como conhecemos hoje em dia, a LDB nº 9394/96 reestrutura o curso de pedagogia, e em seu artigo 61 prevê:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009):

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.

III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Deste modo, vê-se que os profissionais em educação deveriam ter uma formação que os permitissem atuar nas distintas modalidades de ensino.” (Oliveira, 2010, p.06). Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), aborda em seu artigo 64 a formação exigida para o profissional responsável pelo planejamento e orientação pedagógica da instituição de ensino:

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.

Dessa forma, internaliza-se a ideia da necessidade desse profissional para melhoria do aspecto qualitativo da educação. Diante disso, a gestão pedagógica pode ser considerada como atividade imprescindível na instituição escolar, sendo reconhecida como um dos meios de intervenção pedagógica eficaz. Nesse sentido, apresenta-se a seguir os aspectos legais da função de “Gestor Pedagógico” na conjuntura brasileira.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a de nº 4.024/61, promulgada em um momento no qual o Brasil era governado pelo Partido Trabalhista Brasileiro sob a presidência de João Belchior Marques Goulart. Previa a formação docente, no nível ginásial, para o chamado regente

de ensino primário e, a nível colegial para o professor de ensino primário, com esta formação ambos estavam habilitados para lecionar. A formação em nível superior, nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, estavam destinadas para os docentes que fossem atuar no ensino médio (Brasil, 1961).

As disposições legais, determinam que na formação dos regentes de ensino e professores primários, como podemos verificar nos artigos a seguir, fossem contempladas matérias obrigatórias e pedagógicas, e no caso dos orientadores educacionais e inspetores de ensino, cargos destinados para a administração escolar, a formação estava prevista de forma mais detalhada, preocupação ausente na atual LDB:

Art. 62 A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio a que se destinam.

Art. 63 Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64 Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (Brasil, 1961).

Estes itens nos transportam à reflexão de que, em comparação com a situação legal que deparamos na atualidade, a legislação de 1961 apresentava a preocupação de complementar os estudos daqueles que pela gestão escolar optarem. À medida que a lei previa a formação específica, primava pelas especificidades, fato que contribuiu para o delineamento da identidade profissional dos docentes.

As colocações de Pinto (2011) e Romanelli (2012), permitem compreender que em nosso país a formação docente se estabeleceu em decorrência das questões sociais, econômicas e políticas que surgiram e precisavam ser atendidas, logo, “a formação dos professores não apresenta um histórico de concepção e elaboração a priori, o que termina por desenhar um perfil para o profissional da educação oriundo do mundo do trabalho e das relações que se estruturam em cada contexto histórico” (Pinto, 2011, p. 91).

Em 11 de agosto de 1971, período ditatorial da política brasileira, uma LDB foi promulgada sob nº 5.692 (Brasil, 1971), nela a formação docente estava prevista em vários níveis, a cada um dos quais correspondia um nível de exercício. Conforme Romanelli (2012), a lei instituiu cinco níveis de formação de docentes, de acordo com o que segue:

Com relação à formação específica para os especialistas, a LDB nº 5.692/71 previa, vagamente, a formação destes profissionais, entre eles o gestor pedagógico,

visto na época como inspetor ou supervisor escolar, cuja função desde sua criação no regime militar estava relacionada a atribuições de controle e fiscalização.

No art. 33: “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.” (Brasil, 1971). Nesse período a formação dos especialistas era realizada sob a forma de complementação, ou seja, as habilitações para orientador educacional e supervisor de ensino eram adquiridas após a conclusão do curso de Pedagogia.

Esta estrutura foi alterada quando a LDB n° 9.394/96, quando essa foi promulgada, onde continha em seu texto que formação para os especialistas é prevista em cursos de pós graduação e, no artigo 64, estabelece superficialmente como se dará, nos aspectos legais, a formação docente. A LDB n° 9394/96, aborda a formação dos profissionais da educação de forma simplificada, desconsiderando as particularidades que há no trabalho dos educadores, sejam eles docentes, supervisores, diretores, orientadores educacionais ou gestores pedagógicos. Ou seja, é como se não existisse a necessidade de diferenciar os saberes necessários para os profissionais atuarem nos diferentes cargos existentes nas instituições escolares.

Da maneira como a formação docente está posta na lei entende-se, com base em Saviani (2008), que a compreensão produtivista que surgiu nos anos de 1950 e 1960, ainda se apresenta na LDB, pois a medida que não considera as especificidades necessárias para a formação do Gestor Pedagógico, permite que se estabeleça a crença de que basta ser graduado para a docência e ter experiência na mesma para ocupar o cargo de gestor pedagógico e atuar como tal, porém, sem a percepção do que é de fato, ser um pedagogo escolar.

A formação oportunizada para o pedagogo na atualidade, com foco direcionado excepcionalmente na docência extrai da Pedagogia suas particulares e inviabiliza que haja um currículo para o curso que habilite integralmente o pedagogo a atuar como gestor pedagógico, o que acarreta na construção do seu fazer como profissional fundamentado na tentativa, no erro e no acerto, na intuição, na boa vontade, enfim na prática.

A prática, por sua vez, sem que os próprios docentes a apercebam, constituiu-se em uma dimensão distinta da ciência pedagógica, e nas ponderações de Freire (2012) é possível sentir a dinamicidade da mesma.

[...] foi a prática que fundou a fala sobre ela e a consciência dela, prática. Não haveria prática, mas puro mexer no mundo se quem, mexendo no mundo, não se tivesse tornado capaz de ir sabendo o que fazia ao mexer no mundo e para que mexia. Foi a consciência do mexer que promoveu o mexer à categoria de prática e fez com que a prática gerasse necessariamente o saber dela. (Freire, 2012, p. 113).

A compreensão que o autor apresenta, transporta a essência da dimensão prática da pedagogia, conhecimento elementar para que a ação docente não se transforme em algo mecanizado, automático, padronizado ou técnico.

Nesse contexto, o Gestor Pedagógico é concebido de um profissional especialista em educação, ente responsável por tornar a prática educativa reflexiva, receptiva às inovações e às transformações no plano social, científico e tecnológico. No entanto, ainda existe a necessidade de desvelar as especificidades dessa função, assim como as suas atribuições, fato este que iremos abordar a seguir.

METODOLOGIA - RESULTADO - DISCUSSÃO

Diante do exposto, define-se como problemática a ser compreendida o seguinte questionamento: qual o percurso histórico trilhado na organização do trabalho do Gestor Pedagógico no contexto brasileiro e seus aspectos legais? Para responder a essa problemática, toma-se como partida a afirmação de que em um contexto científico, a pesquisa possui aspectos teóricos, metodológicos e práticos, transpondo o reducionismo do empirismo.

Assim, opta-se pela metodologia o estudo bibliográfico, que corrobora no processo de apreensão de dados importantes para compreensão do objeto de estudo. A realidade é interpretada a partir do embasamento teórico, sem a pretensão de desvendar integralmente o real e possui caminho metodológico com instrumentos cientificamente apropriados, conforme afirma Filho (2003).

A pesquisa é de cunho qualitativa, e o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio, os significados visíveis e latentes que só então são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Nesse contexto, concordando com Alves (2007, p. 24), o método que se adota “não é visto como esquema teórico *a priori* no qual a realidade deverá se encaixar, mas como referência para pensar as mediações e determinações do objeto que pesquisamos”, sendo necessário identificar e compreender as mais simples determinações que constituem a função de gestor pedagógico. Para Moreira (2002, p. 128), a pesquisa qualitativa inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição *a priori* das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação

- que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência;
 - 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

Nesse contexto, partiu-se da apreensão de que a pesquisa não inaugura um conhecimento, todo processo de investigação precisa partir do conhecimento já acumulado sobre o tema. Ao realizar-se uma pesquisa, redimensiona-se o que já existe, identificando as lacunas que permanecem em aberto.

Compreendendo dessa maneira, realiza-se a revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre o tema em questão nos periódicos pesquisados em bancos de dados nas fontes do Portal Ministério da Educação e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2018 a 2023 e em outros sites direcionados à publicação de pesquisas na área educacional. Para a revisão que foi empreendida nos bancos de dados disponíveis, foram utilizados os seguintes descritores “Coordenação Pedagógica e Educação” e “Gestão Pedagógica e Educação Brasileira”; “Coordenador Pedagógico”; “Gestor Pedagógico e Gestão Democrática”.

Desse rastreamento, foram identificadas pesquisas não só no âmbito da Educação Infantil, mas também no âmbito do Ensino Fundamental, além de outras pesquisas que não identificavam o seu locus. Por meio dos resumos apresentados, essas pesquisas foram, então, sendo selecionadas e organizadas a partir do que particularmente nos interessava.

Com o levantamento bibliográfico realizado, todas as referências se mostraram importantes, embora em graus diferenciados, inclusive com complementações de umas pelas outras. Assim, teve-se constantemente o cuidado de tentar compreendê-los, levando em conta o contexto histórico do qual emergiram e conscientes de que havia interesses que os conformam, embora tais conformações não fossem evidentes.

A partir dos estudos realizados e da análise bibliográfica, observa-se que a constituição identitária do gestor pedagógico tem em seu alicerce as características da docência, visto que são as experiências decorrentes desta função que estruturam e sustentam a gestão pedagógica, bem como a especialização realizada posteriormente. Essas características representam nesse contexto, desafios à sua identificação com as atribuições da sua função e conseqüentemente à constituição de sua identidade profissional, enquanto gestor pedagógico.

Com relação às causas dos desvios de função temos atendimento a pais, substituição de professores, auxílio ao diretor e outras demandas oriundas da rotina escolar. Esses aspectos acabam por contribuir para a descaracterização da

função de gestor pedagógico, que em relação às leis ainda não têm de fato suas funções definidas claramente.

Entende-se os conceitos de articulação e formação, como aspectos indissociáveis de um princípio que direciona nossa compreensão do que seja a gestão pedagógica. Assim, os movimentos de articulação e formação são partes de uma engrenagem que guia atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações na rotina escolar.

Quando se menciona e identifica-se a dimensão articulação na função dos gestores pedagógicos como prevalecendo nas atribuições, estamos chamando a atenção para o relevo que pode assumir esta dimensão, em dados momentos da ação cotidiana do gestor pedagógico.

Quando prevalece o eixo articulação na função do gestor pedagógico, perde-se de vista o caráter formativo e potencialmente transformador desta função. No entanto, a falta de compreensão sobre os limites de sua atuação, considerando-se os pontos articulação e formação, gera equívocos e desvios nas atribuições da função, descaracterizando o perfil pedagógico da gestão.

As representações mais fortes da função de gestor pedagógico, parecem estar alicerçadas na trajetória histórica da profissão no contexto brasileiro, proveniente das atuações de especialistas da Educação e de orientadores educacionais, em que o atendimento a pais e alunos era priorizado.

Evidencia-se, na pesquisa que o excesso de atribuições direcionadas ao gestor pedagógico pelo diretor, professores, órgãos do sistema de ensino, alunos e pais, interfere sobremaneira na construção da identidade profissional deste sujeito, porque ele passa a reconhecer essas atribuições como importantes e tende a tomá-las para si. Assim, nos leva a questionar sobre o papel do discurso do gestor pedagógico frente a suas atribuições e a constituição da sua identidade profissional ao longo do seu processo de construção histórica.

REFLEXÕES FINAIS

Compreende-se com esse estudo, a necessidade planos de formação mais amplos, que estejam relacionados ao contexto de trabalho dos gestores pedagógicos e que considerem suas demandas e necessidades, dando significado à função e aos eixos que a articulam, diferenciando-os da docência, da direção e outras funções, nos quais estivesse claro a concepção de formação como processo que promove o desenvolvimento do profissional e sua constituição identitária.

Este profissional, tem a função de auxiliar e realizar a formação continuada dos docentes, considerando suas áreas específicas de conhecimento, conhecer o público com quem trabalha, assim como a realidade sociocultural em que as instituições de ensino se situam, e os demais aspectos das relações pedagógicas

e interpessoais que se desenvolvem no âmbito escolar. Compreende-se o Gestor Pedagógico como aquele que conhecendo as propostas, possibilitará que novos significados sejam atribuídos à prática educativa da escola e a prática pedagógica dos professores.

Pode-se concluir que é necessária e urgente a discussão sobre o trabalho do gestor nas instituições de ensino, pois enquanto preterirem em suas ações a dimensão pedagógica, seja pela demanda de trabalho administrativo ou por convicções naturalizadas, também estarão rejeitando a base para formação de sujeitos que no futuro ajam e intervenham em suas realidades, na busca por seus direitos e na busca por uma sociedade mais justa e democrática.

Essas constatações se tornam importantes para aperfeiçoar as suas ações de gestão pedagógica e tornar as experiências atribuídas mais exitosas. O conteúdo deste estudo não se esgota aqui, é preciso buscar mais experiências e conhecimentos para ampliar o que se conhece até agora acerca das práticas do Gestor Pedagógico e sua constituição identitária.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 4024/61. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 Dez. 2023.

_____. **Conselho Federal de Educação**. Parecer nº252/69. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 15 Dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº5692/71. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br>. Acesso em: 20 Dez. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação/ CEB**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Federal de Educação**. Resolução nº. 2 de 12 de maio de 1969. Estabelece os conteúdos e a duração do Curso de Graduação em Pedagogia. In: SCHUCH, Vitor Francisco (org.). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

FILHO, L. de Faria. **Instrução Elementar no século XIX**. In: LOPES, E. M.

T; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FREIRE, P. **Professora sim; tia não-cartas a quem ousa ensinar**. 23 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, I. F. de. Coordenação Pedagógica: das atribuições legais às vivenciadas. **Anais da XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – A Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos** V. 1, n.º. 1, 2010. ISSN–24481319. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/js-pui/bitstream/ufff/8771/1/egnadequeirozsilva.pdf> . Acesso em: 12 dez. 2023.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar, coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 37 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

TECNOLOGIA E ALFABETIZAÇÃO: O IMPACTO DAS FERRAMENTAS DIGITAIS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Amanda Kelly Ferreira da Silva¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O emprego de recursos digitais na sala de aula continua sendo tema de intensa discussão, especialmente quando se trata das crianças. No entanto, considerando que as crianças já são nativas digitais, muitas delas chegam à escola com conhecimentos relevantes neste domínio. A tarefa que desafia as escolas contemporâneas é incorporar esses recursos de maneira educativa, contribuindo para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, Coscarelli (2007), destaca a necessidade de os docentes enfrentarem o desafio de se adaptarem a essa nova realidade, adquirindo habilidades para lidar com os recursos essenciais e apresentando estratégias para integrá-los às suas práticas em sala de aula. O presente artigo tem por objetivo analisar como as ferramentas e os recursos tecnológicos podem ser usados como apoio ao ensino em turmas de alfabetização.

A tecnologia digital tem ajudado as escolas a terem uma educação muito mais adequada para as novas gerações, que já vivem no mundo digital. Assim, elas possibilitam uma melhor assimilação do assunto, melhorando a motivação e dando ao estudante mais interesse com o conteúdo. Esses recursos tecnológicos são lúdicos e proporcionam uma experiência mais ampla para as crianças que estão aprendendo as palavras, seus sons e significados. Já é possível encontrar jogos digitais e aplicativos que foram desenvolvidos a fim de incluir crianças com deficiências.

A etapa da alfabetização exige atenção e cuidado por parte dos educadores e pais, pois é necessário compreender o tempo singular de cada criança. Isso envolve a compreensão do próprio sujeito em relação ao objeto de conhecimento. Conforme destacado por Ferreira (2008, p. 66): “A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais do que uma simples coleção de informações. Envolve a construção de um esquema conceitual que possibilita

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife – PE, amandafsilva19@gmail.com.

a interpretação de dados prévios e novos”. Diante desse contexto, é imperativo que o professor utilize todos os recursos disponíveis para auxiliar a criança na construção de sua compreensão e reflexão sobre os conteúdos escolares.

Uma das principais vantagens das ferramentas digitais é a sua capacidade de tornar o aprendizado mais interativo e envolvente. Jogos educacionais, aplicativos e *softwares* específicos, ajudam as crianças a aprenderem de forma lúdica, estimulando sua motivação e interesse pelo processo de alfabetização. As atividades digitais podem ser adaptadas ao nível de cada criança, permitindo um aprendizado personalizado e individualizado.

Entretanto, a incorporação da tecnologia no ambiente escolar, especialmente no processo de alfabetização, exige um cuidado e planejamento pedagógico para evitar que se torne meramente uma distração para os educandos. Nesse contexto, a capacitação dos professores surge como elemento crucial, visto que a eficácia dessa integração depende significativamente da habilidade docente. Embora a tecnologia ofereça vantagens substanciais no âmbito educacional, é imperativo considerar diversos aspectos antes de sua implementação na esfera da alfabetização. Destaca-se, por exemplo, a necessidade de estabelecer objetivos educacionais claros como uma finalidade fundamental para orientar essa utilização tecnológica de maneira alinhada com os objetivos pedagógicos.

A tecnologia pode estimular atenção, foco, concentração das crianças, entre outras coisas. Justamente por essas razões escolhemos esse tema para mostrarmos que a tecnologia pode facilitar a alfabetização das crianças. A importância dos jogos eletrônicos na educação está justamente em utilizar esse interesse como aliado no ensino-aprendizagem dos alunos. Pode-se trabalhar a coordenação motora, a memória, dificuldades de leitura, escrita, dificuldades na matemática. No ciclo de alfabetização, por exemplo, os estudantes podem aprender a conhecer as letras, fazer contas básicas, colorir, criar desenhos, etc.

Delineia-se uma indagação sobre a capacitação adequada dos professores para a utilização competente da tecnologia em ambientes de ensino. A habilidade generalizada dos docentes para empregar a tecnologia na sala de aula é, portanto, variável, uma vez que nem todos se encontram devidamente preparados para incorporar as inovações tecnológicas, muitas vezes desafiadoras devido à introdução de novas plataformas. Nesse contexto, programas de formação contínua são recursos fundamentais para mitigar as dificuldades enfrentadas pelos educadores não relevantes da tecnologia educacional.

O trabalho das tecnologias digitais surge como um recurso valioso para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, abrindo vastas possibilidades para aprimorar as práticas educacionais. Conforme destacado por Perrenoud (2000, p. 128), formar indivíduos para lidar com as novas tecnologias implica

desenvolver habilidades como julgamento, senso crítico, pensamento hipotético e dedutivo, observação e pesquisa, além de estimular a imaginação e a capacidade de memorização e classificação. O autor ressalta a importância de preparar os alunos para enfrentar o universo digital, no qual novos atores sociais incorporam essas tecnologias em diversas atividades, tanto escolares quanto cotidianas, durante a maior parte do seu dia.

No entanto, surge um desafio significativo relacionado ao distanciamento tecnológico entre os educandos e os educadores. Esta divergência ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que integre de forma eficaz as tecnologias digitais no ambiente educacional, promovendo a atualização e a adaptação dos educadores a essa nova realidade, a fim de melhor atender às demandas do século XXI.

Como apontado por Prensky (2001, p. 1-2):

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais.

O cerne dos estudos sobre letramento reside nesse intrincado cenário que entrelaça o conhecimento teórico e as práticas concretas possíveis para lidar com a linguagem. A emergência das tecnologias digitais têm desempenhado um papel fundamental ao oferecer às crianças novos ambientes propícios para a aprendizagem, a resolução de problemas, a interação comunicativa, o acesso a um vasto fluxo de informações e a liberdade para experimentar diversas mídias. Cada um desses elementos encontra-se permeado pela linguagem, destacando a sua centralidade nesse contexto.

Diante desse panorama, as instituições de ensino consideraram a importância da integração da informática educativa em seus currículos escolares. Como mencionado por Borges (1999, p. 136 apud Fernandes, 2012, p. 6), a linguagem serve como fio condutor nesse processo, conectando os diversos aspectos do letramento digital e potencializando as oportunidades de aprendizagem para as crianças, que agora têm à disposição de um vasto conjunto de recursos tecnológicos para enriquecer sua jornada educacional.

O problema central que direcionou a investigação realizada baseia-se na questão: quais tecnologias digitais estão sendo empregadas e de que maneira podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças em fase de alfabetização?

ALFABETIZAÇÃO: PERCURSO HISTÓRICO

A trajetória da aprendizagem da leitura e escrita é historicamente permeada por vários desafios que impactam toda a sociedade. Isso tem despertado o interesse de pesquisadores na exploração dessa temática, especialmente na identificação dos principais obstáculos e na busca por soluções. O processo de ensino e aprendizagem envolve dois elementos distintos, porém inseparáveis, que particularmente são abordados de maneira integrada e estão intrinsecamente conectados: a alfabetização e o letramento. Esses conceitos são, por vezes, confundidos, mas desempenham papéis cruciais no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita.

Foi nos anos 1980 que surgiram simultaneamente diferentes termos para descrever especificidades relacionadas ao domínio da leitura e escrita em diferentes contextos culturais. No Brasil, surgiu o conceito de letramento, na França, *illettrisme*, e em Portugal, alfabetização. Esses termos nomeiam características diferentes das tradições denominadas como alfabetização e alfabetização.

A UNESCO descreve alfabetização como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1999, p. 23).

Nesse sentido, a UNESCO coloca como a alfabetização é primordial para as pessoas e como esse processo implica nas mudanças não somente individuais, mas sociais e interferem diretamente na sociedade.

Segundo Soares (1998, p. 21):

A alfabetização é o desenvolvimento do código da escrita e da leitura. Esta se faz pelo domínio de uma técnica: grafar e reconhecer letras, usar o papel, entender a direcionalidade da escrita, pegar no lápis, codificar, estabelecer relações entre sons e letras, de fonemas e grafemas; a criança perceber unidades menores que compõem o sistema de escrita (palavras, sílabas, letras).

Isso significa que o processo de alfabetização abrange a aprendizagem específica para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. No entanto, é crucial destacar que a alfabetização está intrinsecamente ligada ao letramento, que, por sua vez, envolve o desenvolvimento do uso seguro da leitura e escrita nas práticas sociais.

Assim sendo, o letramento é compreendido como um processo intrincado e multifacetado, cuja distinção em relação aos métodos de alfabetização é crucial. Ao invés de ser encarado como um mero método, o letramento deve ser concebido como uma prática educacional abrangente, capaz de instigar nos indivíduos a capacidade de sistematizar os propósitos subjacentes ao que está sendo ensinado no ambiente escolar. Nesse sentido, vai além do simples aprendizado das habilidades de leitura e escrita, englobando uma compreensão mais profunda e contextualizada do uso dessas habilidades em diversas situações sociais.

Além disso, é fundamental compreender o letramento como uma ferramenta que vai além da mera aquisição de competências básicas. Ele se revela como um meio pelo qual os indivíduos podem não apenas decodificar palavras, mas também interpretar e aplicar ativamente o conhecimento adquirido em suas interações cotidianas. Portanto, a abordagem do significado implica em capacitar os alunos não apenas a ler e escrever, mas também compreender o significado e a utilidade dessas habilidades em diferentes contextos, proporcionando-lhes uma base sólida para a participação na sociedade.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ALFABETIZAÇÃO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Apresentar ferramentas digitais para as crianças que estão aprendendo a ler e a escrever, pode contribuir significativamente no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. A tecnologia tem ajudado as escolas a terem uma educação muito mais adequada, para as novas gerações que já vivem no mundo digital. Assim, elas possibilitam uma melhor assimilação do conteúdo, melhorando a motivação e dando ao estudante mais interesse com o conteúdo.

Esses recursos tecnológicos são lúdicos e proporcionam uma experiência mais ampla para as crianças que estão aprendendo as palavras, seus sons, e significados; já é possível encontrar jogos digitais e aplicativos que foram desenvolvidos a fim de incluir crianças com deficiências. Contudo, utilizar a tecnologia na sala de aula e no processo de alfabetização é algo que precisa ter um bom planejamento pedagógico para que não seja apenas uma distração para as crianças, por isso, é de grande importância a capacitação dos professores.

A tecnologia estimula atenção, foco e concentração das crianças; entre outras coisas. Justamente por essas razões escolhemos esse tema para mostrarmos que a tecnologia, pode sim, nos ajudar e facilitar a alfabetização das crianças. Ela pode abrir portas para o letramento; alfabetização; entre outras coisas, ajudando e facilitando para os alunos em geral.

A utilização de novas tecnologias vem alcançando gradualmente mais pertinência no cenário educacional. O uso como instrumento para a aprendizagem

aumenta de maneira muito rápida e, por consequência, o processo de escolarização vem sendo pressionado em realizar mudanças estruturais e organizacionais. (Campos, 2009).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A tecnologia é um instrumento capaz de aumentar a motivação dos alunos, se a sua utilização estiver inserida num ambiente de aprendizagem desafiador. Por si só não é um elemento motivador. Se a proposta de trabalho não for interessante, os alunos rapidamente perdem a motivação. (Brasil, 2001)

Com a aparição da internet, e de diversos recursos da tecnologia, o desenvolvimento de ensino/aprendizagem também mudou. Com isso, vários profissionais empenhados à educação buscam e investigam os impactos que as recém-adquiridas técnicas de ensino aliadas aos recursos tecnológicos podem influenciar nos processos de aprendizagem, inclusive na descoberta da leitura e escrita.

Portanto, é necessário considerar a capacidade de recursos tecnológicos na educação. A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) à alfabetização são capazes de serem aplicadas no desenvolvimento de ensino e de aprendizagem, à medida que ferramentas para o desenvolvimento de aspectos cognitivos e sociais dos alunos.

Para Soares (2008), alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.

[...] basta afirmar que o processo de alfabetização, na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita, e censura a língua oral espontânea que se afaste muito daquela; ora, como foi dito anteriormente, a criança das classes privilegiadas, por suas condições de existência, adapta-se mais facilmente às expectativas da escola, tanto com relação às funções e usos da língua escrita, quanto em relação ao padrão culto de língua oral [...]. (Soares, 1985, p. 05).

As tecnologias e ferramentas das atuais práticas de leitura e escrita cooperam para compor e reorganizar a circunstância de convívio e de interações nas sociedades letradas. Lévy (1993 *apud* Soares, 2002), afirma que as tecnologias da escrita, sejam tradicionais ou inovadoras, geram diferentes tipos de pensamento, pois interferem nos processos cognitivos e discursivos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Parte da pesquisa analisou a perspectiva dada nos estudos acerca da formação e atuação docente para uso de mídias e tecnologias digitais em contextos de alfabetização. Parte-se da hipótese de que a sociedade da informação impõe à escola desafios quanto às formas de ensinar e aprender de modo a superar o modelo pedagógico tradicional e propondo novas formas de ensino que atendam os objetivos do mundo digital. Essa situação provoca as seguintes questões: que formação os professores têm recebido para enfrentar os desafios? Quais os problemas enfrentados pelo uso das mídias e tecnologias? Quais dificuldades e desafios estão presentes no trabalho docente para a implantação das tecnologias na alfabetização?

Escolhemos o método de pesquisa bibliográfico que é um procedimento exclusivamente teórico que nos possibilita ter um conhecimento mais amplo e enriquecer nossa pesquisa através da análise e coleta de dados dos artigos já publicados por diversos autores. A pesquisa bibliográfica, para Gil (2007, p. 44), tem como principais exemplos às investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema. A pesquisa bibliográfica foi conduzida por meio de consultas às bases de dados do Portal de Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Periódicos Científicos da Scielo, utilizando as palavras-chave: “tecnologias digitais”, “crianças” e “alfabetização”. É relevante ressaltar que todas as fontes consultadas estavam disponíveis no idioma português, contribuindo para uma abordagem mais abrangente e aprofundada no contexto da pesquisa.

Fica iminente a necessidade da ação do poder público com investimentos que possam eliminar alguns impasses e efetivar a relação entre alfabetização e as mídias e tecnologias de modo a garantir o ensino e a aprendizagem de forma significativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus de dados selecionados para o estudo foi composto por três pesquisas selecionadas conforme as questões propostas neste artigo. As pesquisas selecionadas apontam três artigos, sendo dois do Brasil e um da Colômbia como mostra no quadro abaixo.

Quadro 1 - Resultado das questões de pesquisa:

AUTOR	TEMÁTICA	OBJETIVO DA UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA	TECNOLOGIA UTILIZADA
[QUEIROZ; FILHO, 2019] Brasil Artigo 1	Utilização da tecnologia da informação e da comunicação (TICs) na ação didática pedagógica.	Promover atividades nas aulas para proporcionar a aprendizagem da leitura e escrita na perspectiva do letramento.	Utilização de data show, tablets e celulares.
[ALVARENGA, ET al., 2018] Brasil Artigo 2	Utilização das tecnologias para favorecer o processo de alfabetização do fundamental.	Facilitar com o processo de alfabetização e letramento.	Jogos, vídeos e programas de desenho vetoriais.
[SOTO e GUTIÉRREZ, 2019] Colômbia Artigo 3	Utilização da tecnologia da informação e comunicação com os alunos para auxiliar na alfabetização mais especificamente.	Facilitar nas possíveis dificuldades dos alunos em micro habilidades como: expressão oral, ênfase, pronúncia, entre outros	Utilização de pod cast e jogos digitais em sala de aula.

Fonte: elaborados pelos autores (2023).

De acordo com Queiroz; Filho (2019) o propósito das tecnologias no ambiente escolar surgiu da necessidade de escutar a demanda atual da sociedade que vem avançando a cada dia, expondo o conteúdo à alfabetização como um processo que necessita de atividades diferenciadas. No entanto, teve uma grande dificuldade na falta de recursos. Vemos que, apesar dos empecilhos, o uso das ferramentas tecnológicas foi capaz de estimular os alunos na participação das propostas contribuindo na sua aprendizagem. Conforme destacado pelos autores, a introdução das tecnologias no contexto escolar revela-se como uma resposta imperativa à constante evolução da sociedade contemporânea. Essa evolução, que ocorre de forma acelerada, impõe a necessidade de adequação do processo de alfabetização, exigindo abordagens pedagógicas diferenciadas. No entanto, é preciso salientar que esse avanço tecnológico no ambiente educacional resultou em barreiras significativas, nomeadamente a escassez de recursos.

A pesquisa de Alvarenga *et al* (2018), possibilitou a utilização dos recursos a partir da percepção do progresso demorado que os alunos apresentavam, apesar de serem propostas de atividades estimulantes. Dessa forma foi possível para os alunos se interessarem na proposta, avançando em seu nível alfabético. Nesse contexto percebe-se a importância do professor em realizar uma avaliação atenta do progresso dos alunos, pensando em estratégias para facilitar a aprendizagem e guiando esse caminho (Cool, 2004). Este discernimento contribui para a adaptação das estratégias pedagógicas, possibilitando uma abordagem mais personalizada às necessidades individuais dos estudantes. Assim, ao integrar tecnologias no ambiente educacional, os educadores encontram uma ferramenta

eficaz para capturar o interesse dos alunos, promovendo avanços tangíveis em seus níveis de alfabetização.

Soto; Gutiérrez (2019), demonstram aliar ao processo de alfabetização da língua nativa a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade de uma segunda língua, desenvolvendo uma alfabetização tendo a tecnologia como facilitador, por acreditarem que, quanto mais cedo, maior facilidade para aprender. E, neste âmbito, as tecnologias digitais favorecem também nessa execução de aquisição da segunda língua, nessas pesquisas.

Os trabalhos analisados nos oferecem *insights* valiosos sobre a integração da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) na prática pedagógica, com um foco específico no processo de alfabetização no ensino fundamental. Os estudos exploram casos específicos de utilização das TICs, demonstrando como ferramentas digitais, como *softwares* interativos e plataformas online, podem ser eficazes para enriquecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essas descobertas têm implicações para a melhoria da prática educacional, indicando que a integração estratégica das TICs pode ser uma poderosa aliada no processo de alfabetização, oferecendo abordagens inovadoras e envolventes para os educadores e alunos no contexto do ensino fundamental.

Portanto, percebe-se que estamos vivenciando uma nova era, a era da tecnologia; onde já presenciamos que até mesmo os discentes mais novos já se encontram familiarizados às novas tecnologias. Os resultados indicam lacunas quanto à formação de professores que contemplem a apropriação das tecnologias, assim como a carência de instrumentos tecnológicos, ou até mesmo da manutenção dos recursos já existentes nas instituições escolares.

Fica iminente a necessidade da ação do poder público com investimentos que possam eliminar alguns impasses e efetivar a relação entre alfabetização e as mídias e tecnologias de modo a garantir o ensino e a aprendizagem de forma significativa.

À vista disso, os docentes precisam usufruir desses recursos e permitir que a aprendizagem se faça possível em tempos e espaços flexíveis, como está experimentando nessa perspectiva atual de ensino remoto. A aprendizagem juntamente com as novas tecnologias digitais possibilita protagonismo aos discentes, que se sentem cada vez mais atraídos e motivados para aprenderem mais, como, por exemplo, ao realizarem as atividades, como leitura digital através do seu tablet, notebook ou celular, no conforto em suas próprias casas.

Entende-se que nesse conhecimento dos discentes é perceptível que existe a tendência de uma tecnologia facilitadora na alfabetização, no modo que possam ser aplicadas às tecnologias digitais, temos, como exemplos, os jogos digitais que é um ótimo recurso em que o discente aprende, muitas vezes sem perceber pelo simples fato de estar se divertindo.

Desta forma, torna-se importante que o docente procure compreender a alfabetização e o letramento digital, buscando contemplar também o ensino remoto e as novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão norteadora que impulsionou essa pesquisa foi: quais tecnologias digitais estão sendo empregadas e de que maneira podem contribuir para o processo de alfabetização de crianças em fase de alfabetização? Nesse sentido, buscou-se responder aos objetivos estabelecidos. A intenção era analisar como as ferramentas e os recursos tecnológicos podem ser usados como apoio ao ensino em turmas de alfabetização.

A realização da pesquisa foi dada por um levantamento bibliográfico. Através das análises foi possível perceber a carência na formação docente específica para o uso das TICs na circunstância de alfabetização.

Diante disso, podemos afirmar que as ferramentas digitais têm um impacto significativo no processo de aprendizagem e na alfabetização. A tecnologia abre novas possibilidades de acesso ao conhecimento, proporcionando um ambiente interativo e dinâmico para os alunos. No entanto, é importante ressaltar que o uso dessas ferramentas deve ser acompanhado por uma abordagem pedagógica adequada, que valorize a mediação do professor e promova a reflexão crítica dos estudantes. A integração da tecnologia no contexto educacional pode potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo digital e contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

A investigação aguçou de maneira substancial a percepção da pesquisadora, revelando a previsão de integrar os conceitos de alfabetização e letramento por meio de propostas de atividades enriquecidas com recursos motivadores e significativos. Essa abordagem proporciona um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem em crianças, promovendo uma dinâmica em que os alunos não apenas absorvem informações passivamente, mas se tornam participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento, transcendendo a mera memorização de um sistema de escrita.

Diante da constante evolução das tecnologias de informação, é altamente plausível que novos softwares sejam desenvolvidos com o intuito de potencializar simultaneamente tanto o processo de letramento quanto a alfabetização de crianças. Este cenário abre perspectivas promissoras para a continuidade da pesquisa, uma vez que outras investigações podem se aprofundar ainda mais no estudo desse tema em constante transformação.

Portanto, esta pesquisa não representa um ponto final, mas sim um ponto

de partida para explorar de forma contínua e aprimorar a compreensão sobre o impacto das tecnologias na promoção da alfabetização e letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília, 1998. Acesso em: 20/07/2023.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2001. Acesso em: 20/07/2023.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n.136, São Paulo, p.269-283, jan./abr. 2009. Acesso em: 18/07/2023.

LÉVY, Pierre. “A invenção do computador”, In: Serres, Michel (Org.). **Elementos para uma História das Ciências III: de Pasteur ao computador**. Lisboa, Terramar, 1989. Acesso em: 12/10/2023

LinguagemeTecnologia. [www.ufmg.br.http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1750](http://www.ufmg.br/http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1750). Acesso em: 01/06/2023.

SED - Secretaria de Estado da Educação - **Saiba como o uso de tablets na sala de aula é aliado no processo de ensino-aprendizagem**. (2022, 14 de março). Gov.br. <https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31512-saiba-como-o-uso-de-tablets-na-sala-de-aula-e-aliado-no-processo-de-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 10/04/2023.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa** –Fundação Carlos Chagas. Número especial sobre alfabetização São Paulo (52): 19-24, fev. 1985. Acesso em: 10/10/2023.

SOUZA, JPN (2018, maio 29). **Alfabetização nos dias atuais: o que mudou dos métodos antigos para os que utilizamos hoje**.com.br; Meu Artigo Brasil Escola. Disponível em: <https://m.meuartigo.brasilecola.uol.com.br/amp/educacao/alfabetizacao-nos-dias-atuais-mudou-dos-metodos-antigos-para-que-utilizamos-hoje.htm> .Acesso em: 10/04/2023.

EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

Ana Beatriz da Silva Vieira¹

Gerviz Fernandes de Lima Damasceno²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola é um espaço social de convivência e de troca de experiências. Em especial, na etapa de ensino que compreende os alunos na fase da adolescência que acontece na idade entre 12 a 18 anos, os Anos Finais do Ensino Fundamental - faz-se necessário o acesso às temáticas voltadas para o desenvolvimento integral do aluno, além do acesso às informações inerentes à sua formação, referentes à criatividade, criticidade, diversidade e ao seu crescimento. Entre elas, há a Educação Sexual.

Para Abdo (2017), existe uma necessidade, não só de hoje, de uma discussão pautada na educação sexual, nas últimas décadas, agências internacionais, como a United Nations Population Fund, promovem a educação sexual e reiteram o apelo à ênfase no contexto, buscando esclarecer todas as nuances que a compõem. Assim, a educação sexual é de suma importância a ser trabalhada no contexto escolar, com professores qualificados - com formação inicial e continuada - que compreende o processo de ensino e abordagem da temática. Faz-se imprescindível, ainda, que a escola e a sociedade dialoguem sobre o assunto.

Para Souza; Fernandes; Barroso (2006), a adolescência seria a passagem da infância para a vida adulta, isto conta com transformações físicas, emocionais e sociais que, na maioria das vezes, constituem-se em desafios. Para além das questões biológicas que devem ser levantadas na discussão da temática, as questões sociais que promovem os direitos humanos, como a igualdade de gênero, precisam ser discutidas.

Desta forma, faz-se necessário abordar a Educação Sexual no ambiente escolar. Tal necessidade não surge apenas pelo fato da vida sexual dos adolescentes iniciarem-se precocemente, colocando-lhes, assim, vulneráveis às doenças

1 Licenciada em Pedagogia, (Faculdade Ieducare - FIED/Uninta), Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: silvababyanna@gmail.com.

2 Mestre em Ensino e Formação Docente (Unilab). Docente do curso de Pedagogia (Faculdade Ieducare - FIED/Uninta), Tianguá-CE, Brasil. E-mail de contato: gervizfernandes@gmail.com.

sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência; mas também como uma forma de proteção contra abusos sexuais.

Segundo Brandão (2004), os pais não têm habilidade para o diálogo. Na maioria das vezes, muitos são distantes do dia a dia dos filhos ou não estão disponíveis para as questões familiares, dificultando, assim, a comunicação voltada para o tema da sexualidade. Logo, fica a cargo da escola a iniciativa pela temática.

A escolha desta questão nasce então das vivências como acadêmica em uma disciplina do curso de Pedagogia e da necessidade do aprofundamento do tema e de suas nuances. Diante dessas discussões, cabe, aqui, apontar o questionamento que guiará o desenvolvimento deste estudo: Qual a importância da educação sexual no ambiente escolar para o desenvolvimento integral do ser humano?

Para responder a essa indagação, o objetivo geral da investigação é buscar compreender através da literatura como a educação sexual pode contribuir, nos anos finais do Ensino Fundamental, para a formação social do indivíduo e para o cumprimento do papel social da escola. Para tanto, valemo-nos da pesquisa bibliográfica do tipo revisão integrativa como metodologia de pesquisa. Para Souza (2010), a revisão integrativa seria a combinação de diversas metodologias que se pode contribuir para a falta de rigor, da acurácia e do viés, devendo ser conduzida dentro dos padrões metodológicos.

Educação Sexual Na Escola: Concepções e Princípios

Para Cavalcanti (1993), a educação sexual seria um saber a respeito da sexualidade que permite transformar comportamentos. Um deles é diferenciar os aspectos da educação sexual e, ainda, o pesquisador destaca a relevância da educação informal como aquela promovida pela igreja e grupos sociais, uma vez que esta, conforme diz o autor, poderá induzir os sujeitos a atitudes imitativas. “A educação sexual ainda é um assunto tratado com certo receio pela família e pela escola, embora seja muito importante o conhecimento por parte dos jovens. O alto índice de jovens acometidos por Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e/ou de adolescentes grávidas pode estar relacionado com a falta de informação e orientação educacional em relação a esse assunto.” (Coelho, 2019, p 452). Assim, é extremamente necessário a informação para a preparação educacional de todos os jovens, mas sempre visando uma maturidade informativa.

Um trabalho sistemático, que fuja dos conceitos iniciais interligados apenas a questões biológicas, ainda é desafiador na educação brasileira. Ao longo da história, diversos documentos oficiais e legislações trataram, direta ou indiretamente, da Educação Sexual no Brasil - ora para a silenciá-la, ora para promovê-la e norteá-la. Logo, faz-se necessário iniciarmos as discussões sobre a base legal que orienta a educação sexual nas instituições escolares.

Base legal que sustenta a educação sexual em escolas brasileiras

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do ano de 1996, bem como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), consta como deve ser trabalhada a orientação sexual incluso nos denominados Temas Transversais. De acordo com o MEC, é de suma necessidade que o educador tenha total acesso à formação específica para tratar sobre sexualidade com os jovens na escola, capaz de construir um profissional em relação a esse tema. (Menezes, 2001). “No Brasil, a Educação Sexual foi institucionalizada por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), compondo um dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (Brasil, 1997), sendo reiterada pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (Brasil, 2013).

Esses marcos legais enfatizaram a importância da sexualidade na esfera das políticas públicas e a necessidade da escola de atender a demandas sociais.” (Pena, 2015, p 18). Percebemos esta preocupação com a saúde da criança e do adolescentes no artigo 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 11. É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei no 13.257, de 2016) (Brasil, 1990).

Diante da citação acima, advinda do ECA, é possível verificar que ele busca assegurar ações de responsabilidade junto ao sistema único de saúde visando a proteção, assistência e recuperação de crianças e adolescentes.

No âmbito das políticas públicas, a criação da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Mulher (PNAISM), em 2004, colaborou para o avanço na luta pelos direitos sexuais e reprodutivos, incorporando em sua construção e em suas diretrizes os conceitos de gênero e de integralidade nas práticas em saúde. Já a Lei do Planejamento Familiar, que regula os direitos reprodutivos e sexuais em âmbito nacional, garante ao Sistema Único de Saúde (SUS) a oferta de métodos contraceptivos gratuitos e a disposição de ações de educação sexual e reprodutiva. (Justino, 2021, p. 2).

Desta forma, para Justino (2021, p. 2), os conceitos de gênero são de suma importância e estão relacionados com as práticas da saúde. Assim, pode-se dizer que está relacionado com os conteúdos de orientação, a ser tratado no ambiente escolar. A sexualidade da criança, que é um ser em desenvolvimento, só se pode manifestar-se em determinado nível de seu desenvolvimento e por meio das estruturas do seu corpo que estiverem relativamente prontas e permeáveis. Um exemplo seria a correlação entre a boca e a fase oral na manifestação da sexualidade infantil nas fases iniciais do seu desenvolvimento.

De acordo Ribeiro e Reis (2007, p. 377), a sexualidade está presente em todas as faixas etárias. Normalmente, o que acontece é a negação por parte da sociedade e, por não saber como lidar, dos professores e dos profissionais de saúde. A escola, querendo ou não, depara-se com situações nas quais é chamada a intervir. Seja numa brincadeira entre os colegas ou nas “escrituras” que ficam pelas portas e paredes dos banheiros. Logo, a sexualidade se apresenta no cotidiano da escola.

Na escola pode acontecer algo de “mal gosto”. Alunos podem escrever nas paredes do banheiro algo que insulte colegas, como dizendo que homens não podem brincar com boneca, por exemplo. Nesse caso, a escola precisa conversar sobre esses assuntos com os estudantes. Logo, a sexualidade está sempre presente e algumas pessoas não sabem lidar com o assunto. Além disso, a sociedade faz a negação.

Apesar da necessidade premente de uma educação sexual no contexto escolar, e mesmo sendo um consenso entre os estudiosos, observamos que a prática encontra-se distante da realidade desse ambiente, uma vez que educadores e pais ainda apresentam dificuldades em abordar o tema com seus filhos(as) e alunos(as) adolescentes. (Barbosa, 2015, p. 31).

A questão da saúde dos adolescentes e dos jovens, quando relacionada aos problemas como Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Síndrome da Imunodeficiência Humana - AIDS, é uma preocupação constante nos serviços de saúde. Segundo levantamento realizado pelo Departamento de DSTs, AIDS e Hepatites Virais, a taxa de prevalência de infecção pelo HIV apresenta tendência de aumento na população jovem. Na faixa etária de 17 a 20 anos de idade, a prevalência do HIV nessa população passou de 0,09% para 0,12% em cinco anos (Barbosa, 2015, p. 38). Para além dessas problemáticas que ainda não foram sanadas, a discussão da educação sexual traz em seu contexto aspectos sociais que precisam de atenção.

Segundo os PCNs (1998):

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. (PCN, 1998, p. 38).

Diante da citação acima, nas escolas, ao tratar sobre educação sexual, deve-se direcionar a uma intervenção pedagógica, que tem como objetivo

transmitir informações sobre valores, crenças e tabus que ainda existem no século 21. Assim há algumas disciplinas que podem ser focadas nesse quesito, como sociologia, filosofia e ciências, por exemplo.

Para tanto, foi proposta a inserção da orientação sexual, que tem como finalidade contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Assim, a escola deve se organizar para que os alunos, ao fim do Ensino Fundamental, sejam capazes de conhecer e cuidar do próprio corpo; identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, analisando criticamente os estereótipos e evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes; além de adotar hábitos saudáveis e agir com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva. (Barbosa, 2015, p 33).

Em contrapartida, os professores focam mais nas partes fisiológicas e estereotipadas, nas delimitações corporais em binário (sexo masculino e feminino). Uma simples pergunta seria: Será que a educação caminha para o objetivo que é a autonomia do sujeito? Devemos transformar a educação e o modo de pensar de uma forma diferente. É preciso sair deste modo tradicionalista, marcado pelos sulcos do preconceito.

Dessa maneira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não se coloque como currículo, chega como norteadora dos conteúdos que devem ser abordados em todo território nacional, trazendo diretrizes para elaboração dos mesmos. A BNCC foi desenvolvida à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais, não anulando-os - assim como também não tendo a intenção de anular as Diretrizes Curriculares de cada ente da federação, mas apresentando de forma mais específica cada conteúdo a ser trabalhado em cada ano. (Vizentim, 2020, p 16).

Tal menção da lei pode indicar um caráter enrijecido nas legislações educacionais e nos documentos norteadores. Embora a própria BNCC oriente que cada ente da federação disporá de uma parcela de seus currículos para incluir aquilo que se julgue pertinente - dadas as características regionais e culturais do local, em nível de federação, as inclusões de temas emergentes em sala de aula deverão percorrer uma longa escalada para serem aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e, finalmente, incluídos na BNCC. Este trabalho não tem intencionalidade em questionar tais pontos, porém, não poderia omitir tal perspectiva da BNCC, dada sua abrangência, interferência e força de lei. (Vizentim, 2020, p 17).

Diversos são os direcionamentos para que políticas públicas e educacionais possam caminhar com o mesmo propósito, discutindo os direitos e deveres de todos e fundamentadas nos princípios da igualdade social. Assim, pautada em direitos, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi criada em 1990 com a colaboração de 196 países. Nesse documento, constam-se os direitos dos seres humanos, como os direitos inerentes à infância, incluindo obrigações comuns

aos Estados com relação à educação e ao desenvolvimento. Entre os diversos artigos que envolvem esses temas, o que mais se relaciona com o presente estudo é o de número 19:

Os Estados Partes devem adotar todas as medidas legislativas, administrativas, sociais e educacionais apropriadas para proteger a criança contra todas as formas de violência física ou mental, ofensas ou abusos, negligência ou tratamento displicente, maus-tratos ou exploração, inclusive abuso sexual, enquanto a criança estiver sob a custódia dos pais, do tutor legal ou de qualquer outra pessoa responsável por ela. (UNICEF, 1990, 2017 *apud* AIRES, 2020, p 5).

Por esse motivo, existem as leis que protegem os adolescentes de maltrato, da violência e de abusos ou ameaças; sendo também necessário o acompanhamento desses indivíduos, para que, assim, sintam-se seguros e protegidos. O ECA, ressalta em seus artigos 3 e 4 que:

Art.3 - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral (...) assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

Art.4 - É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN-2010), o termo “sexualidade” não é utilizado, figurando a expressão “diferentes orientações sexuais”. Diferentemente dos PCNs, que pretendiam ser um instrumento normativo, as DCNs deveriam constituir as linhas gerais a partir das quais seriam elaborados os programas de ensino em todo o país. (Brasil, 2017, p 07).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, estabelece a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (art. 2, inciso X). Seja como for, as duas últimas décadas registram consideráveis avanços na legislação, na jurisprudência e na doutrina, no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos formais da comunidade LGBTI no Brasil. (Brasil, 2017, p 07).

As leis são de suma importância para se trabalhar esse contexto relacionado com a educação sexual, pois, junto às diretrizes, vêm os temas transversais. Tais temas devem ser trabalhados em conjunto, ou seja, interligados, uma vez que os mesmos são direcionados à sexualidade e às políticas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa qualitativa, a qual se aplica à investigação de fenômenos que se situam em um nível da realidade mais difícil de ser quantificado, isto é, o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. É próprio das pesquisas qualitativas buscar compreender este espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Sartorio, 2011, p 01). A presente pesquisa, portanto, buscou discutir a sexualidade como temática abordada nos anos finais do ensino fundamental através de uma revisão Integrativa.

A revisão integrativa trata-se de um método de revisão que engloba estudos experimentais e não experimentais.

Segundo Ferreira, (2017, p. 147):

Trata-se de uma revisão integrativa, metodologia cuja O ensinar exige a consciência do inacabamento. Proposta combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular.

Compreende-se que esse tipo de pesquisa é utilizado em projetos, artigos, monografias em universidades, pois ela contribui muito com o desenvolvimento dos mesmos e ajuda nas atividades acadêmicas. Com foco na construção desta pesquisa e no alcance dos objetivos inicialmente propostos, foram seguidas as seguintes etapas:

- a) A delimitação do tema;
- b) Questão norteadora e o problema da pesquisa;
- c) Definição dos objetivos gerais e específicos;
- d) Determinação de critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos acadêmicos (seleção dos dados);
- e) Definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados;
- f) Análise dos resultados;
- g) Discussão dos resultados e
- h) Discussão da conclusão obtida no presente trabalho (Silva, 2018, p. 10).

Desta forma, para poder realizar esta revisão integrativa, foi considerado as bibliotecas digitais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). A escolha dessas plataformas digitais se deu por sua reconhecida importância. A escolha dos artigos foi realizada por meio de filtros com as seguintes palavras-chaves: “educação sexual”, “anos finais do ensino fundamental” e “práticas pedagógicas”.

Já os critérios de inclusão foram: recorte temporal nos últimos oito anos (na data da realização da pesquisa), ou seja, artigos/dissertações de 2015 a 2023;

texto integral disponível em formato eletrônico, gratuito e redigido em português; presença do termo de busca “educação sexual”, “práticas pedagógicas”, “anos finais do ensino fundamental”. Desse modo, o título foi compatível com no mínimo um dos objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante dos artigos e das dissertações estudados, pode-se perceber que, nos anos finais do Ensino Fundamental, é de extrema importância abordar a educação sexual, principalmente pelo fato que essa terá contribuição na formação integral dos sujeitos: ora se reconhecendo, e ora reconhecendo o outro como sujeito de singularidades, de direitos e de deveres. Mediante essas ideias, diversas são as abordagens possíveis, e suas respectivas intervenções, nas discussões aqui levantadas pelos autores, podendo evitar uma gravidez precoce, por exemplo. Mas há também outras temáticas a serem trabalhadas como o preconceito em relação a identidade de gênero, as doenças que acontecem sem se prevenir; os métodos contraceptivos, os direitos sociais, a saúde, o bem estar e a sua formação integral.

O estudo desenvolvido foi baseado em artigos e dissertações publicados por autores que já tinham se aprofundado no assunto tratado. Entre os focos analisados, buscou-se compreender de que forma as escolas tratam a temática “educação sexual”, aliado ao discurso da função social da escola em formar o estudante em todas suas dimensões para uma vida em sociedade. Diante da análise realizada, considerando a percepção dos autores sobre a abordagem da Educação Sexual, o Quadro 1 busca contextualizar o entendimento de como ocorrem algumas práticas pedagógicas nas escolas e a saúde dos estudantes.

Quadro 1 – Educação sexual nas escolas e suas práticas pedagógicas.

Autor	Educação Sexual; Anos Finais Do Ensino Fundamental; Práticas Pedagógicas.
PENA (2015)	Abordagem emancipatória – possui como característica principal a valorização das dimensões sociais e políticas da educação sexual. Um projeto centrado nessa abordagem estará voltado a propiciar momentos de discussão que levem o estudante a ter consciência de seu papel social, ao reconhecimento e respeito pelas diferenças, sejam elas de que natureza forem, e ao entendimento do papel de cada sujeito nas transformações sociais.
SILVA (2009)	O educador habita em um mundo onde as pessoas definem-se por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos, enquanto o professor é um funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas, ou seja, administrado o tempo todo. Logo, ao se propor que a escola trate as questões da sexualidade, numa perspectiva dos direitos do cidadão e sob os princípios da equidade, insere-se, imediatamente, a discussão do professor como Educador Sexual.

LIMA (2018)	A educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou ação de transmissão de conhecimentos, representações, valores e práticas, ou seja, é essencialmente uma forma de Educação. E, como prática educativa, é uma questão cultural, histórica e social, marcada pelas mudanças ocorridas no modo de produção da sociedade e envolve, dentre outras, as dimensões biológica, a subjetividade, a afetividade, a ética, o desejo, a religiosidade.
COSTA (2021)	As instituições de ensino brasileiras são encorajadas a repensar seu planejamento pedagógico e refletir sobre sexualidade. Entretanto, no que diz respeito às aulas de Educação Sexual, recomenda-se que sejam ministradas por meio de metodologias participativas e dialógicas, baseadas na realidade sociocultural do educando, desenvolvida de forma criativa, intimista e lúdica.

Fonte: autoras, 2023.

Diante das citações no Quadro 1, podemos perceber que os autores pensam de maneiras relevantes, com formas distintas de quem atua diretamente com a educação sexual nos anos finais do Ensino Fundamental. Também demonstram que ainda não se possui um consenso sobre as práticas pedagógicas, sobre a importância da saúde e sobre os critérios que envolvem seu ensino, mas ressaltam o aluno como centro do processo de discussão.

Na análise dos estudos dos artigos dos autores (Vizentim, Silva, Borges, Corsi), pode-se perceber, e chegar a um ponto significativo, que os mesmos abordam de uma maneira eficaz a importância da discussão em sala de aula sobre a “EDUCAÇÃO SEXUAL”. Eles defendem uma educação emancipatória, dialogando, assim, com a proposta de “educação libertadora” de Freire (1994). É através dessa consciência que se permite o processo de mudança e de transformação do sujeito, alinhado ao diálogo e a ruptura de uma verticalização do ensino, despertando uma visão crítica.

De acordo com Nóvoa (2009), estamos diante de uma nova realidade, em que os pais e a própria sociedade cobram dos professores aquilo que não conseguem entender e explicar. Desse modo, os professores têm o papel de ajudar na restauração de valores, apresentando novas regras da vida social; no combate a violência e as drogas; nas questões acerca da sexualidade, entre outros (Nóvoa, 2009). Tal posicionamento nos abre precedentes para compreender o que os autores conceituam sobre a educação sexual, qual seu significado e sua ressonância (compreensão e processualidade) no ambiente escolar.

O quadro 2, busca contribuir para essa interpretação.

Quadro 2: Percepções da Educação sexual no ambiente escolar.

Autores	Concepções sobre a Educação Sexual
SILVA (2019)	A escola como um meio de interação social e de multiplicação de conhecimentos - um espaço em que jovens trocam experiências -, é um dos principais locais onde a sexualidade deve ser discutida considerando-se seus variados aspectos. Porém, a educação sexual ainda se concentra nos aspectos biológicos e silencia questões importantes como, por exemplo, o prazer e a diversidade sexual.
SANTOS (2009)	Desde então, pontuo ser de extrema relevância reconhecer os elementos que norteiam a prática pedagógica do professor de Educação Física no trabalho com o tema transversal Orientação Sexual na escola, fazendo emergir alguns pontos importantes para reflexões nesta área do conhecimento.
BLANKENHEIM (2021)	O conceito de educação sexual é discutível, visto que pode partir de fundamentos e discursos muito diferentes – pode ser usado, de forma mais limitada, referindo-se a lições sobre reprodução, até atividades mais questionadoras e reflexivas sobre relações de poder e diversidades.
COELHO (2019)	A educação sexual ainda é um assunto tratado com certo receio pela família e escola, embora seja muito importante o conhecimento por parte dos jovens. O alto índice de jovens acometidos por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e/ou adolescentes grávidas podem estar relacionados com a falta de informação e orientação educacional em relação a este assunto.

Fonte: autoras, (2023).

De acordo com as percepções dos autores, os mesmos citam a importância da prática pedagógica e a escola como meio de interação, com o direito de os adolescentes relacionarem assuntos e orientações específicas para sua saúde e bem estar social. Silva (2019) e Santos (2009), relacionam a educação sexual à escola e falam da orientação sexual que é importante. Blankenheim (2021), contextualiza sobre as modificações de condutas e de comportamentos relacionados à qualidade de vida individual e social; às garantias de existência, de diversidade e de direitos sociais dos indivíduos. Coelho (2019), aponta sobre a importância das informações serem repassadas corretamente e de uma certa orientação educacional.

O que podia se esperar desse estudo e suas discussões é que ele contribuisse para o desenvolvimento de quem o lê e para a curiosidade de quem quer aprofundar-se no assunto, entendendo, assim, que é desafiador colocar em prática e desvendar novos saberes sobre a “Educação sexual” diante das crianças e dos adolescentes, e que entendam do assunto tratado, para que o impacto seja positivo no desenvolvimento do estudante.

A importância da Educação Sexual no ambiente escolar como espaço social e de formação integral

A autora Pena (2015), discute sobre uma abordagem relacionada à saúde sexual, sobre o sujeito dentro de sua comunidade e das doenças transmissíveis. Já Silva (2009), interage com o educador, por meio de uma proposta onde a

escola trata as questões da sexualidade em uma perspectiva dos direitos do cidadão, inserindo uma discussão do professor como “Educador Sexual”. O autor descreve que a educação sexual é, antes de tudo, uma prática ou uma ação de transmissão de conhecimentos, de representação de valores e, juntamente com a prática que está interligada, é uma forma de educação.

Por fim, Costa (2021), enfatiza que as instituições de ensino brasileiro são de alguma forma encorajadas pelos dispositivos legais para repensar sobre seu planejamento pedagógico e assim refletir sobre sexualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estipula como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”, o que envolve discutir todos os temas que permeiam a vida cotidiana dos estudantes. Tais concepções foram encontradas na maior parte dos trabalhos analisados, demonstrando uma unicidade na relevância da Lei.

Os métodos tradicionais de ensino, principalmente aqueles baseados na transmissão de conteúdo, já não possuem o mesmo apelo. Frente a gerações cada vez mais conectadas, com acesso quase instantâneo à informação, tais métodos já não contribuem tanto para a formação de sujeitos questionadores e atuantes na sociedade, tampouco dão subsídios ao jovem estudante para ingressar no mercado de trabalho ou na universidade. (Costa, 2021, p 16).

Desta forma, é importante a busca por novas formas de ensinar, mesmo que esbarre em diversos entraves, como a formação profissional dos docentes. Por isso, os profissionais devem continuar sua jornada de aprendizagem, mesmo sendo formados em qualquer área de ensino. É de suma necessidade que tenha a formação continuada. A utilização de novos métodos de ensino vai ao encontro da necessidade de promover a divulgação e a produção de conhecimento científico dentro das escolas, e é justamente nesse ponto que as atividades com viés investigativo proporcionam uma nova perspectiva de formação. (Costa, 2021, p 16).

Diante disso, os discentes precisam procurar novos métodos para repassar seus conhecimentos aos seus alunos, pois nem sempre todos conseguem aprender da mesma maneira, os professores precisam observar de qual maneira irá ajudá-los a entenderem, sem restar dúvidas. Frente a tantas mudanças na sociedade, e levando em consideração que o estudante carrega consigo conhecimentos prévios, faz-se necessária a construção de uma visão de mundo dinâmica, que propicie ao indivíduo a capacidade de interagir e de atuar na sociedade contemporânea. Assim, a construção do conhecimento científico em âmbito escolar deve estar vinculada às questões socioeconômicas, culturais e políticas, tornando-se um instrumento essencial para tratar as situações-problema existentes no meio onde o estudante estabelece suas relações. (Costa, 2021, p. 17 *apud* Carvalho E Watanabe, 2019).

A escola constitui, hoje, um espaço privilegiado para: a implantação de ações que promovam o fortalecimento da autoestima e do autocuidado; a preparação para a cidadania; o estabelecimento de relações interpessoais mais respeitadas e solidárias; a qualidade de vida, que se traduz em estar bem consigo mesmo, com a vida e com as pessoas queridas. Enquanto isso, na escola, todos os professores, independente da sua área de formação, podem desempenhar o papel de Educadores Sexuais. (Silva, 2009, p. 16).

O método de ensino coerente, a partir dessa abordagem epistemológica (por meio da análise contínua da própria realidade), leva o aluno de uma visão caótica do todo (síncrise) à síntese. Para que isso se torne possível, demanda que se compreenda a questão educacional sob o ponto de vista das condições materiais da existência humana. (Lima, 2018, p 26). Deve-se procurar um conteúdo que os indivíduos possam entender com sua metodologia repassada e procurar outros meios que as abordagens sejam de suma compreensão para no futuro colocarem em prática, de forma que não venham a se prejudicar.

Dessa forma, os autores concordam que a escola é um dos locais onde o indivíduo pode aprender sobre a educação sexual, sobre como ele pode se cuidar, prevenir-se de algo indesejável no futuro. Compete, assim, ao professor ser mediador desse processo diante do contexto em que a escola está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa apresentou o tema de maneira que o leitor possa sentir vontade e curiosidade de se aprofundar no assunto, pois sabe-se que existem muitos mais a serem discutidos e vivenciados sobre a temática “EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESCOLA”. E, assim, pode-se dizer que há necessidade de se aprofundar nas discussões e estudos relacionados à educação sexual e aos alunos. Seja pela dificuldade em que se impõem para efetivá-la, seja pelas limitações formativas e equívocos enfrentados e cometidos pelos professores e profissionais da educação dentro dos espaços escolares, esses marcados pela pluralidade, diversidade e especificidades culturais, sociais e econômicas.

Contudo, o espaço educativo deve combater as desigualdades, deixando de reforçar situações excludentes no cotidiano. Em síntese, a escola tem um grande desafio de contextualizar temáticas que são inerentes no currículo escolar e que perpassam pelo desenvolvimento integral do estudante.

Desta forma, o grande objetivo geral “Compreender através da literatura como uma Educação para Sexualidade pode contribuir para a formação social do indivíduo e para o cumprimento do papel da escola, nos anos finais do Ensino Fundamental”, foi alcançado através da análise dos artigos/dissertações selecionados, em que foi possível discutir a visão dos autores em relação ao

tema, chegando a uma contextualização de conceitos e concepções, é perceptível o respaldo legal e a necessidade real para a presença da educação sexual nas escolas, conforme os documentos aqui apresentados e discutidos.

No entanto, apesar da temática Educação Sexual estar prevista na Lei, ainda persistem lacunas e descontinuidades no histórico das políticas públicas. O que se vê são iniciativas e projetos pontuais, espaçados e pouco perenes de promoção efetiva desta temática, o que torna a consolidação desse trabalho dificultosa, porém necessária - desde que se priorize nos currículos tal abordagem. A educação sexual, quando bem direcionada, contribui para o desenvolvimento moral e social do indivíduo, bem como prepara educacionalmente os jovens. Logo, esta pesquisa se propôs a ser mais uma ponte para as discussões que ainda permeiam o direito e a responsabilidade social das escolas. Nesse sentido, fica a certeza de que outras lacunas surgem a partir das discussões levantadas. Por fim, pontua-se a necessidade de visualização do tema nos contextos educacionais e sociais.

REFERÊNCIAS

ABDO, Carmita Helena Najjar Abdo. **Adolescentes iniciam vida sexual cada vez mais cedo**. Jornal da USP. 2017 Disponível: <https://jornal.usp.br/?p=105255> Acessado: 06/04/2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 16 jul. 1990. Acessado: 10/10/2023.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Orientação Sexual**. In: _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998. Acessado: 10/10/2023.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais /Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998. Acessado: 18/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 14/2017**, aprovado em 12 de setembro de 2017 –Normatização nacional do uso do nome social na educação básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2017.

BORGES, Rita de Cassia Vieira Borges, **EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE, SEXUALIDADE E GÊNERO: desafios para professoras(es) do Ensino Infantil**. / Rita de Cassia Vieira Borges – 2017, 188. Acessado: 29/08/2023.

CARVALHO, Hanielly Cristinny Mendes. **Educação sexual na formação de professores: caminhos para a prevenção da violência sexual contra crianças e adolescentes**. TCC– Urutaí, 2021. p 98. Disponível em: [Dissertação.pdf \(ifgoiano.edu.br\)](#) acesso em 29 de maio de 2022.

CARVALHO, Julia Baerlocher; MELO, Mônica Cristina. **A família e os papéis de gênero na adolescência**. Psicologia & Sociedade, v. 31, p. e168505, 2019.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade** / Adriana Maria Corsi. -- São Carlos: UFSCar, 2008. 180 f. Acessado: 22/09/2023.

COSTA, Lucas José Silva. **Educação Sexual No Ambiente Escolar** (manuscrito) / Lucas José Silva Costa. – 2021. Acessado: 08/09/2023.

COELHO, C. P.; SOARES, R. G. **Percepções de Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental Sobre Sexualidade/Educação Sexual em uma Escola do RS**. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, [S. l.], v. 20, n. 4, p. 452–456, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n4p452-456. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7460>. Acessado: 24/09/2023.

FERREIRA E. A, Alves VH, Pereira AV, et al. **Sexualidade na Percepção de Adolescentes Estudantes da Rede Pública de Ensino de Macapá**. Rev Fund Care Online.2019. out./dez.; 11(5):1208-1212. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.2019.v11i5.1208-1212>. Acessado: 23/09/2023.

FERREIRA PAIVA, M. R.; FEIJÃO PARENTE, J. R.; ROCHA BRANDÃO, I. BOMFIM QUEIROZ, A. H. **METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA**. SANARE - Revista de Políticas Públicas, [S. l.], v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acessado: 22/09/2023.

JUSTINO, Giovanna Brunna da Silva et al. **Educação sexual e reprodutiva no puerpério: questões de gênero e atenção à saúde das mulheres no contexto da Atenção Primária à Saúde**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 25, 2021 Acessado: 23/09/2023.

LIMA, Lorena Carvelo e Silva. **EDUCAÇÃO SEXUAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE APARECIDA DE GOIÂNIA**. 2018. 119 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. Acessado: 10/09/2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes educação sexual**. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: MídiAmix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/educacao-sexual/>>. Acessado: 09/11/2023.

PENA, Andreia Lelis. **Narrativas autobiográficas e formação de educadores sexuais**. 2015. Acessado: 16/10/2023.

REIS, Juliana Fernandes Silva dos Reis. **A importância das discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. Licenciatura em Pedagogia-UFBA, Acessado: 26/04/2022.

RIBEIRO, Marcos; REIS, Wagner. **Educação sexual: o trabalho com crianças e adolescentes**. Revista Brasileira de Sexualidade Humana, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 375-386, 2007. Acessado: 27/04/2022.

SARTÓRIO, Natalia de Araujo **Potencialidades e limitações do uso da fotografia na pesquisa qualitativa de enfermagem** / Natália de Araújo Sartorio.-- São Paulo, 2011. Acessado: 30/08/2023.

SILVA, Luciano Marques da. **Quem vê cara não vê orientação, nem a identidade de gênero: compreensões e práticas docentes frente às LGBTIfobia na escola**. 2020. 180 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020. Acessado: 11/10/2023.

SILVA, Maracy Alves. **Dimensões da sexualidade humana: uma análise de livros didáticos de ciências**. 2019. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019 Acessado: 11/10/2023.

SILVA, Regina Célia Pinheiro; NETO, Jorge Megid. **Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas Background of teachers and educators for approach to sexual education at schools: what research works show**. Revista Ciência e Educação. Disponível em: artigo 5 FINAL.pmd (scielo.br) Acessado: 27/04/2022.

SILVA, Ricardo Desidério da. **Educação em ciência e sexualidade: o professor como mediador das atitudes e crenças sobre sexualidade no aluno** / Ricardo Desidério da Silva. – Maringá, 2009. Acessado: 23/09/2023.

SILVA, Wílyas Moreira da Silva. **Sexualidade no nível fundamental II: Desafios na abordagem em sala de aula**, 2017. Acessado 08/04/2022.

SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021. Acessado: 29/08/2023.

SOUSA, Tâmara Rios de. **Revisão integrativa sobre formação de recursos humanos para o SUS: o caso dos cursos de Medicina, Enfermagem e Saúde Coletiva da Universidade de Brasília, 2009 a 2015**. 2016. Acessado: 04/09/2023.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Integrative review: what is it? How to do it? Einstein** (São Paulo) [online]. 2010, v. 8, n. 1 [Acessado 2 Abril 2022], pp. 102-106. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>>. ISSN 2317-6385. <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acessado: 29/08/2023.

SOUZA, MARCILENE MENDES **Educação em Sexualidade: a Web Educação Sexual em ação** / MARCILENE MENDES DE SOUZA — 2017 82 f. Acessado: 06/09/2023.

VIZENTIM, Lucas Aparecido **O professor como mediador e multiplicador da educação sexual uma análise de práticas pedagógicas** / Lucas Aparecido Vizentim. -- Araraquara, 2020. Acessado: 01/09/2023.

DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA: PROBLEMAS VIVENCIADOS POR ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Sheila Pimenta de Carvalho¹

Ariane Nobre Ribeiro²

PRIMEIROS APONTAMENTOS

O presente trabalho trata-se em analisar problemas de aquisição de leitura e escrita de alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora da Paz com duzentos e noventa e dois alunos divididos no período matutino, vespertino e noturno. O colégio situa-se a quinze quilômetros do município de Ubajara, no Estado do Ceará.

Ao realizar a pesquisa observou-se que os alunos têm dificuldades de desenvolver uma leitura e escrita proficientes, devido a vários fatores, como: problemas de desorganização familiar, falta de especialização do corpo docente, escassez de vínculo e interação professor-aluno e a aspectos internos e estruturais da organização escolar, além das deficiências pessoais dos alunos. Mas o problema decisivo foi o fator da escola na sua organização escolar e a metodologia não está preparada para utilizar procedimentos didáticos com as crianças com dificuldades de aprendizagem.

Então se observa que ao longo dos anos, a educação vem buscando desenvolver no aluno as competências de leitura e escrita, o que é indispensável para vivermos num mundo onde o acesso às informações é cada vez mais rápido e nossa participação como cidadão, mais exigente. Com a leitura e a escrita interiorizados o ser torna-se propício a um melhor emprego, uso um vocabulário diversificado, capta as mensagens exteriores com facilidade e encontra-se capaz de viver melhor em sociedade.

1 Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. Licenciatura Específica em Português (UVA). E-mail: shelpycarvalho@gmail.com.

2 Especialista em Ensino de Biologia e Química pela Faculdade Kurios. Licenciada no Curso de Formação de Professores para as Séries Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – Licenciatura Plena (UVA). E-mail: arianenobregba10@gmail.com.

Para Libâneo (1984), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo que envolve vários sistemas e habilidades como: linguísticas, perceptuais, motoras e cognitivas. Por isso, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita e quais as dificuldades encontradas pela criança para adquiri-la, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem.

O artigo fundamenta-se em uma pesquisa qualitativa, com estudo de caso e revisão bibliográfica buscando fundamentação em autores de nomes renomados, como: Ana Teberosky, Emília Ferreiro, José Libâneo e Vicente Martins. Coloca-se assim, o tema de profunda relevância, pois a partir de um diagnóstico preciso é possível revertermos o fantasma que nos circunda: o fracasso escolar.

O Fracasso Escolar em Alfabetizar

Este trabalho tem como pressuposto principal analisar algumas ideias que podem ocasionar dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Quando nos deparamos com as dificuldades de leitura ou de acesso ao código escrito, esperamos dos estudiosos métodos para sanar a dificuldade. O fracasso do ensino escolar, no entanto, não é obra exclusiva da metodologia. Muitos são fatores que favorecem o fracasso escolar.

O fracasso se evidencia pelo grande número de reprovações nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como: insuficiente alfabetização, exclusão da escola ao longo dos anos, dificuldades escolares não superadas que comprometem o prosseguimento dos estudos.

De acordo com Libâneo (1984), a relação mostra a matrícula inicial no Ensino Fundamental Anos Iniciais, no Brasil no período de 1987-1994, conforme dados percentuais do Ministério da Educação.

Quadro 01: Matrícula inicial do Fundamental I, no período de 1987 – 1994.9

1ª série em 1987	___	100 alunos
2ª série em 1988	___	51 alunos
3ª série em 1989	___	42 alunos
4ª série em 1990	___	35 alunos
5ª série em 1991	___	35 alunos
6ª série em 1992	___	27 alunos
7ª série em 1993	___	22 alunos
8ª série em 1994	___	17 alunos

Fonte: Adaptado de Libâneo (1984), construído pelos autores.

Esses dados mostram que a escola pública brasileira não consegue reter as crianças nas escolas. Ao longo dos anos de escolarização observam-se sucessivas perdas de alunos.

A partir da pesquisa foi detectado que o grande abandono dos alunos tem haver não só a fatores externos à escola, mas tem a ver com aquilo que a escola e os professores fazem ou deixam de fazer. Também foi percebido que muitos dos professores justificam as dificuldades das crianças em serem alfabetizadas pela pouca inteligência, imaturidade, problemas emocionais e falta de acompanhamento dos pais. Mas o fator principal e mais decisivo para as dificuldades em alfabetizar é que a escola na sua organização curricular e metodológica, não está preparada para utilizar os procedimentos didáticos adequados.

De acordo com Martins (2004, p 12), a escola gera seu próprio fracasso, pois os professores no processo de ensino da leitura e escrita, não partem desde o primeiro instante do método de alfabetização da fala. A fala recebe um desprezo tremendo da escola, porque a escrita é marcador de ascensão social ou de emergência de classe social.

As crianças, falantes nativas de sua língua, chegam à escola para ler, mas primeiro escrevem para ler e lêem para escrever. É como se a escola invertesse a lógica da língua natural que, antes de tudo, tem sua âncora na fala. O caminho, mais adequado ao ensino eficaz da língua materna, é pensarmos em método que parta da fala, ou seja, garantirmos a fala para a habilidade leitora: deve-se, pois, dar liberdade de falar para garantir uma leitura fluente. Quem não adquire confiança no seu ato de falar, como pode ter fluência ou velocidade no seu ato de ler? (Martins, 2004, p. 12).

Na verdade, é que a maioria dos docentes, ainda utiliza uma pedagogia tradicional para efetivar o processo de interiorização da leitura e escrita. Para alfabetizar, os professores partem do ato de ditar palavras soltas, frases e pequenas orações e as crianças escrevem e escrevem e se tornam copistas.

Ferreiro, considera a alfabetização não um estado, mas um processo, pois na realidade a alfabetização inicia bem cedo e não termina nunca. “Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade de ler determinados textos e evitamos outros”. (Benichio apud Ferreiro, 1981, p.81).

De acordo com Ferreiro (1981), a língua não é um código criado racionalmente. Portanto, não pode ser ensinada por um método, seja ele qual for que considere a leitura e a escrita simples mecanismo de decodificação de sinais gráficos. Muito da confusão no Brasil com relação à psicogênese da língua escrita se dá porque o conceito é muitas vezes interpretado como uma metodologia de ensino e não como uma teoria sobre o processo de aprendizagem, por isso é impeciente as polêmicas recentes que colocam em posição antagônica

letramento e alfabetização e também método fônico e construtivismo.

De acordo com Martins (2004), na realidade são muitas as dificuldades que os países da América Latina enfrentam para alfabetizar suas crianças. Além do aumento da desigualdade social como um fator que interfere na questão, o que se entende por ser alfabetizado é bem diferente hoje do que era em meados do século passado. Atualmente exigem-se muito mais do que apenas compreender textos simples. É preciso saber selecionar informações em fontes diversas, dar respostas oportunas e ter habilidade de apreciar a beleza da literatura. Como tudo isso é difícil, busca-se resolver a questão com métodos fáceis. É possível alfabetizar apresentando às crianças diferentes tipos de textos e não as cartilhas “estúpidas”. Ao compreender como a criança aprende, o professor pode definir o que ensinar, como ensinar e como avaliar.

Outros fatores que podem ocasionar dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados ao processo de ensino, como por exemplo: muitos professores ensinam por ensinar, pois não sabem para que serve a língua escrita e como funciona, não entendem o que estão fazendo em sala e por que, para que serve ler e o que se pode ler.

De acordo com Ferreiro (1981), muitas crianças chegam à escola com ideias bastante claras sobre leitura, sabem que são lidas coisas escritas e não desenhos. Que um livro tem um título e que lendo pode-se saber o que está escrito em um texto, mas quando chegam para ler a escola insiste em partir da escrita, do ensino da ortografia, e despreza um componente importante na compreensão da linguagem, que é a fala, ou mais precisamente os sons da fala, os fonemas da língua materna.

Nosso sistema de escrita funciona segundo um princípio alfabético: a quantidade de letras de uma palavra corresponde, a grosso modo, ao número de sons que compõem a palavra. Entender o princípio alfabético não é o mesmo que conhecer os sons das letras. Uma criança pode saber que o símbolo escrito E corresponde ao som [e], que ao símbolo L corresponde o som [l], mas, mesmo assim, ela pode não ter compreendido o mecanismo que permite formar uma palavra escrita.

Quando alunos das séries iniciais estão nos primeiros anos de estudo já compreendem o princípio alfabético. Outros pensam que o número de letras de uma palavra é igual ao número de sílabas de uma palavra, enquanto outros, sequer entendem que as letras escritas têm relação com os sons das palavras. A partir daí o educador deve lembrar sempre que os alunos não chegam à escola com o mesmo nível de compreensão do que seja ler e escrever.

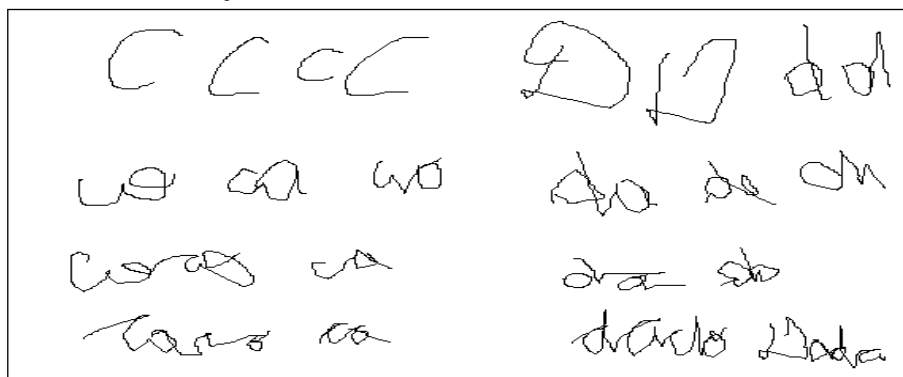
Os professores precisam ter consciência de que conhecimentos, para poderem ser ensinados, passam necessariamente por uma transformação em relação

aos seus contextos de origem, porém, é muito importante evitar que nesta transformação percam seu significado original. Ao mesmo tempo em que se preserva o sentido do objeto do conhecimento é indispensável que se proteja o sentido desse saber do ponto de vista do sujeito que trata de construir esse objeto, isto é: a criança. Por essa razão a transposição didática deve implicar em fidelidade ao saber de origem, assim como, fidelidade às possibilidades do sujeito de atribuir um sentido ao dito saber.

Como demonstram as investigações de Ferreiro e Teberosky (1986), em Psicogênese da língua escrita, assim como em outros âmbitos, no âmbito da língua escrita, a criança é um sujeito ativo que se depara com a realidade, construindo conhecimentos, criando teorias e hipóteses, comparando-as entre si e modificando-as.

Para ilustrar um exemplo da falta de coerência entre o modo de ensinar e o modo de aprender vamos ter em mente a fase inicial do sistema de escrita que se desenvolve nos primeiros anos do ensino fundamental. O que ainda predomina como prática de escrita nesses anos são exemplos como os mostrados abaixo.

Quadro 02: Início de desenvolvimento da escrita



Fonte: Esse modelo de desenvolvimento de escrita foi extraído de cadernos de crianças durante o processo de alfabetização, adaptado de Ferreiro e Teberosky (1986).

Analisando esta página de caderno, pode-se compreender facilmente quais são as ideias que estão dirigindo a proposta didática: uma letra, uma sílaba, uma palavra por vez, seguindo uma ordem de dificuldade crescente do ponto de vista do adulto. Não passam de exercícios de escrita, que tem como objetivo memorizar a relação grafema-fonema e a coordenação viso-motor.

As crianças, nesse caso, estão escrevendo fragmentos: letras, sílabas e palavras, mas não textos. Os textos são deixados para depois, para quando o professor acredita que os alunos já tenham aprendido a técnica instrumental da escrita. Entretanto, quando se observam alguns exemplos de escrita espontânea de

crianças, por exemplo, na educação infantil, nota-se que independentemente do modo de escrever (grafismo primitivos, escritas diferenciadas, escritas silábicas, alfabéticas, etc.), o que prevalece nelas é a construção de uma mensagem, escrita com clara intenção comunicativa e não a construção de fragmentos de escrita. Deste modo, ao invés de favorecer o processo de aprendizagem da escrita por meio do uso de fragmentos para achá-los mais simples para a criança, na verdade, isso torna-se um obstáculo. Há então uma ruptura entre o modo de ensinar a escrever com o modo com que as crianças se apropriam da escrita.

Para Teberosky (1991), a aprendizagem da escrita não é uma tarefa simples para a criança, já que requer um processo complexo de construção, em que suas ideias nem sempre coincidem com as dos adultos.

O ensino da leitura e escrita tem se baseado em certas pressuposições que à luz das investigações mencionadas são questionadas. Uma delas é a de que o nosso sistema alfabético de escrita é natural e que a única dificuldade consiste em aprender as regras de correspondência entre fonema e grafema, e, partindo dessa suposição para aprender a ler e a escrever é necessário ressaltar fundamentalmente o aspecto sonoro.

Já as investigações de Ferreiro (1981), demonstram que as ideias das crianças não coincidem com essa pressuposição. Até os quatro anos, elas tentam compreender que tipo de objeto são as letras e os números de nosso sistema de representação convencional. As grafias, segundo Ferreiro, são consideradas somente como “letras”, “números”, “a, e, i, o, u”, etc. Para a criança dessa faixa etária as letras ou os números não substituem nada, são aquilo que são, um objeto a mais, que como os outros no mundo possuem um nome.

Essa maneira de pensar muda mais tarde. As grafias servem para substituir outra coisa: passam a ser “objetos substitutos”, que tem um significado, ainda que diferentes do ponto de vista de adultos alfabetizados, pois para as crianças as grafias não representam sons. O primeiro tipo de relação consiste em buscar alguma correspondência entre os sinais gráficos e os objetos do mundo. Como os objetos têm nome, a relação se estabelece quando para certo conjunto de letras se atribui o nome do objeto ou imagem que o acompanha. Porém o nome ainda não é a representação de uma pauta sonora e sim uma propriedade dos objetos que podem ser representados através da escrita, a atribuição depende muito mais das correspondências que existem na relação com o objeto do que das propriedades daquilo que está escrito. Desta forma um mesmo conjunto de letras significa vaca perto da imagem de uma vaca, sem que se exclua que pode significar também outra coisa se estiver relacionado a outras imagens.

Chega o momento no processo evolutivo que as crianças estabelecem alguma hipótese entre os sons e as letras. A primeira hipótese que aparece é que

as letras representam sílabas. A hipótese silábica consiste em atribuir uma sílaba a uma letra, a qualquer delas a correspondência é mais quantitativa que qualitativa. Para um nome trissílabo fazem falta três letras. Mas, no caso de nomes monossílabos ou dissílabos, duas ou uma letra são poucas. Com poucas letras (menos de três) se vai de encontro à outra hipótese da criança, que consiste em exigir uma quantidade mínima para que uma coisa sirva para ler. A criança tem muitas ideias sobre a escrita sem que encontremos a tal naturalidade e simplicidade do sistema alfabético. A relação entre escrita e linguagem não é um dado inicial. A criança não parte dela, mas chega a ela. Passa de uma correspondência lógica (uma letra para cada sílaba) para uma correspondência mais estável (não mais qualquer letra para qualquer sílaba).

Por tanto, a ideia de que a escrita é um objeto substitutivo, isto é, tem um significado está bastante distante da redução a uma simples associação entre fonemas e sons e não depende unicamente de uma representação dos fonemas.

MÉTODOS E MATERIAIS

A pesquisa ocorreu de forma descritiva buscando descobrir a frequência com que um fato ocorre, natureza, suas características, causas, relações com outros fatos, sendo que se destinou em analisar e compreender porque crianças matriculadas no ensino regular, sem necessidades especiais visíveis não conseguem ler e escrever com eficiência.

Baseou-se no estudo exploratório que se detém a aprimorar ideias, a ajudar na formulação de hipóteses para pesquisas posteriores e contribuir com a aquisição de embasamento para realizá-lá. Para Mattar (1996, p.18.19), os estudos exploratórios limitam-se a definir objetivos e buscar maiores informações sobre o tema em questão.

A pesquisa deteve-se na busca de informações sobre leitura e escrita, que teve como método o estudo de caso, baseado na observação de seis sujeitos, entre nove e doze anos de idade, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, e que ainda não se apropriaram da leitura e escrita, a escolha desses sujeitos aconteceu de forma aleatória, sendo que os mesmos estudaram a educação infantil, o primeiro e o segundo ano no mesmo estabelecimento de ensino. Para essa análise foi presenciado atitudes pedagógicas em uma sala de 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos.

Para compreender o que acontece com esses sujeitos buscou-se qualificar a pesquisa a partir do estudo dos teóricos, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, José Libâneo e Vicente Martins.

Caracterizou-se também por uma pesquisa de cunho qualitativo caracterizada por ser subjetiva ou de opiniões ou atitudes. Usada em população pequena.

Seu critério não é numérico. Há uma maior preocupação com o aprofundamento e abrangência da compreensão das ações e relações humanas. (Brandão, 2001)

Como cita Patton (1996, p. 25), as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam uma multiplicidade de procedimentos e de técnicas de coletas de dados.

A pesquisa tem como natureza entrevista e observação juntamente com a professora da efetiva sala. Foram realizadas atividades diversificadas, como: colocar várias tarjetas com o pré-nome de cada aluno da turma e pedi-los para procurassem os seus; contar histórias infantis e após, pedir que relatem o que aconteceu no conto; completar cruzadinhas; embarçar letras do alfabeto e os numerais e pedir que identificassem determinadas letras, entre outras.

Visto que deveria ser uma turma de alunos leitores, foram detectados grandes desafios enfrentados pela professora. Em uma entrevista com a mesma, pude colher as seguintes informações de como é o público da sala de 3º ano: alguns dos alunos não tinham nenhum apoio em casa por parte dos pais. Relata a professora: “... a atividade que passei hoje voltará amanhã do mesmo jeito”. (Informação Verbal). Outros alunos são muito violentos, não deixam transparecer as emoções e não demonstram nenhum tipo de afetividade.

Quando a diretora juntamente com a coordenadora e a professora organizam reuniões para discutir os problemas em sala e pedir o apoio dos pais, eles não aparecem nas reuniões, e em alguns casos, os alunos se encontram naquela série ou ano, porque o professor anterior o passou de ano devido à direção não aceitar um nível alto de reprovação.

Na escola onde os alunos foram observados a partir da técnica de coleta de dados, uma das etapas que objetiva adquirir informações sobre a realidade. A técnica de observação auxiliou na compreensão do porquê das dificuldades dos alunos e a entender o que falta na escola que poderia ajudá-los no desafio de ler e escrever, pois não tem sala leitora ou de apoio a leitura e nem professor especializado em Educação Especial, só existe uma psicopedagoga para atender todo o município.

Os seis alunos foram avaliados por meio de testes de leitura, escrita, compreensão e produção de texto. Para a análise da escrita foram utilizados como critérios os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Dos sujeitos pesquisados, três demonstraram desconhecimento das funções sociais da escrita e pouco conhecimento extralinguístico, o que leva a acreditar que a oralidade não é muito trabalhada na educação infantil e nos anos iniciais de estudo.

Três dos sujeitos não sabiam escrever os seus respectivos nomes completos, nem os pré-nomes dos pais apesar de morarem com os mesmos.

Quando foi solicitado que encontrassem seus nomes que estavam escritos em tarjetas e misturados com os nomes dos outros colegas, dois dos sujeitos não conseguiram identificar seus nomes.

Ao mostrar letras soltas do alfabeto e pedir que as nomeassem, três sujeitos conseguiram nomear, mas dois deles não conseguiram fazer quando as letras eram mostradas dentro da palavra ou em um texto, confundindo as letras semelhantes.

Quando um texto era lido, todos os alunos conseguiam compreender e respondiam oralmente as questões perguntadas sobre o texto.

Quanto à prova das quatro palavras e uma frase, apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1986), encontraram os seguintes resultados:

Sujeito 1 - Encontra-se na fase pré-silábica, caracteriza uma letra inicial como palavra e conserva as hipóteses da quantidade mínima e da variedade de caracteres. Como cita Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), toda criança passa por essa fase, mas na alfabetização, o que não era para acontecer em uma turma de 3º ano.

Sujeito 2 - Demonstrou estar de acordo com a hipótese pré-silábica, pois começa a desvincular a escrita das imagens e os números das letras, e também a ter consciência de que existe alguma relação entre pronúncia e escrita. De acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), percebe-se que nesta fase a criança começa a atribuir uma letra para cada som.

Sujeito 3 - Encontra-se na fase silábico-alfabética, pois compreende que a escrita representa o som da fala e faz uma leitura termo a termo. Para Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), nessa fase a criança inicia a superação da hipótese silábica e consegue combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra.

Sujeito 4 - Apresentou a escrita na fase silábico-alfabética, conseguindo combinar vogais e consoantes em uma mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, como por exemplo: para formar a palavra CAVALO escreve CAL. Como cita Ferreiro e Teberosky (1986), nessa fase o aluno passa a atribuir uma letra para cada sílaba que ouve.

Sujeito 5 - Demonstrou estar na fase silábico-alfabética, com algumas falhas na utilização do valor sonoro convencional. De acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), o aluno está nessa fase porque já sabe combinar sons.

Sujeito 6- Na prova das quatro palavras e uma frase apresentou a escrita na fase silábico-alfabética, com predomínio de valor sonoro convencional. De acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), o aluno nesta fase é capaz de produzir textos possíveis de serem lidos e compreendidos.

De acordo com as hipóteses de leitura e escrita de Ferreiro e Teberosky, interpreta-se que as crianças pesquisadas ainda não estão alfabetizadas, mas encontram-se no processo de alfabetização. Tendo em vista que ocorreu a pesquisa fundamentada em analisar o nível de escrita e leitura a partir das quatro hipóteses descritas pelas autoras acima, em *Psicogênese da Língua Escrita*.

No nível um; chamado de hipótese pré-silábica, a criança não estabelece vínculo entre fala e escrita, demonstra intenção de escrever através de traço linear com formas diferentes, usa letras do próprio nome ou letras e número de uma mesma palavra, caracteriza uma palavra como letra inicial e tem leitura global, individual e instável do que escreve: só ela sabe o que quis escrever.

No nível dois ou hipótese silábica, a criança já supõe que a escrita representa a fala, tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras e supõe-se que a menor unidade de língua seja a sílaba e em frases pode escrever uma letra para cada palavra.

Na fase silábico-alfabética, a criança compreende que a escrita representa o som da fala, passa a fazer uma leitura termo a termo (não global), consegue combinar vogais e consoantes numa mesma palavra, numa tentativa de combinar sons, sem tornar, ainda CAL para cavalo.

Por último temos a fase alfabética onde a criança compreende que a escrita tem função social. Quando escreve omite letras misturando a hipótese alfabética e silábica, porém não tem problema de escrita no que se refere a conceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos mostra que as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, da escola Nossa Senhora da Paz, demonstraram dificuldades na aquisição da leitura e escrita apesar de terem estudado a Educação Infantil e dois anos do Ensino Fundamental não estavam alfabetizados. Acredita-se que o problema está direcionado a falta de acompanhamento pedagógico.

A escola não dispõe de sala de recursos, não há aulas para reforçar os conteúdos no contra-turno e auxílio no seio familiar não existe, então acredita-se que o problema está na escola, tanto na sua organização escolar como metodológica, pois não disponibiliza de sala leitora ou de apoio a leitura, nem de professor especializado em alfabetizar ou em educação especial

Tendo em vista que são crianças carentes tanto economicamente como efetivamente é necessário que a escola saiba direcionar às quatro horas diárias que esses alunos encontram-se a dispor da mesma, para melhorar o caso dessas discentes vítimas do analfabetismo.

Observa-se também que para as crianças terem sucesso na apropriação da leitura e escrita é necessário que a escola retome o trabalho no que se refere ao

desenvolvimento infantil e proponha tarefas de acordo com o mesmo. É importante que as escolas trabalhem a pré-leitura, pois o não desenvolvimento dessas habilidades poderá fazer com que a criança fracasse na aprendizagem da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Z. **A dialética macro/micro na sociologia da educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O fracasso escolar precisa ser derrotado**. Apostila de didática. Formação do professor, [S.d.].
- MARTINS, Vicente. Como atuar nas dificuldades de acesso ao código escrito. **Net**, Sobral, out. 2004. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br.htm>>. Acesso em: 16 fev. 2024.

ATIVIDADE FÍSICA: UM OLHAR PARA A SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA NA TERCEIRA IDADE

Aparecida Kele Almeida Oliveira¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a importância da prática de atividade física na perspectiva de uma boa qualidade de vida, com ênfase a população na terceira idade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de base qualitativa, utilizando dentre outras literaturas, os conhecimentos teóricos de Kuwano (2019), Rebellato (2018), Seabra (2022), Nogueira (2020), Malloy (2020) e Cortez (2021), dentre outros teóricos de grande referencial.

Logo, o objetivo inicial partiu da perspectiva de entender as vantagens da prática de atividade física sob o sedentarismo, bem como essa prática funciona mediante o diagnóstico de hipertensão arterial e diabéticos, além dos desafios encontrados ao longo do período pandêmico.

Como resultado, evidenciaram-se a necessidade de melhores investimentos em políticas públicas que além da disponibilidade de ferramentas para prática de atividade física, invista em propagandas de conscientização a tal prática, principalmente na terceira idade, levando-os a decisões conscientes e que representem além de tudo uma excelente qualidade de vida.

ATIVIDADES FÍSICAS PARA IDOSOS E SUA CORRELAÇÃO COM UM ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL

É fato que a prática de exercícios físicos regular e orientada é de fundamental importância para a saúde, adquirindo qualidade de vida e potencializando a prevenção de doenças que podem surgir devido ao sedentarismo, principalmente durante a terceira idade, fase marcada por atitudes errôneas durante a vida inteira. É exatamente por levar em consideração a importância do tema e a enorme carência de pesquisas que se estendem sobre o mesmo que resolvemos abordá-lo, na tentativa de contribuir, sobretudo, para mudanças de opiniões e

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidad Interamericana (UI), Assunção (ASU), Paraguai; E-mail: kellyale966@gmail.com.

principalmente de atitudes de pessoas que insistem em não reconhecer a importância da prática de atividade física cotidiana.

O sedentarismo é, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), um dos principais problemas de saúde pública, uma vez que este é um dos fatores mais responsáveis pelo aumento do risco de morte com maior prevalência na população brasileira, causando e agravando diversos tipos de doenças como hipertensão, diabetes, depressão, dentre outras.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) 60-85% da população dos países de primeiro mundo e dos países em transição possuem estilos de vida sedentários. Indivíduos com idade acima de 15 anos tem uma prevalência de inatividade de 17%, variando entre os 11% e os 24% dependendo das regiões. No Brasil as prevalências são de 26,7% a 78,2% dependendo da localização e faixa etária. (Seabra, 2022, p. 45).

Logo, a situação é ainda mais preocupante quando em análise ao público idoso, relata-se que 70, 9% dessa população não pratica nenhum tipo de atividade física, e tudo isso ligado a outros fatores como o fumo, bebidas, transtorno mental comum e idosos com menor nível sócio econômico (Seabra, 2022).

Malloy (2020) afirma que a inatividade física seja na adolescência ou terceira idade, está se tornando um grave problema de saúde pública, em função principalmente de sua associação à obesidade. Os adolescentes já não praticam nenhuma atividade física, conseqüentemente haverá uma diminuição de seu metabolismo, com perda de músculo e acúmulo de gorduras, os quais acarretará maiores problemas durante a fase adulta. Por isso, permanecer no sedentarismo é também, acarretar prejuízos para uma má qualidade de vida no futuro.

Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS (2020) declarou emergência de Saúde Pública por causa do grande surto do novo coronavírus, causador da Covid 19, deixando em alerta praticamente todo o mundo, devido ao significativo alcance de disseminação internacional da doença. Logo, essa decisão, que envolveu a cooperação, solidariedade e coordenação global contra a propagação do vírus, principalmente pelo número expressivo de morte, determinou que medidas de controle e segurança de infecções fossem seguidas, incluindo assim a lavagem consistente das mãos e uso persistente de máscaras como fator essencial para redução dos números de casos (Cortez, 2021).

Junto a essas medidas, destacou-se principalmente o distanciamento social, que visto como estratégia mais eficaz para reduzir a disseminação, passou a ser considerado ferramenta essencial a ser seguida durante esse período pandêmico. Contudo, apesar de sabermos da sua importância, não podemos deixar de levar em consideração os prejuízos dessa proposta para a população, principalmente para os idosos que, mediante tamanha surpresa, tiveram que se adaptar a uma nova fase da vida provocada pelo isolamento.

Assim, ao seguir à risca as recomendações de distanciamento social imposto pela Anvisa, tendo escolas, academias, espaços públicos e de recreação imediatamente fechados como forma de prevenção contra aglomerações e diminuição da proliferação do vírus, os baixos níveis de atividade física passaram também a expressar o medo, ansiedade, adicionados aos efeitos negativos de estresse do momento de isolamento social, principalmente dos idosos que, presentes no grande número de estatística da doença, passaram a ocupar uma rotina adversa ao seu dia a dia, sem exercícios físicos, sem lazer, sem diálogo com as pessoas mais distantes, ocasionando assim significativas frustrações.

A atividade física é recomendada à população em geral, sendo considerada uma ferramenta importante para a melhoria da saúde. Alinhada aos benefícios à saúde, a atividade física parece exercer um efeito positivo sobre vários processos cognitivos em diferentes populações, como crianças, adultos e idosos. Assim, a atividade física se torna uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento humano. Ficar em casa por períodos prolongados pode representar um desafio significativo para permanecer fisicamente ativo. (Malloy-Diniz, 2020, p. 10).

Assim o autor deixa claro a importância da prática de atividade física na busca por um melhor estado geral da saúde e qualidade de vida de todo ser humano, bem como a possibilidade de aumentar os vínculos inter e intrapessoais. Por isso, aquele “jeitinho” para se adaptar à nova rotina virtual durante o período pandêmico, seja por meio de vídeos gravados ou videoconferências que acessados através das redes sociais passaram a fazer parte do nosso cotidiano como sendo a forma que encontramos para manter a rotina da prática regular de exercícios físicos, já que comprovadamente o novo vírus passou a afetar de forma preocupante o nosso psicológico. Mas, e os idosos?

Sem querer esgotar ou reduzir a importância de tais ferramentas, outro fator que nos faz refletir é sobre a capacidade e o conhecimento do idoso poder manusear tais aparelhos. Será que de fato, todos estavam preparados para lidar com as novas tecnologias? O fato é que, diante da ameaça que o novo vírus passou a oferecer a saúde das pessoas, insistir em manter um comportamento sedentário era o mesmo que contribuir ainda mais para má qualidade de vida que agregadas a doenças crônicas só influenciava para falha do sistema imunológico, podendo agravar as consequências do Coronavírus.

Como o treinamento físico regular de intensidade moderada também promove benefícios sobre todos os órgãos do corpo humano, com alterações particularmente positivas sobre as funções imune, endócrina, cardiorrespiratória, cerebrovascular, renal e gastrointestinal, sua prática adaptada deve ser mantida durante a pandemia desde que respeitando as orientações de isolamento social endossadas pela Organização Mundial de Saúde. (Malloy, 2020, p. 4).

Assim, Malloy (2020), deixa claro que a prática de exercícios físicos é indispensável no auxílio à capacidade fisiológica do idoso, bem como na funcionalidade em suas funções diárias, prevenindo-o de problemas físicos e psicológicos, mantendo a oportunidade de melhor independência por estes indivíduos.

Neste caso, apesar de sabermos das dificuldades e dos imensos obstáculos de acesso à tecnologia ainda vivenciada pela terceira idade, foi preciso ter consciência e estímulo para utilizar novas estratégias e assim contribuir na reabilitação e fortalecimento de seu corpo, conscientizando-o e propondo a esses uma prática de atividades físicas que, embora de forma virtual, se mantiveram em um processo de interatividade e estímulos a prática de atividade física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Norteadas por uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e com apoio de literaturas de grande referência como Rebellato (2018), Seabra (2022), Nogueira (2020), Malloy (2020) e Cortez (2021), dentre outros, propomos durante a pesquisa refletir sobre a importância da prática de atividade física na terceira idade, os cuidados preventivos, bem como as estratégias adotadas durante o processo de pandemia, levando em consideração os benefícios da prática de atividade física ao bem estar pessoal da mente e de prevenção de inúmeras doenças, principalmente com relação à população idosa.

Logo, é possível considerarmos que a prática regular de atividade física agregada à dieta e aos medicamentos, constitui um dos pilares na abordagem do tratamento de diferentes comorbidades, tais como: Diabetes Mellitus (DM) e Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS). Neste caso, é sabido que, o exercício físico promove efeitos benéficos, reduzindo o peso, diminuindo a incidência de eventos cardiovasculares, melhorando o controle metabólico e prevenindo as complicações crônicas das doenças. Irigoyen *et al* (2013), ressalta inclusive, que essa prática trata-se de uma medida de baixo custo para o usuário e pode oferecer benefícios psicossociais diante de um estilo de vida menos sedentário.

Já Nogueira (2020), ressalta que, os exercícios físicos devem ser realizados como atividades planejadas, estruturadas e repetitivas, tendo como escopo final ou intermediário, melhorar a saúde, bem como, aptidão física, já que sua prática diária e correta está intimamente ligada a:

[...] melhorar o condicionamento físico; reduzir a perda de massa muscular e óssea; promove aumento significativo da coordenação, força e equilíbrio; redução da intensidade dos pensamentos negativos e das enfermidades físicas e psíquicas; redução da pressão arterial (PA) após a prática física; promove o catabolismo lipídico, resultando na diminuição da gordura corporal; melhora o perfil lipídico e sensibilidade à insulina; reduz o estresse, ansiedade, depressão, tensão muscular e insônia; diminui o consumo de medicamentos

como antidiabéticos orais, insulina, anti-hipertensivos e psicotrópicos; melhora as funções cognitivas e a socialização. (Nogueira, 2020, p. 23)

Contudo, todos nós somos sabedores que para adotar o exercício físico como tratamento não farmacológico, é fundamental uma avaliação médica, bem como do educador físico, pois a atividade deve ser prescrita e orientada em termos de frequência, duração, intensidade, modo e progressão, respeitando a individualidade do usuário. Além disso, a opção do tipo da atividade física deverá ser fundamentada conforme as preferências individuais, observando as limitações de cada usuário e evitando o estresse ortopédico.

Por medidas de segurança, o indivíduo com hipertensão, por exemplo, deve passar por avaliação clínica e teste ergométrico antes de iniciar o exercício físico, além disso, só deve ser iniciado quando a PA for menor que 160/105 mmHg (Medina *et al.*, 2015), pois atividade física afeta também os níveis pressóricos, aumentando a atividade simpática e a ações dos mecanorreceptores nos músculos, de forma que aumenta a pressão arterial sistólica e reduz ou mantém a pressão diastólica.

Outro fator importante é considerar também que, com a prática de atividade física regular, o gasto energético aumenta, levando, entre outros fatores, à redução do peso corporal, e conseqüentemente à manutenção do Índice de Massa Corporal (IMC) em faixas de normalidade. Isso ocorre porque com o exercício o balanço de energia se torna adequado, já que se gasta mais energia e assim a taxa metabólica de repouso aumenta, levando a melhora da composição corporal e redução da massa corporal (Santos *et al.*, 2019).

Com relação ao perfil glicêmico, o exercício leva à redução da insulina, o que promove prevenção do diabetes mellitus tipo II, isso porque os elementos intracelulares envolvidos na via de sinalização da insulina, principalmente os relacionados ao transporte da glicose no músculo esquelético, chamados de GLUT4, são aumentados. Dessa forma, leva-se a maior sensibilidade à insulina e absorção aumentada de glicose no músculo. Ainda, o controle glicêmico pelo exercício se dá também pela redução da hemoglobina glicada, independente da diminuição do peso corporal (SBD, 2016).

Por isso, no caso dos diabéticos, é necessário ter uma maior atenção, pois deve ser estimulada a automonitorização da glicemia capilar, principalmente, os que utilizam insulina, com objetivo de evitar hipoglicemia, e orientações sobre o cuidado com os pés, tendo em vista prevenção e controle do pé diabético (Nogueira *et al.*, 2020).

Contudo, em meio aos inúmeros cuidados, Guimarães (2020), demonstra que programas de exercícios físicos têm sido eficiente no controle glicêmico de diabéticos, melhorando a sensibilidade à insulina, tolerância à glicose e diminuindo a glicemia sanguínea desses indivíduos, recomendando-se principalmente, o

exercício aeróbio. Já outros estudos mostram que o treinamento de força também é benéfico no controle glicêmico de diabéticos do tipo II.

Guimarães (2020), é ainda responsável por um estudo que demonstra uma diminuição dos níveis de glicose sanguínea, o aumento dos estoques de glicogênio muscular, hipertrofia muscular, redução da pressão sistólica e diminuição da gordura abdominal através do hábito da atividade física.

O estudo foi realizado por diabéticos idosos de ambos os sexos, durante 16 semanas de exercício de força, que resultou em redução da medicação em 72% dos praticantes, comparado ao grupo controle que não houve nenhuma melhora na adaptação fisiologia e ainda tiveram um aumento de 42% da medicação aumentada. (Lara, 2021, p. 41)

Neste caso, entende-se que o incentivo à atividade física deve ser a cada dia mais estimulado, inclusive com incorporação nas próprias unidades de Estratégia de Saúde da Família (ESF), sendo postulado que tal implantação seja de uma forma mais sistematizada e abrangente na atenção primária, podendo agregar à equipe um profissional da educação física.

Afinal, temos que levar em consideração que, apesar das pessoas reconhecerem a importância da prática de atividade física e de seus benefícios, grande parte dos usuários não tem condições e conhecimentos adequados para tal prática, além de desconhecimento sobre o tipo de exercício que é mais adequado conforme a sua condição clínica. Logo, essa estratégia poderia evitar que os usuários façam exercícios nas praças sem orientação, o que pode lhe causar malefícios ao invés de contribuir para a saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar sobre a prática cotidiana de atividade física é destacar com veemência a importância do tema diante da sociedade atual. Associá-lo ao momento pandêmico é, portanto, contribuir para a construção de valores morais e éticos do ser humano que, mediante tal realidade, se fez cada vez mais necessários.

Como bem sabemos, neste século, mais especificamente no ano de 2020, fomos pegos de surpresa ao nos depararmos com um vírus letal e de fácil contaminação que, por recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), fomos obrigados a mudar nossa rotina, restringindo-se na maior parte do tempo ao uso das tecnologias para realizar as atividades diárias e até mesmo interagir com as pessoas mais distante. Logo, o principal e mais preocupante questionamento se deu por conta da insegurança com as pessoas idosas que, diferente do restante da população, seguiam em insegurança ao ter que se adaptar a uma rotina totalmente adversa a sua realidade.

Nestas circunstâncias, o objetivo principal do trabalho foi além de

entender a importância da prática de atividade física na terceira idade, priorizando principalmente os seus benefícios em relação a precauções de doenças crônicas e psicológicas, entender como os mesmos tiveram que se adequar ao uso das novas tecnologias para que de certa forma pudessem manter uma rotina de exercícios compatíveis com a sua realidade antes da pandemia. De início, como destacado ao longo do estudo, vimos que a resistência ao novo, o medo e a ansiedade, se tornaram fatores relevantes de adequação para os idosos à nova realidade, porém, aos poucos e tomando consciência da importância da atividade física, estes foram se adequando à nova rotina.

Assim, é preciso levar em consideração que por se tratar de um tema bem complexo e que requer novos debates, precisamos de investimento em políticas públicas que não somente conscientize a população brasileira sobre a importância da prática de atividade física, principalmente na terceira idade, mas que direcione estratégias para melhor uso dos recursos tecnológicos por parte dessa categoria, uma vez que além de se tornarem ferramentas indispensáveis a nossa rotina, tornaram-se obrigatórios em meio ao período pandêmico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORTEZ A. C. L., Nogueira C. J. & Dantas E. H. M. (2021). Precauções e recomendações para a prática de exercício. [Internet]. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/preprint/download>.
- CRUZ, L. M. C. da; PIRES, M. M.; REIS, V. M. N.; CHAVES, A. D.; NASCIMENTO, C. A. C. Prática de exercício físico, ingestão alimentar e estado de ansiedade/estresse de participantes do projeto MOVIP em meio à pandemia de COVID-19. **HU Revista**, [S. l.], v. 47, 2021. DOI: 10.34019/1982-8047.2021.v.47.32209. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/hurevista/article/view/32209>>. Acesso em: 17jul. 2022.
- KUWANO, V. G.; SILVEIRA, A. M. A influência da atividade física sistematizada na autopercepção do idoso em relação às atividades da vida diária. *Revista de Educação Física/UEM, Maringá*, v. 13, n. 2, p. 35–39, jul. 2019.
- LARA, F. N. O efeito agudo do exercício de força e da caminhada, na glicemia de um indivíduo sedentário, diabético do tipo 2. **Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 3, n. 15, p. 248-254, 2021.
- MALLOY-DINIZ, L.F; COSTA, D. S; LOUREIRO, F; MOREIRA, L.; SILVEIRA, B.; SADI, H.; APOLINÁRIO-SOUZA, T.; ALVIM-SOARES, A.; NICOLATO, R.; PAULA, J.; MIRANDA, D.; PINHEIRO, M.; CRUZ, R.; SILVA, A. (2020). **Saúde mental na pandemia de COVID -19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento**. Disponível em file:///C:/Users/debor/Downloads/Artigo_final.pdf. Acesso em: 19 de jul. de 2022.

MEDINA, F. L. *et al.* Atividade física: impacto sobre a pressão arterial. **Rev. Bras. Hipertens.**, v.17, n.2, p.103-6, 2010.

NOGUEIRA, I. C. *et al.* Efeitos do exercício físico no controle da hipertensão arterial em idosos: uma revisão sistemática. **Rev. Bras. Geriatr-Gerontol**, v. 15, n. 3, p. 587-601, 2020.

REBELATTO, José Rubens et al: **Influência de um programa de atividade física de longa duração sobre a força muscular manual e a flexibilidade corporal de mulheres idosas.** Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 10, n. 1, 2018.

SBD. **Diretriz da Sociedade Brasileira de Diabetes (2015-2016)** / Adolpho Milech et al. Org. Oliveira, J. E.; Vencio, S. São Paulo: A. C. Farmacêutica, 2016. 348p.

SANTOS, B. V.; SANTOS, M. N.; MAIA, H. P. Os benefícios da atividade física regular para pessoas com obesidade. **Rev. Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, v.7, n.3, p.103-13, 2019.

SEABRA, André F. et al. Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.4, p. 721- 736, abr. 2008. Disponível em: acesso em: 15 jul. 2022.

A DEFASAGEM DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Débora Stefani Pereira Matos¹

Maria Cristina de Sousa Elias²

Maria Kleydyanya Mendes de Araújo³

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19, que teve início em 2019 e se estendeu por todo o mundo, trouxe consigo uma série de desafios e impactos em diversas áreas, incluindo a educação (Nunes *et al.*, 2022). Com o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto como medida de prevenção, às instituições de ensino foram obrigadas a se adaptar rapidamente a um novo formato de ensino, o que gerou consequências significativas para o processo de aprendizagem dos estudantes. (Silva *et al.*, 2021).

A alfabetização e o letramento são etapas fundamentais no desenvolvimento educacional das crianças, pois proporcionam habilidades essenciais de leitura, escrita e compreensão de textos, que são essenciais para a continuidade dos estudos e a participação ativa na sociedade. (Oliveira; Assis, 2022). No entanto, o ensino remoto apresentou inúmeros desafios para o processo de alfabetização e letramento. (Almeida, 2022).

A falta de contato presencial com professores e colegas, a exiguidade de recursos adequados, a dificuldade de adaptação ao ambiente virtual e a sobrecarga emocional dos estudantes e suas famílias são apenas alguns dos fatores que podem comprometer a aquisição dessas habilidades durante a pandemia.

1 Licenciada em Pedagogia, pela Anhanguera e Pós-graduada em Alfabetização e letramento pelo IDEC.

2 Licenciada em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, Pós-Graduada em Ensino de Biologia e Química, pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Faveni.

3 Licenciada em Ciências Biológicas, pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, Pós-Graduada em Ensino de Biologia e Química, pela Universidade Regional do Cariri-URCA. Segunda Licenciatura em Pedagogia pela Uninter, com Pós-graduação em psicopedagogia institucional e clínica.

(Oliveira, 2023). Assim, é necessário compreender os impactos e as consequências desse contexto pandêmico na alfabetização e letramento nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a fim de identificar estratégias eficazes para minimizar a defasagem encontrada.

Esses desafios enfrentados no ensino remoto destacam a necessidade de adaptação e busca por estratégias que promovam a inclusão, a participação ativa dos alunos e a qualidade do ensino durante períodos de distanciamento social. Essa pesquisa foi guiada pela seguinte problemática: De que forma a pandemia afetou o processo de alfabetização e letramento de crianças do ensino fundamental?

Considerando as informações mencionadas anteriormente, conduziu-se uma pesquisa focalizada no tema da alfabetização e letramento escolar em meio à pandemia, com o objetivo de compreender as experiências e vivências dos professores e alunos durante os anos de 2020 e 2021, bem como os desafios enfrentados diante dos impactos que surgiram nesse período. Nesse sentido, a pesquisa adotou uma abordagem centrada nas percepções dos docentes e discentes, buscando investigar o processo de ensino remoto e os efeitos resultantes desse contexto.

Os estudos que compuseram o escopo foram analisados nos seguintes critérios: local e tipo da pesquisa, ano de publicação, objetivos, instrumentos e principais resultados. Os resultados foram descritos e feitas análises com embasamento na literatura acadêmica.

Este estudo se justifica pela necessidade de compreender e analisar os impactos da pandemia da COVID-19 na educação, especificamente no que diz respeito à defasagem de alfabetização e letramento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. A pandemia trouxe mudanças abruptas e desafiadoras no cenário educacional, com o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto, o que afetou significativamente a aprendizagem dos estudantes.

A alfabetização e o letramento são etapas cruciais na formação educacional das crianças e adolescentes, pois constituem as bases para o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e comunicação efetiva. A defasagem nesses aspectos pode gerar consequências negativas em longo prazo, como dificuldades de aprendizado em outras disciplinas, baixo desempenho acadêmico e limitações na participação social.

Compreender os fatores que contribuíram para a defasagem de alfabetização e letramento durante o período pandêmico é fundamental para a elaboração de estratégias e intervenções eficazes que possam mitigar os impactos negativos. Além disso, a identificação desses fatores pode ajudar a informar políticas públicas e práticas educacionais que visem promover a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades socioeconômicas no contexto da educação.

Ao explorar o tema da defasagem de alfabetização e letramento nos anos

iniciais e finais do ensino fundamental no período pandêmico, este estudo contribuirá para o conhecimento acadêmico e para a conscientização sobre a importância da alfabetização e letramento adequados nessa fase crucial da educação. Além disso, fornecerá informações relevantes para professores, gestores escolares, formuladores de políticas e outros profissionais da educação, auxiliando-os na tomada de decisões embasadas e na implementação de estratégias eficazes para enfrentar os desafios educacionais decorrentes da pandemia.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo na educação em todo o mundo. Com o fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto, surgiram preocupações sobre os efeitos negativos na aprendizagem dos estudantes, especialmente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Neste referencial teórico, exploraremos a defasagem de alfabetização e letramento nesses anos devido ao contexto pandêmico. Serão discutidos conceitos fundamentais, como alfabetização, letramento, defasagem educacional e as possíveis causas e consequências dessa defasagem durante a pandemia.

A alfabetização é um processo fundamental na formação educacional das crianças, pois é por meio dela que elas adquirem as habilidades necessárias para se tornarem leitores e escritores competentes. (Ferreiro, 2017). É um marco crucial no desenvolvimento da linguagem e um passo essencial para a participação plena na sociedade. No processo de alfabetização, as crianças aprendem a decodificar e codificar símbolos linguísticos, ou seja, a associar os sons da fala às letras e, posteriormente, transformar esses sons em palavras escritas. (Ferreiro, 2017). Essa habilidade de reconhecer e entender as letras é um dos primeiros passos para que as crianças se familiarizem com a linguagem escrita.

Além do reconhecimento de letras, a alfabetização envolve a compreensão fonética, que é a capacidade de relacionar os sons da fala às letras correspondentes. Isso permite que as crianças identifiquem os sons individuais que compõem as palavras e, conseqüentemente, melhorem sua pronúncia e compreensão oral. (Martins *et al.*, 2018).

Outro aspecto importante da alfabetização é o desenvolvimento da consciência fonológica. Essa habilidade consiste na capacidade de identificar, manipular e refletir sobre os sons da língua falada. Por exemplo, a criança aprende a identificar a sílaba inicial ou final de uma palavra, a separar os sons de uma palavra em unidades menores (fonemas) e a reconhecer padrões de sons em diferentes palavras. A consciência fonológica está diretamente relacionada ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, pois permite que a criança compreenda a estrutura sonora das palavras. (Hermann; Sila, 2019).

Além desses aspectos, a alfabetização também abrange a compreensão de palavras. Isso implica não apenas reconhecer e decodificar as palavras escritas, mas também compreender seu significado e contexto. A compreensão de palavras é essencial para que as crianças sejam capazes de interpretar textos e se envolver em atividades de leitura e escrita de maneira significativa. (Moreira, 2015).

Já, o letramento é uma dimensão fundamental da educação, que vai além da simples decodificação de palavras e envolve o uso efetivo da leitura e da escrita para a comunicação e a participação social. Essa habilidade vai muito além do domínio técnico das letras e envolve competências mais amplas, como compreensão, interpretação, análise crítica e produção de textos em diferentes contextos. (Neves *et al.*, 2015).

Ao referir ao letramento, estamos destacando a importância de não apenas ser capaz de ler e escrever, mas também de compreender e interpretar o que é lido e produzir textos de forma coerente e significativa. O letramento envolve o uso da linguagem escrita como uma ferramenta de interação social, permitindo que as pessoas se expressem, comuniquem suas ideias, troquem informações e participem ativamente da sociedade. (Espinosa; Silva, 2015).

Uma das principais características do letramento é a capacidade de compreender textos de forma crítica. Isso implica não apenas na habilidade de extrair informações literais, mas também de analisar e interpretar o conteúdo, considerando seu contexto e suas intenções comunicativas. O letramento crítico capacita os indivíduos a questionar, refletir e avaliar as informações que recebem, desenvolvendo uma postura mais consciente e participativa diante das diferentes formas de discurso presentes na sociedade. (Rodrigues *et al.*, 2022).

Além disso, o letramento também envolve a produção de textos em diferentes gêneros e contextos. Isso requer habilidades de escrita que vão além da simples transcrição de ideias, exigindo a capacidade de organizar informações, estruturar argumentos, utilizar recursos linguísticos adequados e adaptar-se às diferentes situações comunicativas. A produção de textos efetiva é uma forma de expressão pessoal e também uma ferramenta para a construção de conhecimento e a interação com os outros. (Lima *et al.*, 2016).

É importante ressaltar que o letramento não é uma habilidade isolada, mas está intrinsecamente ligado ao contexto sociocultural em que ocorre. As práticas de letramento são influenciadas pelas características e demandas da sociedade, bem como pelas formas de comunicação e interação presentes em cada contexto. Portanto, o letramento efetivo é uma competência dinâmica que se desenvolve ao longo da vida, em resposta às necessidades e desafios do mundo contemporâneo.

SUPERANDO A DEFASAGEM EDUCACIONAL: DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A defasagem educacional é um desafio que afeta a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, comprometendo sua trajetória educacional e limitando suas oportunidades futuras. No contexto da alfabetização e do letramento, a defasagem assume proporções preocupantes, uma vez que essas habilidades fundamentais são pilares para a formação integral dos indivíduos e para sua participação ativa na sociedade. (Nunes *et al.*, 2022).

A defasagem na alfabetização, como mencionado, ocorre quando os estudantes não alcançam os níveis esperados de habilidades de leitura e escrita para sua série ou idade. Isso significa que esses alunos encontram dificuldades em decodificar palavras, compreender textos e expressar-se por meio da escrita. Essa defasagem não solucionada pode ter um impacto significativo na vida acadêmica dos estudantes, uma vez que as habilidades de leitura e escrita são fundamentais para o aprendizado em outras disciplinas. Além disso, a defasagem na alfabetização pode levar à desmotivação e à baixa autoestima, afetando negativamente a confiança dos estudantes em suas capacidades intelectuais. (Santana, 2022).

Da mesma forma, a defasagem no letramento compromete a capacidade dos estudantes de utilizar a leitura e a escrita de maneira adequada em diferentes contextos e situações. Essa defasagem vai além da decodificação de palavras e engloba a compreensão, interpretação, análise crítica e produção de textos. Quando os estudantes não possuem essas habilidades, suas oportunidades de participação social e engajamento em diferentes esferas da vida são limitadas. A defasagem no letramento pode afetar a inserção no mercado de trabalho, o acesso a informações relevantes e a capacidade de exercer plenamente seus direitos como cidadãos. (Andrade, 2022).

É fundamental combater a defasagem educacional na alfabetização e no letramento, pois as consequências negativas se estendem ao longo da vida dos estudantes. Para isso, é necessário investir em políticas públicas que promovam a equidade educacional, garantindo o acesso a recursos adequados, formação de professores, intervenções pedagógicas eficazes e apoio individualizado aos estudantes em situação de defasagem. Além disso, é importante desenvolver práticas educacionais inclusivas e contextualizadas, que considerem as necessidades e realidades dos estudantes, valorizando suas experiências e promovendo a construção de conhecimento de forma significativa. (Pereira, 2022).

Ao enfrentar a defasagem educacional na alfabetização e no letramento, estamos investindo no desenvolvimento pleno dos indivíduos e na construção de

uma sociedade mais justa e igualitária. Garantir que todos os estudantes tenham acesso às habilidades de leitura e escrita é um passo crucial para promover a inclusão social, a participação cidadã e o desenvolvimento sustentável. A superação da defasagem educacional requer um esforço coletivo de educadores, gestores, famílias e governantes, visando proporcionar uma educação de qualidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes. (Santos, 2021).

RESULTADO DOS ESTUDOS

Nos últimos tempos, a pandemia global obrigou instituições educacionais em todo o mundo a se adaptarem rapidamente ao ensino remoto. Essa transição abrupta trouxe consigo uma série de desafios significativos para o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes, em particular, enfrentam dificuldades em diversos aspectos, desde o acesso aos recursos educacionais até a manutenção da motivação e a interação com colegas e professores. (Junior; Monteiro, 2020).

Um dos principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o ensino remoto foi o acesso aos recursos educacionais necessários para o aprendizado. Nem todos os alunos possuem acesso adequado à internet, computadores ou dispositivos eletrônicos, o que limita sua capacidade de participar plenamente das aulas virtuais e de acessar materiais educacionais. Isso criou uma disparidade digital que afeta diretamente a igualdade de oportunidades educacionais, deixando alguns estudantes em desvantagem. (Moura, 2019).

Além disso, a falta de interação presencial com os colegas e professores dificultou a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades sociais. A sala de aula tradicional proporciona um ambiente propício para a interação e o compartilhamento de conhecimento entre os alunos. No entanto, o ensino remoto tornou-se um desafio nesse aspecto, já que a interação ocorre principalmente por meio de plataformas virtuais. Essa falta de interação face a face pode levar à sensação de isolamento e prejudicar o desenvolvimento social e emocional dos estudantes. (Valdivino, 2021).

A motivação dos alunos também foi afetada pela transição para o ensino remoto. A falta de estrutura e rotina, aliada à distância física dos professores, pode levar a uma diminuição do engajamento dos estudantes. A ausência de um ambiente de aprendizagem presencial e a necessidade de autodisciplina e organização exigem um esforço adicional por parte dos alunos, que podem se sentir desmotivados e desinteressados em relação ao ensino remoto. (Marcelino *et al.*, 2020).

Outro desafio significativo enfrentado pelos estudantes é a falta de apoio individualizado dos professores. Nas salas de aula tradicionais, os professores podem identificar prontamente as necessidades individuais dos alunos e fornecer

orientação personalizada. No entanto, no ensino remoto, essa interação individualizada é mais difícil de ser alcançada. Os professores podem ter dificuldades em oferecer suporte e feedback personalizado aos estudantes, o que pode prejudicar seu progresso acadêmico e o desenvolvimento de suas habilidades. (Vilela *et al.*, 2021).

Diante desses desafios, é fundamental que instituições educacionais, governos e a sociedade como um todo se unam para encontrar soluções que minimizem os impactos negativos do ensino remoto. Investimentos em infraestrutura tecnológica, como acesso à internet e dispositivos eletrônicos, devem ser priorizados para garantir a igualdade de oportunidades educacionais. Além disso, é necessário o desenvolvimento de estratégias de ensino remoto que promovam a interação entre os estudantes e proporcionem suporte individualizado, como fóruns online e tutoria virtual.

Os professores desempenham um papel fundamental nesse cenário, adaptando suas práticas de ensino e oferecendo apoio e orientação aos alunos de forma mais individualizada. É necessário investir em capacitação docente para o ensino remoto, a fim de que os educadores possam utilizar efetivamente as ferramentas digitais disponíveis e oferecer um ambiente de aprendizagem virtual rico e estimulante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A defasagem de alfabetização e letramento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental durante o período pandêmico trouxe desafios significativos para os estudantes em seu processo educacional. O fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto resultaram em uma série de obstáculos que afetaram diretamente o desenvolvimento adequado dessas habilidades fundamentais.

Um dos principais fatores que contribuíram para a defasagem educacional nesse período foi a falta de interação presencial entre os estudantes e os professores. O ambiente escolar proporciona uma série de oportunidades para a prática da leitura e escrita, bem como para o feedback imediato e individualizado. Com o ensino remoto, essas interações foram limitadas, prejudicando a efetividade do ensino e a capacidade dos estudantes de aprimorarem suas habilidades de alfabetização e letramento.

Além disso, a falta de recursos tecnológicos adequados também desempenhou um papel importante na defasagem educacional durante a pandemia. Nem todos os estudantes tiveram acesso a dispositivos eletrônicos, internet de qualidade e recursos digitais, o que limitou sua participação nas atividades online propostas pelas escolas. A desigualdade no acesso às tecnologias ampliou as disparidades educacionais, aprofundando ainda mais a defasagem na alfabetização e letramento.

Outro fator relevante foi a influência das desigualdades socioeconômicas no contexto educacional. Alunos de comunidades desfavorecidas e de baixa renda enfrentam maiores desafios para acompanhar as atividades remotas, devido à falta de recursos, apoio familiar e acompanhamento educacional adequado. A defasagem de recursos disponíveis afetou diretamente a qualidade do ensino oferecido a esses estudantes, dificultando ainda mais seu desenvolvimento nas habilidades de alfabetização e letramento.

Para superar esses desafios e minimizar as consequências negativas a longo prazo, é crucial que as instituições de ensino, os educadores e os formuladores de políticas adotem estratégias e intervenções eficazes. É fundamental identificar os estudantes afetados pela defasagem e fornecer apoio individualizado, recursos adicionais e estratégias de ensino diferenciadas. Isso pode incluir programas de reforço escolar, capacitação de professores, aulas de recuperação e atividades complementares voltadas para o desenvolvimento da alfabetização e letramento.

Além disso, é necessário um investimento em infraestrutura tecnológica para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário a dispositivos eletrônicos e internet de qualidade. Isso permitirá a continuidade do ensino remoto em situações de emergência e proporcionará oportunidades de aprendizado mais equitativas.

As instituições de ensino também podem buscar parcerias com organizações e comunidades locais para oferecer suporte adicional aos estudantes em situação de defasagem, como a criação de espaços de estudo supervisionado, a disponibilização de materiais de apoio e a realização de atividades de reforço.

Em suma, a defasagem de alfabetização e letramento nos anos iniciais e finais do ensino fundamental durante o período pandêmico representou um desafio significativo para os estudantes. A falta de interação presencial, a falta de recursos tecnológicos adequados e as desigualdades socioeconômicas contribuíram para essa defasagem. No entanto, por meio de estratégias e intervenções eficazes, como apoio individualizado, recursos adicionais e investimento em infraestrutura tecnológica, é possível identificar e superar essa defasagem, promovendo o desenvolvimento da alfabetização e letramento e minimizando as consequências negativas em longo prazo. É fundamental que as instituições de ensino, os educadores e os formuladores de políticas atuem de forma colaborativa e dedicada para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes, mesmo em tempos desafiadores como o período pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Náthali Santos de. **Avaliação da aprendizagem em tempos de pandemia nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unifaema.edu.br/handle/123456789/3193>.
- ANDRADE, Camila de Souza. **Alfabetização e letramento em tempos de pandemia: estratégias para o ensino da leitura e da escrita**. 2022. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/31798/3/2022_CamilaDeSouzaAndrade_tcc.pdf.
- ESPINOSA, Daniela Cardoso; SILVA, Thaise. Alfabetização e letramento na Educação Infantil: analisando práticas na pré-escola. **Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 3, n. 5, p. 9-18, 2015.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. Cortez Editora, 2017.
- HERMANN, Amanda dos Reis; SISLA, Heloisa Chalmers. A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 37, n. 76, p. 27-40, 2019.
- JUNIOR, Verissimo Barros dos Santos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silveira. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020.
- LIMA, Julia Maria Domingos; MARTINS, Vera Vieira; RODRIGUES, Marinéa Silva Figueira. As fábulas no processo de alfabetização e letramento. **Revista Mosaico**, v. 7, n. 1, p. 38-43, 2016.
- MARCELINO, Bruna Lorena de Melo et al. Motivação escolar em tempos de pandemia: um relato de experiência. **Cadernos de Estágio**, v. 2, n. 2, p. 184-188, 2020.
- MARTINS, Lígia Márcia; CARVALHO, Bruna; DANGIÓ, Meire Cristina Santos. O processo de alfabetização: da pré-história da escrita à escrita simbólica. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, p. 337-346, 2018.
- MOREIRA, Geraldo Eustáquio. As contribuições de Emília Ferreiro ao processo de alfabetização. **Revista Relicário**, v. 2, n. 4, 2015.
- MOURA, Lucinéia Lima de. Os desafios da alfabetização e o ensino remoto no contexto da pandemia do Covid 19. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/xmlui/handle/123456789/2104>.
- NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. O letramento e o brincar em processos de socialização na educação infantil brincadeiras diferentes. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 215-244, 2015.
- NUNES, Alesandra Aparecida Marques et al. Uma análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para sanar as defasagens dos alunos dos anos iniciais no que se refere à alfabetização e letramento no período

pós pandêmico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 12, p. 69-87, 2022.

OLIVEIRA, Bruna Raiane Ficke Dettmann. **Processo de alfabetização e letramento dos anos iniciais do ensino fundamental, em tempos de pandemia, baseado no ano letivo de 2020**. 2023.

OLIVEIRA, Gercinete; ASSIS, Vivianny Bessão. Alfabetizar na pandemia. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGENEN)**, v. 6, n. 1, 2022.

PEREIRA, Juliana Montanher. Defasagem, aprendizagem e ensinagem apresentadas durante e após pandemia. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/26536>.

RODRIGUES, Patrícia Nogueira; DA COSTA, Lidiane Rodrigues dos Santos; PEREIRA, Gleice. A literatura no processo do letramento. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 8, n. 2, 2022.

SANTANA, Yasmin Nogueira. **A alfabetização em tempos de pandemia: revisão de literatura**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/238288>.

SANTOS, Raquel Amélia. Processo de alfabetização e defasagem escolar: estudo de caso em escola da rede municipal de Canoas. 2021. Disponível em: <https://svr-net20.unilasalle.edu.br/handle/11690/2299>.

SILVA, Maria Jardiane dos Santos et al. **Impactos no processo de ensino remoto da alfabetização e letramento durante a pandemia COVID-19**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso.

VALDIVINO, Ednalva da Conceição Dias. **Os impactos da pandemia de Covid-19 e do isolamento social no processo de alfabetização de crianças no município de Bento Fernandes/RN**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

VILELA, Jean Louis Landim et al. **Dificuldades enfrentadas por professores da educação básica em relação a alunos com deficiência: uma análise no contexto da Pandemia de Covid-19**. 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3115>.

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIAS: CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

Alaides Vieira de Sousa Castro¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Percebo nossa vida como um livro com páginas em branco a serem escritas no futuro, e algumas, ou muitas, com registro de nossas histórias passadas e do momento presente. Resultado das ocasiões do cotidiano, das ações que realizamos, ouvimos, falamos, sentimos, experimentamos, que impactam outras vidas e por elas são impactadas de forma positiva/negativa, ou não. As interações com o meio em que vivemos, as relações sociais, nossos pensamentos, o modo como percebemos e interagimos com o ambiente físico, como lidamos com nossos sentimentos, como percebemos e agimos em nosso lar, local de trabalho e como nos conectamos com o mundo são elementos que constituem nossas experiências. Os tons, cores e sabores envolvidos pelos sentimentos e emoções, constituirão a importância das mesmas.

Esta mágica existencial que proporciona a cada indivíduo a capacidade de compartilhar experiências, compartilhando e granjeando saberes que podem contribuir de forma significativa em nossa prática cotidiana enquanto seres humanos e profissionais, nos motivando na busca constante por experiências positivas. Assim, obtida por meio de vivências ou histórias repassadas, a memória é o ajuntamento de dados e está relacionada fortemente à aquisição de novos conhecimentos. A aprendizagem que a utiliza para arquivar as informações armazenadas no cérebro. (Cabral, 2024). Este órgão extraordinário que comanda todas as funções do organismo é a central da inteligência humana.

Nesta compreensão considero oportuno e feliz poder participar da edição do livro: “**ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS**”, pois trazer à memória o que nos dá esperança, busca de prática pautada no compromisso, amor e dedicação numa rotina de vida há mais de vinte e dois anos de profissão.

A pesquisa sempre esteve presente em minha vida desde a época de colegial, prosseguindo na faculdade e intensificada na prática pedagógica na escola, o que me proporcionou vivências extraordinárias, numa sinergia e ciclo permanente de ação/reflexão/ação.

¹ E-mail de contato: alaidescastro24@gmail.com.

DESENVOLVIMENTO

A educação trabalha com mentes, cujas individualidades e mudanças constantes no modo de agir e pensar de gerações influenciadas pela cultura de sua época impõe exigências específicas. Nesta perspectiva participei do Curso Online de Formação de Facilitadores de Justiça Restaurativa e Círculo de Construção de Paz – para situações menos complexas, realizado de Fevereiro a Maio de 2022, ofertado pelo governo do Estado do Ceará em parceria com a Secretaria do Município de Crateús, onde foram realizadas atividades denominadas “Círculos de Construção de Paz”, como requisito para diplomação.

Estes círculos foram orientados conforme o Guia do Facilitador, da especialista em justiça restaurativa Kay Pranis. A professora “com seus ensinamentos sobre os Círculos de Construção de Paz - vertente das práticas restaurativas inspirada nos povos indígenas norte-americanos e canadenses”, esteve no Brasil em 2010, em visita à ‘comunidade de aprendizagem’ do Justiça 21. Projeto Justiça para o Século 21, uma iniciativa da Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul dedicada a difundir as boas práticas da Justiça Restaurativa (JR).

Objetivando pacificar conflitos e violências envolvendo crianças e adolescentes, é um projeto que pode e deve estender-se a todos os espaços em que contemplem os envolvidos, sejam nas esferas judiciais e educacionais. Fator motivacional pela aprendizagem e aplicação, sendo colocado em cada ação desenvolvida, o olhar em relação às necessidades ora apresentadas, assim como os sentimentos e aspirações envolvidas no contexto. Como sempre relatei em minhas falas nas orientações pedagógicas, as boas ideias podem e devem ser copiadas, porém ‘a cereja’ do bolo, que é o toque criativo de cada profissional, sempre deve estar presente.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO NOS CÍRCULOS DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

CÍRCULO 01

Os círculos foram realizados na Escola de Cidadania João Luciano, no Distrito de Assis, zona rural do município de Crateús, estado do Ceará, onde estava exercendo a função de gestora. Em todas fui facilitadora, tendo no primeiro a colaboração de um co-facilitador, um professor da escola da Escola (VPM). O tema do círculo foi: “Acolhida.” Objetivando trabalhar os sentimentos de insegurança, medo e apreensão reprimidos nos anos de pandemia.

O mesmo foi realizado no dia 03 de março de 2022, com 18 participantes, sendo estes: professores e corpo administrativo. Iniciado às 17h20 e finalizado às 18h55. Dentro do tempo de duração estimado. A motivação e propósito foram:

“Você é capaz, acredite em si mesmo!”. Assim, as observações foram a respeito de algumas pessoas que não conseguem expressar seus sentimentos e pensamentos, tendo dificuldades de identificar suas potencialidades e fragilidades.

CÍRCULO 03

Neste círculo também pude contar com o co-facilitador de iniciais, VPM, professor da unidade de ensino. O tema selecionado foi “Autoestima”. Objetivando desenvolver um relacionamento saudável do estudante consigo mesmo, assim como para com os colegas e demais pessoas de seu convívio. Realizado no dia 07 de abril de 2022, com 18 participantes, iniciando às 13h25 e finalizando às 14h45, teve por motivação e propósito, trabalhar a autoestima para propiciar bons relacionamentos em sala, na escola e na vida.

O tipo de círculo foi Diálogo e Sensibilização, tendo um coração como peça de centro, e o bastão a letra “J” de pelúcia. O Conto: “Metade de uma folha de papel”⁴, representou a cerimônia de abertura, sendo o check-in direcionado a escrita de três qualidades: quando pensa em si, escrever com pincel colorido em um papel e levar ao círculo após a leitura. Tratando valores a se compartilhar como, amizade, comportamento legal, coragem, educação, perseverança, ajuda as pessoas e paciência.

Foto 3: Imagem dos objetos utilizados no Círculo.



Fonte: Arquivo da própria autora.

As perguntas norteadoras e a contação de histórias vivenciadas foram sobre ocasiões que proporcionam felicidade ou tristeza. O checkout tratou-se de perguntas como: “O que acharam do círculo?” e “Como está se sentindo?”. Tendo por fim, a cerimônia de encerramento com um texto sobre um guia de como gostar de si mesmo, assim, as observações baseiam-se em alguns que não

4 Ajahn Brahm, monge britânico.

conseguem saber o que lhes deixam felizes, assim como ter convicção de qualidades positivas sobre si mesmo.

CÍRCULO 04

Realizado no dia oito de abril do ano de dois mil e vinte e dois (08.04.22) com o tema “Autoestima”, este círculo de diálogo, objetivou o desenvolvimento do apreço e valorização de si. Composto por 14 participantes, iniciou às 09h30 e terminou às 10h45. A motivação e propósito foi trabalhar a autoestima e dialogar com a turma sobre sua importância e preciosidade, dialogando sobre defeitos e qualidades inerentes a todo e qualquer ser humano, porém, todos têm um ‘eu poderoso’ que deve ser valorizado e executado em cada detalhe.

O tipo de círculo foi Diálogo e Sensibilização. Tendo como peça de centro uma pelúcia com a frase “Você é especial!” e o bastão da fala, a letra “J” em pelúcia. A música “Você é especial” e o conto “Metade de uma folha de papel”, representaram a cerimônia de abertura. O check-in foi direcionado a escrita de três qualidades sobre si, sendo escrito com pincel colorido num pedaço de folha de papel A4 e levado ao círculo após a leitura. Tratando valores a se compartilhar como: felicidade, inteligência, beleza, educação, determinação, coragem e gentileza.

Foto 4: Imagem dos objetos utilizados no Círculo.



Fonte: Arquivo da própria autora.

As perguntas norteadoras foram: O que você mais admira em você e o que mudaria se pudesse? O que lhe faz feliz e o que lhe deixa triste? O checkout tratou-se de atividades corporais de carinho consigo, com palavras de valorização pessoal. Tendo por fim, a cerimônia de encerramento com texto do guia “Gostar de si mesmo”, diante disso as observações são a respeito de uma baixa autoestima sobre o corpo, tamanho e a necessidade de acompanhamento psicológico, nutricional e atividades regulares que trabalham a autoestima.

CÍRCULO 05

No quinto Círculo de Diálogo de Construção de Paz, enquanto facilitadora, eu Alaines Vieira de Sousa Castro, selecionei o tema “Autocuidado”. Objetivando a reflexão sobre a necessidade dos cuidados consigo nas dimensões físicas, emocionais, espirituais e mentais. O mesmo foi realizado no dia vinte e um de abril do ano de dois mil e vinte e dois (21.04. 2022), com dezoito (18) participantes. Foi iniciado às 15h20 e finalizado às 17h00, com a motivação e propósito de observar/sensibilizar muitas sequelas na vida dos seres humanos, em especial dos profissionais da educação, que devido à sobrecarga, muitas vezes não olham para si, sendo o propósito do círculo, relaxar.

O tipo de círculo foi “Diálogo e Sensibilização”, tendo um porta jóias com três gavetas com nomes sobre “Eu me amo!”, como peça de centro e um ganzá de metal, representando o bastão. O guia de exercício de respiração e a Imaginação reportou os participantes a “Um lugar só meu”, representando assim a cerimônia de abertura. O check-in foi direcionado a desenhar um círculo com pincel em folha de papel em branco, dividido em quatro partes, colocar as dimensões e escrever como está cuidando de cada uma delas. Tratando sobre valores como: fé, comunhão, pensamentos positivos e resiliência.

Foto 5: Imagem dos objetos utilizados no Círculo.



Fonte: Arquivo da própria autora.

As perguntas norteadoras e a contação de histórias foram sobre: O que lhe faz feliz hoje? Qual o ponto baixo e alto da semana? O que você gostaria que nós soubéssemos sobre o que está acontecendo com você que evitaria mal-entendidos? O checkout tratou-se de histórias gesticuladas: “Eu me amo!” e a observação sobre a dimensão que precisa ter mais cuidado e ter o compromisso de se cuidar. Tendo por fim, a cerimônia de encerramento com texto do guia “Tenha tempo”, assim, as observações são sobre a maioria conseguindo saber

de imediato como está se cuidando e algumas pessoas tensas, não conseguindo fechar os olhos, respiração ofegante e pernas em movimento.

Foto 6: Imagem dos objetos utilizados no Círculo.



Fonte: Arquivo da própria autora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as experiências foram válidas pelo resultado positivo, especialmente pela prática do aprendizado teórico, sendo internalizadas atitudes no decorrer do ano em relação a outros momentos, principalmente nos planejamentos de atitudes elencadas nos círculos, sendo construído um ambiente de reflexão e propício ao diálogo. Sabe-se que a forma de receber depende de cada um, e em muitos momentos algumas pessoas não estão decididas a abraçar o diálogo e colocar em prática boas atitudes, mas o que não invalida a práxis de quem se disponibiliza a estar em constante evolução humana e espiritual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Curso Comunicação Não-Violenta e Justiça Restaurativa. Secretaria de Educação de Sobral. You Tube. 2022.

DUARTE, Gabriela. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/memoria>. 2024.

Formação em Justiça Restaurativa e Círculos de Construção de Paz. EAD, 2022.

PRANIS, Kay. **Círculos de Justiça Restaurativa de Construção da Paz.** Guia do Facilitador. 2010. Edição Brasileira, 2011.

RELVAS, Ana. Disponível em: <https://pt.linkedin.com/pulse/uma-hist%C3%B3ria-sobre-autoestima-e-conflitos-ana-relvas>. Acesso em: 07.04.2022.

A IMPORTÂNCIA DO PROJETO DE VIDA E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOS JOVENS

Jacqueline Machado de Melo¹

Valda Maria Torres Martins²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentamos aqui, a estratégia pedagógica de trabalhar no Ensino Médio com o projeto de vida utilizando-se de metodologias ativas e suas contribuições para a aprendizagem significativa dos alunos. Fornecendo assim, procedimentos educacionais que consigam engajar o aluno na construção de seu conhecimento, tornando-o protagonista de seu desenvolvimento educativo. Moran define projeto de vida da seguinte maneira:

O projeto ou plano de vida representa o que o indivíduo quer ser e o que ele vai fazer em certos momentos de sua vida, bem como as possibilidades de alcançá-lo[...], num sentido amplo, é tornar conscientes e avaliar nossas trilhas de aprendizagem, nossos valores, competências e dificuldades e também os caminhos mais promissores para o desenvolvimento em todas as dimensões. [...] É um roteiro aberto de autoaprendizagem, multidimensional, em contínua construção e revisão, que pode modificar-se, adaptar-se e transformar-se ao longo da nossa vida. (Moran, 2017, p.1).

Assim, projeto de vida é muito mais do que metas, objetivos e sonhos que o aluno possui, trata-se de um plano elaborado a partir de onde ele está e o que ele pretende e pode fazer para chegar em seu objetivo. Levando em consideração a realidade e possibilidades dos alunos, o plano pode ser alterado mediante a necessidade que porventura apareça em sua vida.

Trata-se de planejamentos elaborados a partir do autoconhecimento do aluno, buscando valorizar as características individuais do educando e desenvolvê-las em favor de seu crescimento profissional e pessoal. Contribuindo em sua

1 Licenciada em Pedagogia(UECE), especialista em Gestão Escolar Integrada e Práticas Pedagógicas(UCAM), professora da rede pública municipal de Crateús, Brasil; E-mail: jacquelinemelo@hotmail.com.

2 Licenciada em Pedagogia- Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Licenciada em Matemática- Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil; E-mail: valdatorres17@gmail.com.

ação ativa de mudar a si mesmo como também o contexto comunitário, escolar e social no qual está inserido.

Em sala de aula o professor pode contar com a utilização de metodologias ativas para contribuir na efetivação dos objetivos pessoais, sociais e profissionais dos alunos por meio de uma educação que promova seu crescimento. Por tratar-se de procedimentos educacionais que: “Baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos.” (Berbel, 2011, p.5).

As metodologias ativas contribuem com o processo de ensino e aprendizagem por construir um espaço de participação do aluno no que está sendo ensinado, tornando o ambiente pedagógico prazeroso e possível de sua verificação na prática social dos alunos, conseguindo motivar os mesmos a participarem das experiências propostas em sala. Dando-os oportunidade de demonstrar seus talentos e potenciais.

O objeto de pesquisa deste artigo é o Ensino Médio, pelo fato de esta última etapa da Educação Básica apresentar maior índice de evasão escolar. “De acordo com o Censo Escolar 2018 [...], o Brasil possui 2 milhões de crianças e jovens fora da escola sendo que, desse total, cerca de 1,3 milhão são adolescentes entre 15 e 17 anos [...]” (Alchorne; Carvalho, 2020, p.154).

O projeto de vida juntamente com as metodologias ativas fazem parte de estratégias pedagógicas que possibilitam aos alunos verem sentido na escola, ou seja, que eles executem em sala atividades contextualizadas com sua realidade social, que fazem parte do universo dos educandos e sobretudo que despertem o interesse deles por proporcionar maneiras palpáveis de efetivarem seus propósitos e sonhos.

Seja no ensino remoto, híbrido ou presencial, o objetivo central de trabalhar a competência geral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Trabalho e Projeto de vida, ao longo da formação escolar é fazer com que os estudos façam sentido para os alunos. Crianças, e especialmente os adolescentes, precisam ter repertório para gerar um diálogo pertinente entre o que é apresentado na escola e seus próprios anseios presentes e futuros [...] (Nunes, 2021, p.1).

Este diálogo citado por Nunes (2021), logo acima, se trata da relação entre o que é ensinado na escola e o que é experimentado pelo aluno no seu cotidiano. Na BNCC, trabalho e projeto de vida, é a sexta das dez competências gerais a serem desenvolvidas em toda a Educação Básica, através do processo pedagógico de ensinar e aprender na escola.

Para alinhar-se aos objetivos e habilidades a serem trabalhados na última etapa da Educação Básica, é que foram criados os itinerários formativos, que são

caminhos de formação para o aluno que possibilitam aos mesmos a oportunidade de colocar em prática seus sonhos. “Seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais área do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional [...]” (BNCC, 2018, p.468), proporcionando ao educando escolher dar continuidade aos estudos de nível superior ou formação ao nível médio técnico.

Portanto, consideramos relevante a utilização de metodologias ativas na construção do projeto de vida juvenil por trabalhar o conhecimento científico de forma que se adeque à realidade do estudante, através de atividades desafiadoras baseadas em problemas reais e que fazem sentido ao educando, viabilizando a formação integral do jovem educando, buscando valorizar seus saberes prévios ao relacionar as disciplinas curriculares à sua vida e prática social, como também capacitá-lo ao mundo do trabalho.

PROJETO DE VIDA E METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Com o intuito de combater um dos principais problemas apresentados no Ensino Médio, a saber, a evasão escolar, a BNCC propõe que se trabalhe na escola com o projeto de vida, fomentando a autonomia do educando, bem como o seu protagonismo na elaboração do seu saber crítico e colaborativo.

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades e jogos, que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas. (Moran, 2015, p.18).

As metodologias ativas trabalham com as necessidades reais dos alunos produzindo aprendizagem exitosa e significativa, pelo fato de se tratar de exercícios pedagógicos que necessitam da ação do aluno na resolução de problemas e desafios, sozinho ou em equipe tendo a oportunidade de aprender com seus pares, para isto, os recursos tecnológicos são muito bem vindos.

O PROJETO DE VIDA E A BNCC

Segundo as orientações da legislação educacional brasileira, mais precisamente da Base Nacional Curricular, o projeto de vida na escola deve desenvolver as competências necessárias ao mundo do trabalho, como também as habilidades sociais e emocionais dos jovens no Ensino Médio, ampliando as habilidades necessárias à sua formação integral.

Garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BNCC, 2018, p.463).

A relevância do fato de a escola se propor a desenvolver o protagonismo juvenil, é que os alunos aprimorem, entre outras coisas, sua autoestima e descubram novas habilidades através de uma formação plena que fortaleça nos educandos suas capacidades de interagir, questionar, contribuir, modificar e construir seu saber e sua realidade.

A proposta de trabalho curricular e pedagógica aqui é tomada segundo as escolhas dos alunos buscando formá-los em todos os aspectos de sua vida. A escola cumpre assim, seu papel e função social. O projeto de vida torna o jovem impulsionador e construtor de seu saber, pois através dele o aluno tem a oportunidade de identificar suas metas e objetivos e principalmente suas habilidades e potenciais.

O processo pedagógico de aprendizagem e construção do projeto de vida do e para o aluno, inicia-se com seu autoconhecimento, e a partir dele, a escola pode definir metodologias que juntam a prática e o planejamento, mantendo o foco nos objetivos dos estudantes, permitindo o autoconhecimento e estratégias para efetivar seus planos, pois através dele o jovem aluno consegue saber quem ele é, o que ele quer e pode ser. Podemos definir o projeto de vida como uma linha entre os objetivos dos jovens e o que ele efetivamente é. (Moran, 2017).

A escola trabalha e fomenta o protagonismo juvenil, quando cria espaço e oportunidades que possibilitam ao aluno acreditar em si mesmo, no seu potencial e com conhecimento teórico-prático-científico necessários para ir em busca de seus propósitos pessoais, sociais e profissionais, buscando uma formação que se adeque aos seus objetivos e potencialidades.

Para isto, utiliza-se portanto de estratégias e experiências de situações reais da vida e do cotidiano do jovem, entre elas, podemos citar as metodologias ativas, sendo capaz de atuar e conseguir no Ensino Médio uma formação integral e crítica que relacione a teoria ao seu conhecimento e vida prática, estas são experiências apontadas pela BNCC em conformidade com a LDB de 1996:

Essas experiências, [...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens [...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo[...] (BNCC, 2018, p.465 e 466).

A introdução às habilidades e conhecimentos técnicos-científicos pertinentes ao mundo do trabalho defendida pela BNCC no Ensino Médio não é uma prematura profissionalização, mas um conjunto de habilidades que tornam o educando capaz de conviver e resolver as adversidades que por ventura venham aparecer na trajetória, em busca de concretizar seus propósitos futuros.

A Base Nacional Comum Curricular busca assim, valorizar a singularidade dos educandos como também a diversidade, ao trabalhar o projeto de vida na escola, que é uma estratégia que visa garantir o direito de formação integral de acordo com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do senso crítico do aluno, trabalhando assim, a prática da cidadania. Como também, fornece preparação profissional no sentido de desenvolver habilidades necessárias ao seu futuro trabalho.

Para concretizar essas experiências de aprendizagens para os alunos, a escola pode contar com a utilização do trabalho pedagógico das metodologias ativas, através de um currículo escolar que busque uma aprendizagem significativa e prazerosa para o aluno, através de jogos educativos, por exemplo. Assim, o aluno reconhece seu potencial transformador e construtor de sua realidade e identidade. Além de adquirir habilidades para continuar se desenvolvendo como cidadão e profissionalmente.

A escola como espaço social de construção e formação de identidade dos adolescentes configura-se como importante meio de viabilização de seus projetos de vida, especialmente no Ensino Médio, período em que sentem a pressão dos pais e começam a se posicionar profissional, social e financeiramente.[...] (Santos; Gontijo, 2020, p.24).

A colaboração da escola para a elaboração e efetivação dos projetos de vida dos alunos é enorme, por contribuir com suas formações em sua integralidade. Tornando-os, através do protagonismo juvenil, aptos a lidarem com os seus problemas e de sua comunidade. A escola ajuda o aluno a traçar caminhos para que possa alcançar suas metas e objetivos, como também em sua carreira profissional e sua convivência em sociedade.

É relevante o papel do projeto de vida na educação e formação integral do jovem, pois utiliza-se de uma metodologia significativa para os alunos, levando-os a desenvolver através das aprendizagens adquiridas na escola, o potencial e habilidades para conseguir realizar seus sonhos e objetivos.

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BNCC, 2018, p.468).

Foi através da estruturação do novo Ensino Médio que o projeto de vida tornou-se parte do currículo escolar. Para adequar o currículo escolar às demandas e preferências do público estudantil, a proposta dos itinerários formativos no Ensino Médio é de reestruturação do currículo escolar. Por intermédio de uma escola que disponibiliza caminhos e possibilidades de formação que vão ao encontro dos objetivos e planos de vida dos alunos.

O desafio é trabalhar o projeto de vida juntamente com as demais disciplinas, contextualizando o conteúdo teórico à prática. (BNCC, 2018). Promovendo a aprendizagem, e portanto, a formação do aluno em sua integralidade, através da interdisciplinaridade que:

Compreendemos então que um aspecto da interdisciplinaridade é a inter-relação entre as disciplinas, que trabalham de maneira conjunta, e não existe supervalorização de nenhuma, a relação existente entre elas é a de auxiliar no desenvolvimento de ambas com um único propósito, o avanço dos alunos. (Silva, 2019, p.3).

A interdisciplinaridade colabora com o melhor rendimento escolar, e assim, o adequado desenvolvimento das habilidades e competências escolares que os alunos devem adquirir e ampliar durante toda a Educação Básica, no caso específico do presente artigo, o Ensino Médio, para que o saber faça sentido para o aluno, ou seja, que este consiga observar sua utilidade e importância, torna-se necessária sua relação com a prática.

Todas as disciplinas ou as áreas do conhecimento no Ensino Médio, devem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar. O projeto de vida não é diferente, ele deve ser trabalhado de maneira concomitante com as demais áreas do conhecimento na última etapa da Educação Básica.

O projeto de vida é uma estratégia que considera a formação integral do aluno. Ele trabalha o protagonismo juvenil por promover o autoconhecimento do aluno e sua autonomia. Ele é um caminho de descobertas trilhado pelo aluno entre: o que ele é e os seus objetivos pessoais, sociais e profissionais.

O Projeto de Vida não é apenas escolha profissional, tampouco está dissociada do mundo produtivo, pois contribui para o autoconhecimento, para a capacidade de situar-se no mundo e reconhecer as possibilidades e para o desenvolvimento de valores e habilidades que contribuam para que o estudante faça boas escolhas ao longo da sua trajetória. Elenca-se quatro macro temas ou eixos para a organização do componente curricular de Projeto de Vida: Autoconhecimento; Eu x Outro; Planejamento e; Preparação para o mundo fora da escola. (Pereira; Tranjan, 2020, p. 20).

Elaborar um projeto de vida, é procurar maneiras palpáveis para que o educando consiga a realização dos seus sonhos, embora seja construído na escola, é direcionado para a vida do aluno fora dela. Capaz de formar um sujeito

que possa contribuir com seu bem-estar como também com a qualidade de vida comunitária e social.

Esta estratégia pedagógica engloba todas as dimensões da vida do aluno. Podemos citar três: a **peçoal** - o aluno vai primeiro se conhecer – seus potenciais, conhecimentos prévios e objetivos; **profissional** - desenvolvimento de aptidões necessárias à participação no mundo produtivo; **social** - através dela o aluno assume seu papel social de construção do saber e atua na transformação do meio no qual está inserido. (Amendola, s.d) Como também aprende a conviver em sociedade com o outro respeitando suas peculiaridades e diferenças.

O principal objetivo é trabalhar com o protagonismo juvenil e através dele contribuir com a formação integral do educando, trabalhando de maneira inter-relacionada, e portando, interdisciplinar, todas as competências necessárias à sua formação e personalidade: socioemocionais e profissionais dentro de sua linha de interesse e objetivos. Contribuindo assim, para: “Explorar a ideia de o adolescente como ser ativo e participativo, capaz de atuar no mundo profissional, projetar-se na construção de seu futuro e da sociedade em si, valorizando os laços afetivos e sua preocupação com o outro [...] (Tardelli, 2010. p.60).

Trabalhar com propostas pedagógicas que viabilizam o desenvolvimento do protagonismo juvenil na escola, trata-se de estratégias que buscam a participação ativa dos alunos. Estes adquirem habilidades adequadamente necessárias para sua ação futura, tanto no mundo do trabalho, quanto para conviver e respeitar as diferenças.

O projeto de vida no Ensino Médio ajuda o aluno na tomada de decisões e suas escolhas de estudo e formação que impactará no seu futuro. O estudante ao se autoconhecer consegue se planejar melhor, segundo suas metas, sonhos e potencialidades, contribuindo assim, no seu crescimento profissional e como cidadão, aprendendo a conviver e a trabalhar amistosamente em sociedade com seus pares.

Este plano que o aluno constrói para a sua vida é flexível e é definido seguindo suas características e necessidades. O educando é o autor principal da execução de seus projetos pessoais. A escola vai orientar as maneiras, sugerir caminhos e estratégias para colocá-los em prática. (Nunes, 2021). Para isto, é trabalhado pedagogicamente o macro tema do autoconhecimento do aluno.

A UTILIZAÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS

Aqui, trata-se de metodologias que possibilitam ao educando uma ação e uma participação efetiva na construção de seu saber, dentro de uma perspectiva que desperta sua curiosidade e interesse em contribuir e participar, desenvolvendo no mesmo a motivação para aprender.

O professor atua como mediador entre os alunos e o saber. Buscando

estimular a criatividade, a curiosidade e o engajamento dos educandos, através de experiências significativas e prazerosas para os alunos.

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos. (Moran, 2013 p.14)

Para isto, as escolas podem e devem contar com a utilização das metodologias ativas, pois estas possuem papel de fundamental importância na construção do projeto de vida do jovem, por contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao protagonismo juvenil. (Diesel; Baldez; Martins, 2017). Possibilitando sua autonomia subsidiando meios que ajudem ao aluno na tomada de decisões tanto profissionais, quanto sociais e pessoais, garantindo uma aprendizagem significativa e prazerosa, atuando na formação integral do jovem, bem como no exercício de sua cidadania.

José Moran (2015), conceitua metodologias ativas como: “[...] são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, [...] de reelaboração de novas práticas.” (Moran, 2015, p.18). São experiências de aprendizagem em sala que possibilitam aos alunos participarem ativamente da construção do conhecimento, através da interação e experimentação dos jogos e desafios. “Nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão mais adiante na sua vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” (Moran, 2015, p.5).

Podemos observar assim, que esta estratégia pedagógica apresenta-se como uma eficiente opção para contribuir com os resultados e o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos, deixando de lado aquela abordagem tradicional que em muitos casos torna o processo educacional desgastante e cansativo.

Essas metodologias aliadas à utilização dos recursos tecnológicos como smartphones, tablets, computadores, materiais que possibilitem jogos em geral e que consigam trazer a atenção dos alunos para os conteúdos didáticos da escola. É fundamental fazermos o uso destas metodologias educacionais, pois elas conseguem potencializar a aprendizagem além de torná-la prazerosa e conseguir desenvolver nos alunos o interesse por estudar.

O uso de metodologias aliadas à utilização da tecnologia contribui para formar um aluno capaz de solucionar problemas e desafios, portanto, mais autônomo e criativo, conseguindo ser o protagonista de seu processo de aprendizagem, desprezando aquela concepção de apenas receptor ouvinte do conhecimento, e assim é possível observarmos a mudança de postura quanto à construção do conhecimento.

As metodologias ativas são fundamentais para que a escola consiga trabalhar com o projeto de vida e contribuir com a efetivação dos objetivos pessoais, individuais e profissionais dos alunos, pois elas proporcionam a autoconfiança dos jovens e assim, seu protagonismo. Trabalhar estratégias significativas que desenvolvem a capacidade de resolução de problemas reais, embora muitas vezes diante de situações-problemas fictícios, mas que retratam a realidade e a linha de interesse dos alunos, a saber, seus objetivos e metas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação educacional brasileira, buscando o engajamento do educando e sua aprendizagem efetiva e significativa, inovou com a obrigatoriedade de se trabalhar no Ensino Médio com o projeto de Vida. Projeto este que promove o autoconhecimento do aluno, bem como a capacidade do educando de enxergar a importância de sua participação na sociedade.

O projeto de vida proporciona ao jovem a capacidade de perceber quem ele é, quais as habilidades que possui, quais seus objetivos pessoais, sociais e profissionais. Colabora ainda na sua capacidade de planejar, propor e rever metas, estabelecer estratégias para colocar em prática seus planos de vida na escola e fora dela.

O objetivo de formação integral é atingido quando o saber é construído de maneira que atenda à necessidade e respeite as individualidades de cada um dos educandos. Para isto, o currículo escolar deve ser flexível e buscar trabalhar com atividades que desenvolvam no aluno habilidades que lhe possibilitem planejar seu futuro, manter a perseverança em busca de seu sucesso, auto avaliar suas habilidades, não apenas no nível profissional, mas também no âmbito social e no seu papel de cidadão.

Consideramos que trabalhar o projeto de vida na escola com a utilização de metodologias ativas conseguem viabilizar uma aprendizagem efetiva e que colabora com a formação integral dos jovens ao formar um aluno autoconfiante, crítico, participativo e consciente de seus direitos e deveres, além de seu potencial transformador de sua realidade ao garantir experiências e saberes exitosos.

REFERÊNCIAS

ALCHORNE, Isabella; CARVALHO, Sofia. **Vivências Projeto de Vida**. São Paulo: editora Scipione, 2020.

AMENDOLA, Roberta. **Projeto de vida: qual é o seu e o dos seus alunos?** Disponível em: < <https://www.modernacompartilha.com.br/projeto-de-vida-qual-e-o-seu-e-o-dos-seus-alunos/#mainFooter>>. Acesso em:30/12/2023.

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos**

estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

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

DIESEL, A., SANTOS Baldez, A. L., & Neumann Martins, S. (2017). **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica.** *Revista Thema*, 14(1), 268-288. < <https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>>

MORAN, José. **A importância de construir Projetos de Vida na Educação.** Disponível em : < <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/10/vida.pdf>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2024.

____. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas.** Disponível em : < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Acesso em: 04 de dezembro de 2023.

____. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: < http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em :12 de janeiro de 2024.

NUNES, Dimalice. **Projeto de vida: como aproveitar a BNCC e apoiar os alunos.** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20131/como-o-projeto-de-vida-pode-motivar-os-alunos-durante-a-pandemia>. Acesso em: 17 de dezembro de 2023>.

PEREIRA, W. J.; TRANJAN, P. **Orientação Pedagógica para trabalho com projeto de vida enquanto componente curricular.** Coordenação de ensino médio em tempo integral, MEC.

SILVA SANTOS, K.; BRAZ FERREIRA GONTIJO, S. ENSINO MÉDIO E PROJETO DE VIDA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 19 - 34, 2020.** DOI: 10.36732/riep.v2i1.52. Disponível em: < <https://ojs.novapai-deia.org/index.php/RIEP/article/view/27>>. Acesso em: 18 janeiro. 2024.

SILVA, Camila. **Interdisciplinaridade: Conceito, Origem e Prática.** Revista Artigos.Com | ISSN 2596-0253 | Volume 3 - 2019.

TARDELI, Denise. **IDENTIDADE E ADOLESCÊNCIA: expectativas e valores do projeto de vida.** Revista Eletrônica Pesquiseduca v. 2, n. 3, jan.-jun. 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: ATIVIDADE SOBRE QUESTÕES AMBIENTAIS PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mirian Vieira Teixeira¹

Marcilene Barbosa de Andrade²

Gustavo Bordignon Franz³

Welliton Correia Vale⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Segundo o Relatório Mundial das Cidades 2022, publicado pelo ONU-Habitat, cerca de 68% da população mundial viverá nas cidades até 2050. Organizações governamentais e não governamentais procuram alternativas para incluir as cidades na perspectiva de um futuro possível para a humanidade. Nesse sentido, a escola passa a ser um ambiente propício para reflexão destas questões, através da Educação Ambiental (EA), contribuindo para a formação de pessoas que consigam atuar de maneira consciente em seu meio. (Silva; Sammarco; Teixeira, 2012).

A EA trata de processos, em que os indivíduos e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, essencial para qualidade de vida e sustentabilidade. (Brasil, 1999).

Assim, tendo a EA como pano de fundo, o(a) docente deve propor atividades para a formação e tomada de decisão consciente em relação às questões ambientais, transgredindo a educação bancária e, convidando o estudante para “participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história.” (Freire, 2001, p. 35).

1 Doutora em Biologia da Relação Parasito Hospedeiro, Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), Goiânia (GO). email: mirian.teixeira@educ.

2 Mestra em Performances Culturais, Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), Goiânia (GO). email: marcilene.andrade@educ.go.gov.br.

3 Mestre em Ensino de Física, Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), Goiânia (GO). email: gustavo.franz@educ.go.gov.br.

4 Especialista em Ciências da natureza, suas tecnologias e o mundo do trabalho, Professor da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC), Goiânia (GO). email: welliton.vale@educ.go.gov.br.

Em vista disso, esse trabalho visa descrever uma experiência vivenciada a partir de atividade desenvolvida com o tema questões ambientais, para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

SUPORTE TEÓRICO

A Educação Ambiental Crítica, explicitada por diferentes autores, foi utilizada como referência teórico-prática de planejamento e execução das ações (Teixeira, 2000; Sauv , 2005; Loureiro, 2007; Carvalho, 2008). Sendo, Paulo Freire um dos autores referência para esta perspectiva de EA, o qual acredita em uma educa o que forma cidadãos emancipados, protagonistas da própria história. (Freire, 2011).

A EA tem sido uma ferramenta de suma importância nas discussões e interven es entre o ser humano e o seu ambiente (Santos: Padilha, 2021). Para tanto, a EA pode contribuir como potencial instrumento de diminui o dos problemas, através de estreitamento da rela o entre o homem e a natureza, pois concordando com Sauv  (2005), representa: “uma dimensão essencial que diz respeito a uma esfera de intera es que está na base do desenvolvimento pessoal e social que visa uma abordagem colaborativa e crítica das realidades socioambientais e uma compreensão aut noma dos problemas que se apresentam e das solu es possíveis para eles.” (Sauv , 2005, p. 317).

Segundo Loureiro (2007), para conceber a Educa o Ambiental Crítica,   imprescindível/desejável pensarmos em suas diferentes dimensões, ou seja, sob a perspectiva de vincula o de micro e macro elementos, isto  , dos currículos, conteúdos, atividades extracurriculares, rela o escola-comunidade, projeto político pedagógico e sobre política educacional, política de forma o de professores, rela o educa o trabalho mercado, diretrizes curriculares entre outros.

Nessa perspectiva, em rela o ao trabalho com a EA, Teixeira (2000) e Carvalho (2008), defendem que aspectos culturais, sociais e mesmo pessoais, como parte integrante do currículo, o que permite concebê-la não somente como um movimento ambientalista, mas também como um posicionamento político.

Para que as práticas ambientais possam ser realmente efetivadas, a escola necessita de mudanças, nesse sentido, Santos (2012, p. 12), discorre sobre o currículo, o envolvimento saberes, conhecimentos e práticas socialmente construídas pelas antigas e atuais gera es, incluindo os sujeitos que constituem a unidade escolar e seu entorno, uma vez que a efetiva o das aprendizagens também se dá pelas vivências e saberes decorrentes das experiências e práticas sociais provocadas pelo espaço escolar, que podem ser intencionais ou não.

Diante do exposto, a escola, quando crítica e participativa, é um local privilegiado para a prática da EA, pois se trata de um ambiente que favorece a agregação de novos valores à educação formal, criando cidadãos responsáveis e envolvidos com a problemática ambiental. Enfim, concordando com Freire (2007), é através da educação que se desenvolve uma consciência crítica, que permite ao ser humano transformar a sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho utilizou metodologia qualitativa, sendo do tipo relato de experiência (Mussi; Flores; Almeida, 2021) e, descreve um recorte de uma experiência vivenciada no mês de abril 2022, em uma escola da rede pública estadual de educação de Goiás, localizada no município de Goiânia-GO, por professores da Educação Básica, com atividades relacionadas com o tema questões ambientais, em 5 aulas (50 minutos), com duas turmas de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para realização dessas atividades os procedimentos metodológicos, foram organizados em 3 etapas:

1ª Etapa: levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre as questões ambientais e discussão.

Nesta etapa, foram levantados os conhecimentos prévios dos estudantes, a partir de participações orais espontâneas sobre o entendimento das questões ambientais.

2ª Etapa: visitas aos espaços da escola para levantamento dos problemas ambientais, causas e ações para soluções.

Os estudantes foram organizados em grupos (até 5 componentes) e fizeram visitas às salas, quadras, banheiros, áreas, corredores, para levantamento dos problemas ambientais, causas e ações para soluções.

3ª Etapa: socialização dos dados, causas e ações para soluções.

Nas duas aulas da semana seguinte, os estudantes fizeram a socialização dos dados das visitas aos espaços da escola, levantamento dos problemas ambientais, causas e ações para soluções, para a turma e professora.

RESULTADOS

O levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre questões ambientais, propiciou discussões sobre os temas água, lixo, saneamento básico, degradação da natureza e preservação da biodiversidade biológica, que foram essenciais para que os estudantes pudessem desenvolver a próxima etapa da atividade.

Em relação, às observações dos problemas ambientais nas visitas dos estudantes aos espaços da escola (salas, quadra, banheiros, áreas, corredores),

bem como as causas e ações para solução levantadas por eles, estão relacionados no Quadro 1.

Quadro 1 - Problemas ambientais na escola, causas e possíveis ações para soluções.

Problemas Ambientais na Escola	Causas	Ações para soluções
Lixos espalhados na escola	Estudantes jogam papéis e outros materiais fora dos cestos de lixo.	-Palestras sobre reciclagem para conscientização dos estudantes; - Criação de gincana de reciclagem com todas as turmas da escola.
Pichações	Estudantes fazem pichações nas paredes das salas de aulas, banheiros.	- Palestras para conscientização dos estudantes; -Criação de um espaço para os estudantes fazerem grafite.
Desperdício de água	Estudantes não fecham corretamente as torneiras das pias dos banheiros e, quebram as torneiras dos bebedouros.	- Palestras sobre uso consciente da água -Estudantes fazerem o bom uso dos bebedouros.

Fonte: Elaborado pelos autores

Esses dados observados, foram apresentados pelos estudantes, para turma, e durante a apresentação, coletivamente foram feitas análises, que potencializaram a ampliação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Ambiental Crítica na escola, possibilita a construção e reflexão de conhecimentos sobre as questões ambientais, para formar cidadãos mais conscientes em relação à natureza e, alcance de relações mais harmoniosas com o meio ambiente.

Na escola, ao trabalhar as questões ambientais, relacionada com a realidade dos estudantes, começando do contexto local, permitindo a contextualização é, possível atuar de forma mais dinâmica, com práticas consistentes, fazendo com que os estudantes se tornem multiplicadores de conhecimento e de ideias positivas sobre a conservação e preservação do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: DOU, 28 de abril de 1999, Seção 1.

CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios**. In: MELLO, S. S.; TRAJBER, R. (Coords.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/MMA, 2007.

MUSSI, R. F. de F. FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. *Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico*. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANTOS, R. S. S. A formação de professores em educação ambiental: processos de transição para a sustentabilidade. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas, Junqueira & Marín Editores Livro 2**, 2012.

SANTOS, M. M.; PADILHA, D. G. Dinâmicas de Educação Ambiental para valorização dos recursos florestais aplicadas ao ensino fundamental. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v.16, n.2, p.349-369, 2021.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, Mai/Ago. 2005.

SANTOS, M. M.; PADILHA, D. G. Dinâmicas de Educação Ambiental para valorização dos recursos florestais aplicadas ao ensino fundamental. **Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)**, v.16, n.2, p.349-369, 2021.

SILVA, Fabiano Weber da; SAMMARCO, Yanina Micaela; TEIXEIRA Andréa Ferreira. Educação ambiental lúdica: diálogos do corpo, lazer e arte. In: LISBOA, Cassiano Pamplona; KINDEL, Eunice Aita Isaia. **Educação ambiental: da teoria à prática**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 49-69.

TEIXEIRA, E. C. Problematizando a educação ambiental. In: SANTOS L. H. S. dos (Org.). **Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 71-90.

O PROCESSO DE EXPLORAÇÃO DE URÂNIO NO NORDESTE E O RISCO HÍDRICO

Adriano Vieira Pinto¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As projeções climáticas realizadas pelo Painel brasileiro de mudanças climáticas (PBMC) e pelo Painel Intergovernamental de mudanças Climáticas (IPCC) caracterizam que futuramente o Brasil poderá ser impactado pelas mudanças climáticas de forma ainda mais severas e frequentes, sendo as áreas do semiárido as mais afetadas, caracterizando-se pelo processo da seca.

O Fenômeno da seca caracteriza-se de forma variada nas áreas, alterando as estruturas meteorológicas, agrícolas, hidrológica e socioeconômica e as áreas de clima semiárido são as mais afetadas, pois grande parte do solo é raso, pedregosos e possuem baixa quantidade de nutrientes em decorrência do uso intensivo, caracterizados por uma cobertura vegetal herbácea e distanciada.

Através dessa análise pretende-se demonstrar a necessidade do debate sobre a justiça hídrica no semiárido nordestino e principalmente cearense já que o projeto de mineração da cidade de Santa Quitéria é um dos maiores da América Latina, caracterizando como as ações antrópicas podem elevar as chances de um futuro colapso hídrico. Além do projeto de mineração de Santa Quitéria que não teve liberação plena pelo Ibama, destaca-se também os projetos dos municípios de Caetité na Bahia e São José de Espinharas no sertão da Paraíba.

Os municípios citados fazem parte do semiárido nordestino onde o abastecimento de água é um problema, sendo garantido a partir de técnicas de captação e armazenamento nos açudes, barragens, cisternas e poços profundos, mas em períodos de longa estiagem quando vários açudes secam a captação de água é inviabilizada, sendo usado até pipas. A estrutura da seca transcende as ciências climáticas e meteorológicas, resultado da interseção de várias ciências como a astronomia, oceanografia, geologia, pedologia, entre outras, daí sua grande complexidade.

O processo da complexidade da seca está no fato que os diversos indicadores possuem comportamentos diferentes a cada ano nas variações do tempo

1 Geógrafo e Pedagogo, especialista em Geografia e Meio Ambiente, especialista Formação de Formadores de formadores, especialista em Ensino de História e Geografia, Mestre em Climatologia.

e do espaço, por outro lado, se predomassem os componentes do clima astronômico, o grau de previsibilidade climática era mais eficiente, embora se saiba que as temperaturas médias anuais sofreram aumento de 0,8°C entre os meados do século XIX e XX e que a fortes indícios que ao longo do século XXI, ocorra aumento em pelo menos 1,8°C e desde o início da era industrial, há dois séculos e meio, as concentrações atmosféricas do dióxido de carbono, metano e óxido nítrico aumentaram significativamente e maior parte desse aumento ocorreu no último século. (Brasil, 2005).

Em relação às condições climáticas do semiárido cearense estas são influenciadas pela conjugação de diferentes sistemas de circulação atmosférica que associados aos fatores geográficos, tornam-se bastante complexa sua climatologia, salienta-se ainda a existência de fatores que atuam sobre as condições climatológicas em interação com os sistemas zonais e regionais da circulação atmosférica e essa estrutura atmosférica encontra-se regida pelos deslocamentos das massas de ar, destacando-se a Massa equatorial continental (MEC) e a Massa equatorial atlântica (MEA), sendo também representativa, mas raramente a penetração de massas frias provenientes do sul e da zona de Convergência intertropical (CIT), além da influência dos ventos alísios, provocando variações de temperatura e pluviosidade em áreas distintas. (INMET, 2007).

As ações sobre as mudanças climáticas e a seca caracterizam-se em timidez das metas financeiras e contrastam com a agilidade e disposição para proteger os interesses do sistema financeiro. Há informações de que, na crise econômica de 2008, o governo norte-americano, injetou em 24 horas oitenta e cinco bilhões de dólares de dinheiro público para salvar as operações da maior seguradora do país. Ou seja, um único país, em um único dia, para salvar uma única empresa, foi capaz de mobilizar praticamente todo o montante anual do Fundo Verde para o Clima. Outros bilhões de dólares de dinheiro público foram, em todo o mundo, em períodos recentes de crise, entregues a bancos e outras instituições financeiras, incluindo o Brasil. Esses recursos teriam sido suficientes para dar passos enormes na solução da crise climática. Como o velho Hugo Chávez disse certa vez, se o clima fosse um banco já teria sido salvo. (Costa, 2016).

Em relação às instituições que trabalham direto e indiretamente com o fenômeno da seca no Nordeste e sua estrutura morfoclimática, destaca-se a FUNCEME (Fundação Cearense de Meteorologia), INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra a Seca), SUDENE (Superintendência de Obras Contra a Seca), SISAR (Sistema Integrado de Saneamento Rural), SEMACE (Secretaria Estadual do Meio Ambiente) e Secretarias Municipais do Meio Ambiente, SRH (Secretaria de Recursos Hídricos), Coordenação de Combate à Desertificação, CPTEC (Centro de Previsão do Tempo e Estudos Climáticos) e ADENE (Agência

de Desenvolvimento do Nordeste), SOHIDRA (Superintendência de Obras Hidráulicas) e COGERH (Companhia de Gestão de Recursos Hídricos).

A pesquisa se referencia na busca pela justiça hídrica e os prováveis impactos que a exploração mineral que o Urânio venha a causar nessa área do semiárido nordestino dentro de uma perspectiva de Avaliação de Equidade Ambiental e seus Cenários dos próximos vinte anos. Nas considerações finais é discutida a necessidade de outros estudos complementares para essa temática de elevada importância socioambiental.

CRIME AMBIENTAL NA DESERTIFICAÇÃO

A desertificação é definida pela Convenção das Nações Unidas de Combate à Desertificação como sendo a degradação de terras nas zonas áridas, semiáridas e subúmidas e o fenômeno é resultado de diversos fatores, entre eles as variações climáticas e as ações humanas.

Sobre as áreas de desertificação nordestinas, percebe-se que os municípios já citados sobre a exploração de urânio encontram-se em áreas de desertificação, surgindo assim uma contradição entre o governo estadual e Federal, pois para buscar verbas e realizar projetos para os problemas da seca e desertificação dessas áreas, os municípios são incluídos como áreas de risco, já para a exploração do urânio esse fator passa a ser deixado um pouco de lado.

Segundo a Lei de Crimes Ambientais nº. 9.605/1998, considerada como de fundamental evolução por trazer ao cidadão mecanismos quando da proteção da vida através das sanções penais ambientais, dispõe ainda de sanções administrativas, providas das condutas e atividades lesivas ao meio ambiente. (Fiorillo, 2003, p. 376). Assim, todas as condutas do Estado em prol da proteção ambiental estão vinculadas automaticamente aos princípios gerais do Direito Público, infelizmente a questão pública ambiental chega a ser deixada de lado por alguns quando o trato é a exploração mineral, sendo o urânio um mineral que promove sérios riscos à vida humana.

O Brasil possui um conjunto de leis voltadas para o meio ambiente através de uma legislação ambiental moderna e um considerável número de normas visando tal proteção, além disso os municípios brasileiros já contam com leis específicas e Códigos locais de defesa ambiental, embora não sejam plenamente cumpridas, ainda temos propostas de normas ambientais a serem votadas no congresso nacional.

As ações capitalistas modificam profundamente os territórios ao longo dos tempos, principalmente nas áreas do hemisfério sul, marcadas pela intensa exploração colonial que suprimam demandas do mercado internacional, rompendo fronteiras e avançando sobre povos e seus territórios, com destaque na

exploração mineral, sendo o Urânio uma das explorações que mais degradam o território, além do gasto hídrico, promovendo desigualdades socioambientais.

O MODELO DE EXPLORAÇÃO

No território brasileiro desde o processo colonial tivemos três ciclos econômicos: Pau-brasil, Cana-de-açúcar e a Mineração, sendo essa última a que mais causou desigualdades sociais e ambientais, caracterizando a apropriação dos recursos naturais com a formação de disputas e conflitos por áreas de produção mineral comprometendo muitas vezes a vida das comunidades locais.

Segundo Celso Furtado (1974, p.74), a população de origem europeia decuplicou no decorrer do século XVIII, conhecido como século da mineração, elevando assim a apropriação dos territórios e os problemas socioambientais, caracterizando formação de disputas diversas e essas disputas foram protagonizadas pelo capital versus populações indígenas, ribeirinhas, camponesas, quilombolas, dentre outras.

O modelo de desenvolvimento adotado atualmente na exploração mineral não difere muito o passado, pois algumas tragédias ou impactos ambientais ocorreram no território brasileiro, como o caso de Mariana no interior mineiro, caracterizando assim ações neoliberais com o aumento de atividades especulativas que escondem ou omitem os reais impactos a área.

Santos (1994), afirma que com a globalização é a redescoberta da natureza, há um incremento pela temperatura da terra, por mudanças climáticas globais, dada a emissão de gases fósseis e estufas como resíduos das demandas das atividades econômicas crescentes, conseqüentemente ocorre importante mudança na interação do homem com o meio ambiente, mudanças que poderiam ocorrer com milhões de anos, agora podem ocorrer em décadas ou anos.

As ações do capitalismo selvagem também estão presentes na exploração de Urânio, destaca-se aqui a exploração do Urânio e Fosfato em Santa Quitéria - CE, onde se procura colocar o Urânio como um subproduto do Fosfato, mas na realidade o Urânio é um produto estável que dá origem a vários outros tendo um retorno financeiro bem maior que o Fosfato, além disso no nordeste brasileiro o projeto de Caetité na Bahia é bastante contestado por órgãos ambientalistas, principalmente em relação a saúde humana.

Com os avanços do projeto de mineração em Santa Quitéria na mina de Itataia e na atual exploração de Caetité-BA, acirram as disputas, conflitos e dúvidas sobre o futuro dessa exploração e os prováveis impactos que o mesmo venha a causar na comunidade local, além do elevado gasto hídrico, existe os riscos de inalação, ingestão e absorção por contato direto.

A EXPLORAÇÃO MINERAL E A INJUSTIÇA AMBIENTAL

O termo Injustiça Ambiental caracteriza a possibilidade dos riscos e os prováveis impactos que a exploração mineral venha causar sem uma análise mais aprofundada pelos órgãos governamentais responsáveis pelo licenciamento da mineração, sem contar que alguns órgãos de imprensa, principalmente as emissoras de tv que por interesses financeiros ajudam a expandir essa injustiça ambiental. Durante a semana do de 24 a 28 de janeiro de 2005, o Jornal Nacional da Rede Globo exibiu uma série de reportagens intituladas “Barreiras do desenvolvimento” em que a legislação ambiental, sobretudo o licenciamento, aparece como um dos principais entraves ao desenvolvimento.

A questão da Injustiça Ambiental não será discutida sem considerar as relações de poder e influência das Indústrias Nucleares do Brasil-INB, uma empresa de economia mista que exerce o monopólio do Urânio no país, além da Empresa privada Galvani indústrias Comércio e Serviços que atua no ramo de fertilizantes.

Segundo o Geógrafo Milton Santos (1996), a sociedade opera no espaço geográfico por meio dos sistemas de comunicação e transporte e a medida que o tempo passa a sociedade atinge níveis cada vez maiores de complexidade pelo uso de hierarquias e pelo manejo dos materiais, percebe-se assim que a noção sobre injustiça Ambiental é desconstituída a partir da visão empresarial desconsiderando outras racionalidades como os impactos no território e a comunidade local por vezes inviabilizadas.

Observa-se uma grande desinformação e ações em relação aos impactos ambientais provocados pela exploração mineral, principalmente na área do sertão de menor pluviosidade do estado, dessa forma é de extrema necessidade criar ações e elos para se aprofundar nas causas da seca e suas mudanças nas estruturas pedológicas, climáticas, geomorfológicas, hidrográficas e fitogeográficas.

Os diversos indicadores que tratam de mineração levam a algumas áreas a se tornarem regiões de riscos variados, imaginamos em uma área do semiárido Nordeste, onde a seca já é um fator terrível ao desenvolvimento, deste fato decorre a presença da dinâmica climática, não só de um processo de ordem cíclica, mas sobretudo de desordem e esses fenômenos de desordens determinam os fatores aleatórios dos problemas hídricos.

A proposta deste estudo é contribuir com a construção de uma Avaliação de Equidade ambiental sobre o projeto de mineração em Urânio no sertão nordestino, caracterizada através das controvérsias relativas ao referido projeto pelos seus impactos e possíveis riscos ao abastecimento hídrico desses municípios.

A exploração mineral do Urânio não pode ser considerada um subproduto da mineração do Fosfato pelo fato do retorno financeiro do Urânio ser maior que um terço da produção de Fosfato, destacando que é um elemento estável

que dá origem a vários outros a partir da emissão de radiação ao longo do tempo, até chegar o estado de equilíbrio.

A mineração do Urânio promove a exposição não a esse elemento, como também a outros da série, dentre os quais merece destaque o gás radônio 222, oriundo da série do Rádio, outro risco é a inalação, ingestão e absorção por contato direto, a depender da série de decaimento.

Os proponentes dessa mineração são as Indústrias Nucleares do Brasil - INB, uma empresa de economia mista que exerce o monopólio do Urânio no país, a Empresa privada Galvani Indústrias Comércio e Serviços S.A, que atua na produção de comércio e fertilizantes, formando assim o Consórcio Santa Quitéria que deram início ao pedido de licenciamento junto ao Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - IBAMA. (Ceará, 2016).

Durante os últimos 150 anos, centenas de açudes rasos e dezenas de outros profundos foram construídos pelo governo federal e governos estaduais, em cooperação ou por particulares no nordeste semiárido do Brasil, lamentavelmente, verificam-se muitos investimentos improdutivos e operacionalmente não sustentáveis, esses açudes servem mais para evaporar água do que para regularizar a oferta. (Rebouças, 2004).

A grande preocupação do referido processo é o processo da injustiça ambiental se ampliar, entretanto, torna-se necessário saber que as águas do domínio da União e das unidades federadas são interdependentes e indissociáveis no ciclo hidrológico, caracterizando assim um intenso descompasso em termos de gestão operacional, onde surgem visões e ações diversas para sua utilização, pois nos termos caracterizados pela constituição federal de 1988 ou pela lei Federal nº 9.433/97, define que é necessário existir um entendimento entre a União e as Unidades da federação sobre o uso racional da água nas diversas regiões, esse fato ainda é difícil para ser totalmente alcançado, pois é contrário a vários interesses e prejudica principalmente as regiões semiáridas.

OS RISCOS DA EXPLORAÇÃO DE URÂNIO DE ITATAIA EM SANTA QUITÉRIA-CE

O conceito risco já nos remete a uma ideia de incerteza quanto a segurança de uma área e deixa interrogações sobre determinados projetos que pregam na mídia um progresso que oculta o lado negativo de certas ações e podem originar problemas futuros diversos.

Com os fluxos e redes hierárquicas, as extrações minerais avançam e transformam o território, fazendo com isso que o território concebido como recurso por parte de grandes empresas, se sobreponha ao território abrigo das comunidades locais (Santos, 1994), a referida afirmativa nos remete a situação

de Santa Quitéria e seu projeto de mineração, onde a comunidade local não foi devidamente esclarecida sobre os sérios riscos de abastecimento de água e saúde que podem ser gerados.

O pedido de licenciamento da suposta mineração de Fosfato foi endereçado à Superintendência Estadual do Meio Ambiente–SEMACE, enquanto o pedido de licenciamento para o beneficiamento do Urânio foi encaminhado ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente - IBAMA, esses processos, no entanto ocultavam a lavra do urânio que aconteceria em conjunto com o fosfato, sendo algo bastante contraditório, sugerindo um debate técnico, jurídico e institucional sobre a competência de licenciamento, nisso o Núcleo Tramas (Trabalho, desenvolvimento e Saúde) da Universidade Federal do Ceará, segue realizando pesquisas junto a essas comunidades e diante desse processo em curso a respeito da mineração propõe a realização de uma Avaliação de Equidade Ambiental - AEA, esse tipo de avaliação rompe a lógica dos processos de avaliação feitos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA) e por outras empresas, porque primeiro considera a sociabilidade de uma região e suas relações sócio produtivas, analisando que tipo de investimentos e projetos são necessário às populações locais que reduzam impactos a área, já o licenciamento convencional costuma partir do planejamento de empresas ou governos.

O termo risco não será aqui discutido sem considerar as relações de poder que inicial dos governos municipais e estaduais na busca pela exploração mineral e se completa com algumas organizações que direta e indiretamente se envolvem com o processo, caracterizando todo um jogo de interesses que em algumas situações ocultam os fatores negativos de determinados empreendimentos de mineração.

Figura 1 – Localização da fazenda Itataia.



Fonte: <http://www.consortiosantaquiteria.com.br/projeto.php>.

A localidade de Itataia área da mina é circulada pelas comunidades de morrinhos, Lagoa do Mato e Riacho das Pedras e parte daí a preocupação de moradores com o elevado risco de contaminação do lençol freático dessa área, tendo esse alerta sido feito nas audiências públicas sobre esse empreendimento.

O trabalho nas Minas é quase garantia de ter seus direitos desrespeitados, principalmente pelos abusos físicos por parte dos empregadores, com isso a cada ano importantes organizações internacionais como a ONU, OIT e algumas ONGs, Anistia Internacional e Human Rights Watch, divulgam relatórios denunciando a situação precária dos trabalhadores em Minas, fora algumas reportagens de jornais que divulgam acidentes nessas minas.

Segundo relatórios da Human Rights Watch, a situação das minas em grande parte do globo é calamitosa, havendo condições desumanas, onde o trabalhador atua até 14 horas dia, esse processo ocorre principalmente em jazidas ilegais ou em outros casos, minas em que o licenciamento não foi realizado dentro dos padrões de seguranças, caracterizando assim a vantagem econômica imperando sobre o contexto social.

Em Santa Quitéria o açude Edson Queiroz é responsável por abastecer toda a cidade e alguns distritos, além da baixa qualidade da água e do não atendimento a real demanda da população, o nível do açude é baixo na maior parte dos anos, em decorrência de anos seguidos de seca, não há uma recarga significativa, fato que leva o município a ser reconhecido pela Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil, vinculado ao Ministério da Integração Nacional, como manancial de situação de emergência no Nordeste. (Brasil, 2015).

O grande problema é que o projeto de mineração de Santa Quitéria pretende utilizar o potencial hídrico desse açude e a população local teme que os problemas de abastecimento na cidade só aumentem, já tendo havido até racionamento em anos anteriores, o que demonstra o quanto a coisa séria e pode piorar com o referido empreendimento.

O açude foi construído entre os anos de 1984 a 1987 com capacidade de acumular 254.000 hm³, caracterizando o barramento das águas do rio Groaíras que se interliga com outros mananciais da região formando um sistema hidrográfico.

De acordo com o Portal Hidrológico do Ceará, em 10 anos (2004-2014), apenas quatro vezes o açude Edson Queiroz atingiu sua capacidade máxima nos anos de 2004, 2008, 2009 e 2011. O Açude marcou os níveis mais baixos na sua história (2016) com 33,23 hm³, o que corresponde a 13% de sua capacidade, após mudanças na direção do Ibama, projeto que terá investimento de US\$ 350 milhões e poderá ser retomado. As operações deverão ser iniciadas até 2025, mas especialistas apontam risco de contaminação por radioatividade. Impossibilitada

anteriormente por questões ambientais, a mina de urânio e fosfato de Itataia, em Santa Quitéria, já tem novos planos para o início das operações de extração, o potencial do novo empreendimento já começa a ser comparado com o impacto gerado pela Companhia Siderúrgica do Pecém (CSP), considerando a atividade econômica da região. Contudo, a viabilidade socioambiental do empreendimento é questionada por conta dos riscos ambientais do negócio.

O embate discursivo do referido projeto tem se ampliado ainda mais nos últimos três anos com o envolvimento de entidades ou associações de cidades vizinhas como a Cáritas Diocesana de Sobral, Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará-UECE, Universidade Federal do Ceará-UFC e Universidade Vale do Acaraú -UVA, além de associações de moradores das cidades vizinhas que caracterizam esse sistema, demonstrando-se assim a preocupação dos riscos desse projeto. (Cáritas Diocesana /Sobral).

Figura 2 - Açude Edson Queiroz No Município De Santa Quitéria-Ce.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2024.

O embate discursivo do referido projeto tem se ampliado ainda mais nos últimos três anos com o envolvimento de entidades ou associações de cidades vizinhas como a Cáritas Diocesana de Sobral, Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, pesquisadores da Universidade Estadual do Ceará-UECE, Universidade Federal do Ceará-UFC e Universidade Vale do Acaraú - UVA, além de associações de moradores das cidades vizinhas que caracterizam esse sistema, demonstrando-se assim a preocupação dos riscos desse projeto. (Cáritas Diocesana /Sobral)

O reconhecimento da escassez hídrica foi a pauta das audiências que caracterizou contrastes de discursos positivos e sonhadores com relação ao empreendimento e discursos ou ponderações bastantes pontuais quanto ao gasto hídrico, já que falamos de uma área do semiárido cearense. (Núcleo Tramas/UFC)

A MINERAÇÃO EM CAETITÉ – BA E O ALERTA NO SEMIÁRIDO

Um exemplo para ser utilizado como referência sobre os riscos da mineração em Santa Quitéria é a exploração mineral realizada em Caetité na Bahia, sendo uma cidade com cerca de 640 km de Salvador capital baiana, com a localização de uma mina de urânio que se encontra em operação que fica a cerca de 30 km da sede do município.

A referida exploração é organizada pela estatal, Indústrias Nucleares do Brasil S.A (INB), empresa ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e sua operação produz um pó do mineral conhecido “yellowcake”, tendo estimativas que suas reservas de aproximadamente 100.000 toneladas trabalhadores da mina. (Brasil-Ministério da Saúde, 2016).

Além de prejudicar a saúde humana, a exploração do Urânio contamina em muitas situações os lençóis freáticos que são suficientes para abastecer todas as centrais nucleares do Brasil, havendo uma capacidade de produção de 400 toneladas de urânio por ano (Portal do profissional.com.br/ tecnicoemineração).

Os riscos com a exploração do Urânio são diversos, pois a exposição a radiação pode provocar o desenvolvimento de algum tipo de câncer, principalmente os casos de câncer de pulmão e doenças renais, principalmente a população que vive em áreas próximas a região tendo vazamento de água utilizado no processamento do material e no caso da cidade de Caetité na Bahia, a estatal INB (Indústrias Nucleares do Brasil S.A), efetua a exploração do Urânio desde de 1998, sendo objeto de denúncias por ocorrência de elevados casos de câncer na população local, além da contaminação de água na região, a mina fica localizada no distrito de Maniaçu a 12 km da cidade, onde vivem oito comunidades.

A estatal INB (Indústria Nucleares do Brasil), responsável pelo empreendimento se defende afirmando que há um constante monitoramento das condições das condições de água, não sendo identificado anormalidades, adotando medidas de segurança em parceria com a prefeitura da cidade, visando minimizar riscos de doenças, destacando que a INB é uma empresa controlada pela Marinha.

Pesquisadores da Fiocruz apontam riscos na mineração de Urânio na cidade de Caetité na Bahia, segundo a fundação trabalhadores relatam a falta de transparência e de informações adequadas a respeito dos riscos aos quais estão submetidos, pois a exposição a níveis elevados de radioatividade e as condições inadequadas de trabalho na mina de urânio, oferecem riscos à saúde dos trabalhadores e da população que habita ao entorno.

Os pesquisadores Marcelo Firpo, lotado no centro de estudos da saúde do trabalhador da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP), Sergio Arouca (ENSP), subordinada a Fundação Oswaldo Cruz e Renan Finamore, doutorando em Saúde Pública, afirmam que são comuns denúncias do Sindicato dos

trabalhadores na Mina que pertence às indústrias nucleares brasileiras (INB), subordinada ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação.

Os pesquisadores citados afirmam em entrevista ao site oficial da ENSP/FIOCRUZ que embora a INB negue, há relatos da falta de acesso aos resultados de exames ocupacionais periódicos e aos dados de monitoramentos da qualidade das águas subterrâneas locais, além disso estudos da Secretaria Estadual de Saúde Pública da Bahia apontam maior incidência de alguns tipos de câncer na região de Caetité e os pesquisadores ainda afirmam haver indícios de radioatividade naturalmente mais elevada que o normal naquele município e que só depois de 10 anos a exposição da radiação a doença começa a se manifestar.

Os pesquisadores da FIOCRUZ, definem que a contaminação em geral, ocorre durante a manipulação inadequada do concentrado de urânio, produto final da exploração na mina que segue para o processo de enriquecimento, etapa essa que é transformado em combustível para as usinas nucleares, também durante a ingestão de água ou alimentos com alto teor de radiação, acima do nível permitido.

Segundo a organização GREENPEACE, a exploração de Urânio em Caetité ocorre desde o ano 2000 e a mina produz cerca de 400 toneladas de urânio concentrado que é enviado para um melhor enriquecimento no exterior e próximo a mina vivem comunidades de pequenos agricultores que passaram a ser estigmatizados e não conseguem comercializar seus produtos, a não ser entre eles mesmos, o que caracteriza-se um absurdo.

A organização Greenpeace denunciou a contaminação de um poço artesiano na região próxima da mina da qual os moradores retiravam água para o próprio consumo, pois falta sistema de abastecimento para essas comunidades, além disso por meio de informações não oficiais em 2011 a população tomou conhecimento da chegada de uma carga radioativa, proveniente de Iperó em São Paulo para processamento em Caetité, isso gerou um movimento de mais de cinco mil pessoas que foram impedir a continuação desse processo na época.

A partir de tantas denúncias sobre a mineração de Caetité na Bahia, através de Sindicatos, Comissão pastoral da Terra, Organização como o Greenpeace, UFBA e Cooperativas, a ENSP começou a acompanhar e estudar os problemas relacionados a mineração em Caetité, buscando caracterizar o processo da justiça ambiental em torno desse problema.

Além dos problemas sociais, o projeto de mineração em Caetité-BA, significa também segundo ambientalistas, transtornos ao Rio São Francisco que cede cerca de 765 m³ de água por hora, canalizadas em um imenso duto com 150 metros de extensão, indo até Malhada-BA. Para os ambientalistas, isso acarretará não só perda de volume de água, mas também a poluição é o rebaixamento dos lençóis freáticos do velho Chico em cerca de 33%, lembrando que trata-se

de uma região que sofre a escassez de água, onde somente os que possuem reservatórios conseguem lidar com os problemas da seca.

Dentro desse processo cabe destacar que a Prefeitura local, conforme relatos do grupo Greenpeace, não possui recursos suficientes para garantir tais situações de controle e em 2009 o órgão ambientalista denunciou que a empresa responsável pelo empreendimento, omitia os vazamentos e a tal transparência envolvia o órgão responsável pela sua fiscalização, o CNEN (Comissão Nacional de Energia Nuclear), não esquecendo que essa mesma empresa está à frente do atual projeto de mineração em Santa Quitéria-CE.

Diante de fatos tão graves temos que pensar seriamente no projeto de mineração de Santa Quitéria, pois a saúde e a vida humana devem ser o horizonte para as tomadas de ações, por isso que se propõe que seja feita uma Avaliação de Equidade Ambiental, onde os fatos não sejam omitidos da comunidade local.

Segundo a Unidade de Concentração de Urânio (URA), situada no município de Caetité (BA), está implantada a única mineração de urânio em atividade no país. Nela são realizadas as duas primeiras etapas do ciclo do combustível nuclear: a mineração e o beneficiamento do minério, que resulta no produto chamado *concentrado de urânio*, a unidade ocupa uma área de 1.700 hectares, localizada em uma província mineral com recursos que chegam a 8 mil toneladas de urânio e onde estão identificados 17 depósitos minerais.

De 2000 a 2015, a Indústria Nuclear Brasil –INB em Caetité produziu 3.750 toneladas de concentrado de urânio a partir da extração a céu aberto de uma dessas jazidas – a mina Cachoeira. A mina que se encontra em operação hoje é a mina do Engenho, para assegurar a qualidade do meio ambiente e preservar a saúde de seus empregados e da população que mora nas proximidades da mineradora, a INB defende que desenvolve permanentemente programas de monitoração ambiental e de proteção radiológica.

O concentrado de urânio produzido pela INB é transportado até o porto de Salvador, de onde segue para a Europa, onde é submetido a outro processo do ciclo do combustível nuclear: a conversão, que é a transformação do concentrado em gás (hexafluoreto de urânio – UF). Somente em forma de gás o urânio pode ser enriquecido. (INB).

No relatório do Greenpeace Brasil, entre 2000 e 2009, houve pelo menos cinco acidentes que contaminaram parte dos rios e solo da região, de acordo com um relatório da Secretaria de Saúde da Bahia ao qual a BBC News Brasil teve acesso. Antes da atual retomada, a INB explorou a área até 2014.

Segundo a assessoria de imprensa da INB, ainda faltam etapas do licenciamento da CNEN, além de uma licença do Ibama, para que a extração de urânio recomece plenamente na mina do Engenho. Da liberação foi autorizada uma

operação na qual o urânio já extraído é quebrado e organizado em pilhas, de onde é retirado um líquido pastoso que depois segue às etapas de enriquecimento nuclear.

Figura 3 - Mina De Caetité- Bahia



Fonte: Gazeta do Povo, 2008.

A EXPLORAÇÃO DE URÂNIO EM ESPINHARAS-PB E SEUS RISCOS

A cidade de Espinharas com pouco mais de 4.760 habitantes, localizada a noroeste da Paraíba, fazendo divisa com o estado do Rio Grande do Norte, é uma das poucas no país a contar com uma importante jazida de urânio, sendo mais um projeto semelhante ao de Santa Quitéria-CE e Caetité-BA.

Famílias inteiras sendo retiradas às pressas para regiões onde a radioatividade não as alcancem, deixando para trás o lugar em que fixaram raízes, estreitaram laços sociais e construíram o patrimônio de toda uma vida. O cenário, que mais parece o de um Armagedom, pode, em alguns anos, se tornar realidade para os moradores do município de São José de Espinharas, no Sertão da Paraíba. (Jornal da Paraíba,2012).

O Departamento de Energia Nuclear (DEN) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) está conduzindo um estudo para avaliar a relação entre os casos de câncer na população de São José de Espinharas-PB e a presença de urânio com amostras da fauna, flora e minério estão sendo coletadas para investigar os problemas de saúde associados à exposição de Urânio, havendo a preocupação da contaminação de lençóis freáticos, além do gasto hídrico.

A DESERTIFICAÇÃO COMO FICA?

Entre os projetos de exploração de Urânio no Nordeste, certamente o projeto de Santa Quitéria-CE no distrito de Itataia é o mais complexo, pois o processo de desertificação é bastante intenso. “O total de vegetação a ser retirado para a instalação das estruturas do empreendimento é de 394,93 hectares. Vale a pena ressaltar que, para compensar esse desmatamento, o empreendedor deverá usar uma quantidade de dinheiro para a conservação ambiental. Para isso, está previsto a aplicação de um Programa de Compensação Ambiental, apresentado mais adiante, junto com outros Programas (...)”. (RIMA)

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 55 milhões de pessoas no mundo são afetadas por eventos de seca todos os anos, para as próximas décadas, estimativas mostram que esses dados devem aumentar

No território brasileiro, esse processo ocorre principalmente na região Nordeste. Ele atinge uma área total de 1,3 milhão de km², cerca de 15% do território, e envolve localidades já desertificadas e áreas com elevado risco e suscetibilidade. (Brasil, 2022).

Segundo Caio Botelho (2000, p. 86), no Nordeste e no Ceará existem conflitos e contrastes, pois apesar do Estado apresentar um clima semiárido, o regime pluvial é do tipo torrencial, daí a filosofia matuta que diz: “no Ceará é Oito ou Oitenta”, o regime de chuvas no Ceará não é do tipo equatorial, e subequatorial, o seu regime se aproxima das regiões de pluviométricas tropicais, o que é uma anomalia, o mesmo ainda relata que a Anomalia Climática cearense e nordestina se deve não só ao conflito e contraste do semiárido e o regime torrencial, mas sobretudo ao fato que aqui se verificam raramente contatos com massas de ar com regimes térmicos diferentes.

Percebe-se conforme a afirmativa que o processo da baixa pluviosidade no Nordeste é bastante complexo e variável, suas origens são diversas, embora sabe-se que a seca é uma normalidade do clima semiárido, o problema é que além dessas ações naturais, aparecem as ações antrópicas que aceleram o processo da baixa escassez, não esquecendo que os municípios citados, encontram-se em áreas de risco a desertificação.

Para Costa (2017), a política dos recursos hídricos adotada é incompatível a realidade do semiárido e durante anos, a benesse foi para o agronegócio, depois para as indústrias do Pecém, como termelétricas e siderúrgicas cujas outorgas de águas somadas chegam a incríveis 218 milhões de litros consumidos por dia ou o consumo de água diário de quase 2 milhões de pessoas.

EIA, RIMA e AEA

O RIMA – Relatório de Impacto Ambiental – é **o relatório que traz todas as conclusões apresentadas no EIA** – Estudo de Impacto Ambiental. Geralmente, é elaborado de forma objetiva e possível de se compreender, ilustrado por mapas, quadros, gráficos, ou seja, por todos os recursos de comunicação, onde os referidos projetos de mineração já mostraram irregularidades, principalmente o projeto de Santa Quitéria-ce que ainda busca a plena liberação.

O EIA / RIMA foi instituído no Brasil pela política nacional do Meio Ambiente (PNMA), lei 6938/81, sendo regulamentado pela resolução do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), número 0001/ 1986, ambos são documentos técnicos que identificam e avaliam os potenciais impactos ambientais de um empreendimento, definindo-se pelos seguintes critérios:

- Caracterização do empreendimento
- Diagnóstico Ambiental
- Área de influência
- Análise do impacto Ambiental
- Programa de monitoramento
- Medidas Mitigadoras

A resolução CONAMA Nº 001/86 define o EIA (Estudo de Impacto Ambiental) como conjunto de estudos realizados por especialistas de diversas áreas, com dados técnicos detalhados. O acesso a ele é restrito, pois contém maior número de informações sigilosas a respeito da atividade.

A resolução CONAMA Nº 001/86 define o EIA (Estudo de Impacto Ambiental) como conjunto de estudos realizados por especialistas de diversas áreas, com dados técnicos detalhados. O acesso a ele é restrito, pois contém maior número de informações sigilosas a respeito da atividade.

Quanto a Avaliação de Equidade Ambiental (AEA) rompe a lógica dos processos de avaliação feitos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (Ibama) e por empresas porque primeiro considera a sociobiodiversidade de uma região e também as relações socioprodutivas, para saber que tipo de investimentos e projetos são necessários do ponto de vista das populações locais e o processo de licenciamento convencional costuma partir do planejamento de empresas ou do governo, percebe-se assim a necessidade de uma avaliação de equidade ambiental para qualquer projeto de risco.

Para a construção dessas instalações e seu funcionamento são necessárias licenças ambientais dadas por órgãos públicos ligados às questões do meio ambiente. No caso do projeto Santa Quitéria, o licenciamento será realizado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e a emissão da Licença Prévia (LP) é a primeira fase

do processo. Como o projeto tem produção de concentrado de urânio, que é um material radioativo, além do IBAMA, também a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), órgão que trata de questões nucleares no Brasil, participou do licenciamento.

O Rima define que o total de vegetação a ser retirado para a instalação das estruturas do empreendimento é de 394,93 hectares. Vale a pena ressaltar que, para compensar esse desmatamento, o empreendedor deverá usar uma quantidade de dinheiro para a conservação ambiental. Para isso, está prevista a aplicação de um Programa de Compensação Ambiental.

Segundo o DNOCS, conforme reportagem do Jornal Diário do Nordeste de 07/05/2016, o maior complicador para a construção de alguns açudes considerados prioritários no nordeste é a liberação de verbas por parte do governo federal, tendo várias obras paradas e algumas que não saíram totalmente do papel, o órgão classifica como obras distantes as barragens Paula Pessoa, Poço Comprido, Pedregulho (Ce) e Cruzeiro (BA), que iriam auxiliar a exploração do Urânio, o grande problema é que as obras são vendidas como promessas eleitorais antes mesmo de existir um projeto que discuta a viabilidade e isso gera esperança nas pessoas.

DADOS HIDROCLIMATOLÓGICOS

Utilizo dados hidroclimatológicos da bacia do Acaraú como exemplo no projeto de Santa Quitéria-CE, área do empreendimento de exploração do Urânio com base no ano de 2015, considerado um dos anos mais quentes da história, onde percebemos a fragilidade hídrica dessa área, assim como as demais em Caetité –BA e Espinharas-PB.

Tabela 1 - Variação mensal da média do número de horas de insolação.

Par.	Mês											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Média	191,85	170,37	175,53	180,25	206,17	217,76	245,39	277,65	272,45	279,99	251,65	237,73
Dv. Pad.	34,25	32,23	29,42	31,64	35,05	21,69	20,95	21,51	41,82	21,99	30,34	33,10

Fonte: INMET, 2015

Gráfico 1 - Variação mensal da média do número de horas de insolação.



Fonte: INMET, 2015

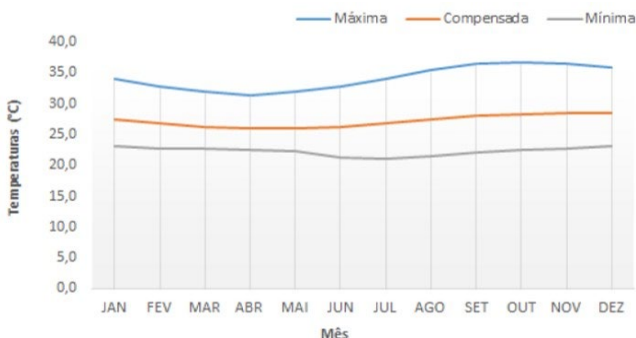
Percebe-se pelo gráfico que durante o trimestre agosto, setembro, e outubro ocorrem os maiores valores de horas de insolação, já os menores ocorrem no trimestre: fevereiro, março e abril, destacando que o mês de Outubro apresentou o maior índice de insolação com quase 300 horas e o mês de março o menor com cerca de 150 horas, em termos médios anuais têm-se 2,706 horas de exposição solar que eleva a evaporação da área, principalmente no segundo semestre onde a perda de água é bastante elevada na bacia do Acaraú, o qual o Rio Groaíras e o Açude Edson Queiroz se fazem presente.

Tabela 2 - Variação mensal das médias de temperatura

Temperat. (°C)	Mês											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Máxima	34,13	32,89	32,00	31,46	32,09	32,81	34,01	35,46	36,42	36,65	36,43	35,98
Compensada	27,46	26,79	26,24	26,03	26,11	26,20	26,80	27,53	28,10	28,30	28,41	28,48
Mínima	23,18	22,83	22,70	22,62	22,23	21,31	21,12	21,40	22,12	22,56	22,77	23,18

Fonte: INMET, 2015

Gráfico 2 - Variação mensal das médias de temperatura



Fonte: INMET, 2015

Na referida tabela temos a variação média compensada de 2.45°, entre os meses de abril quando a média fica na casa dos 26° e dezembro quando a média atinge seu valor máximo durante o ano com cerca de 28°, com isso as médias máximas e mínimas ocorrem respectivamente nos meses de outubro (36,65 °) e julho (21,12°)

Umidade Relativa Média

A Umidade relativa média possui uma variação máxima de 28,2% em relação aos meses de Abril (84,66 %) e o mês de Outubro (56,46 %), como pode ser visto na tabela, esses índices resultam de uma composição de efeitos climatológicos, levando-se em consideração a pluviometria, principal componente, sendo assim pode-se observar que os meses com umidades mais elevadas caracterizaram-se pelos meses com maiores pluviosidades.

Tabela 3 - Média das Precipitações totais mensais

Par.	Mês											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Média	122,24	141,72	213,34	201,96	90,09	30,78	17,74	4,68	0,68	2,32	5,76	20,62
Dv. Pad.	87,88	77,68	84,51	115,94	77,81	26,85	20,42	6,95	1,84	8,15	13,28	28,69

Fonte: INMET, 2015.

Gráfico 3 - Histograma apresentando média das precipitações mensais



Fonte: INMET, 2015.

Conforme a tabela a precipitação anual média é cerca de 850 mm, na área da bacia do Acaraú, onde temos a presença do Rio Groaíras e do Açude Edson Queiroz, sendo os meses de janeiro, fevereiro, março e abril com as maiores precipitações, já o período menos chuvoso caracteriza-se pelos meses de agosto a novembro, que representa 2% do total anual, já o mês de março com as maiores precipitações representa cerca de 25% do total anual.

O agravante desses dados é que no município de Santa Quitéria tivemos um índice pluviométrico abaixo da média da bacia, onde em 2015 tivemos

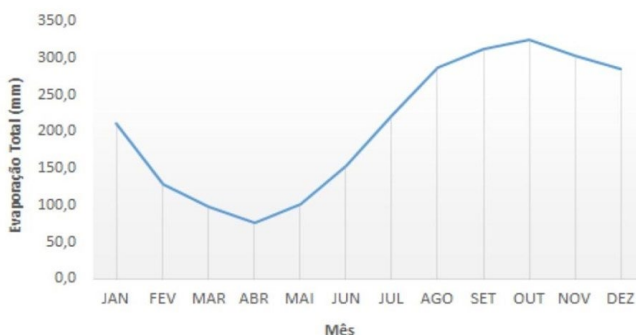
apenas 337 mm, segundo dados da Funceme.

Tabela 4 – Variações mensais da Evaporação Total Média

Parâm.	Mês											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Média	211,25	129,42	98,24	75,67	102,03	154,48	221,50	288,06	311,73	324,32	303,44	285,07
Dv. Pad.	76,36	58,80	60,73	34,23	58,17	66,95	83,42	65,88	56,63	52,28	48,04	54,28

Fonte: INMET, 2015.

Gráfico 4 - Variações mensais da Evaporação Total Média



Fonte: INMET, 2015.

A evaporação total média anual nessa bacia, conforme dados da estação excede os 2.500 mm, principalmente nos meses de agosto, setembro e outubro, época em que os rios e açudes da bacia, mas apresentam o processo de evaporação, não podemos esquecer que 2015, foi considerado um dos anos mais quentes da história.

Para esse empreendimento é necessária construção de duas barragens, que passa a ser mais uma incógnita sobre o risco hídrico no Município de Santa Quitéria e demais áreas que compõem esse sistema, sendo que o açude Edson Queiroz situa-se sobre uma área de embasamento cristalino 94,7%, caracterizando uma baixa capacidade de reserva subterrânea, somado a presença de solos rasos (litossolos).

Tabela 5 - Capacidade dos açudes projetados

Capacidade	
79 milhões de m ³	Pedregulho
689 milhões de m ³	Poço comprido

Fonte: autor, 2024.

Um das contradições também do referido empreendimento de Santa Quitéria-CE que serve de alerta para os demais no Nordeste é sobre a projeção

de aumento da população local para os próximos 20 anos, conforme dados do IBGE, havendo com isso um maior aumento do gasto hídrico, além disso, o referido empreendimento poderá atrair pessoas de outras áreas, o que elevaria o aumento das ligações de água.

O Projeto Santa Quitéria tem o objetivo de explorar a mineração durante 20 anos, existindo a exploração do urânio e o fosfato, onde fica nítido a imposição dos interesses capitalistas através das empresas INB (Indústrias Nucleares do Brasil) interessada no Urânio e a Galvani no Fosfato, havendo todo um negacionismo dos riscos desse empreendimento que se apoiam em estudos científicos controversos conforme foi caracterizado na produção desse estudo.

A negligência da vulnerabilidade desse projeto é bastante clara a começar pelo pedido de licenciamento, onde se tentou colocar o Urânio como um subproduto do Fosfato, o que na verdade é um verdadeiro absurdo, pois o urânio não pode ser considerado um subproduto pelo fato do seu retorno financeiro ser maior que um terço do fosfato e a produção em Santa Quitéria será de 1600 t/a, sendo cerca de quatro vezes maior que Caetitê na Bahia, local que já existe também essa exploração com várias denúncias de contaminação de lençol freático, contaminação de empregados e desperdício de água, ou seja, da mesma empresa que busca a liberação em Santa Quitéria a INB

Nesse projeto outro risco associado à produção de urânio é a inalação, ingestão e absorção por contato direto, devido a série de decaimento do urânio e do tório, além disso o consumo com cerca de 400.000 a 500.000 kg de explosivos na mina (EIA/2014, p. 262), gerando grande quantidade de poeira radioativa que será dispersa pela área do empreendimento e poderá depois ser depositada no solo, reservatórios de água e prejudicar as comunidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos projetos de mineração do nordeste brasileiro, busca-se questionar a viabilidade hídrica dessa área, tão prejudicada pelas irregularidades das chuvas ao longo dos tempos e o tema “hídrico” tem forte peso no licenciamento ambiental, ainda mais por ser em uma área de irregularidade pluviométrica, tendo passada por períodos de secas históricas

Com base no risco e na injustiça hídrica no campo dos estudos ambientais, esse estudo busca demonstrar algumas controvérsias dos projetos de mineração do Nordeste brasileiro, propondo contribuir para uma avaliação mais justa para os referidos empreendimentos e a partir dessa problemática analisar o processo de licenciamento ambiental.

Neste trabalho dissertativo foram produzidos vários gráficos hidroclimatológicos, evaporações e fluviométricos que fazem projeções para as próximas

décadas, onde são bastante negativas ou alarmantes a exploração do urânio em uma região de menor pluviosidade do território brasileiro.

Portanto, através da análise de gráficos, tabelas e cenários, demonstra-se que a combinação do consumo pela mineração em uma sequência de anos com baixa pluviosidade, como ocorreu entre os anos de 2012 a 2016, época em que os açudes dessa área tiveram alguns dos mais baixos volumes da história, deixa esse sistema totalmente em condição de risco, algo que deve se tornar frequente com o processo das mudanças climáticas, levando a produzir um quadro de colapso nas próximas décadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BDMEP - **Dados Históricos do Instituto Nacional de Meteorologia - INMET** (<http://www.inmet.gov.br/portal>)

BOTELHO, Caio Lóssio; SECA, **Visão dinâmica, integrada e Correlações/** Caio Lóssio Botelho Fortaleza, ABC; 2000. 300p.il.

BRASIL- Agência Nacional de águas-ANA, 2002, **Evolução da gestão dos recursos hídricos do Brasil**, Edição comemorativa do dia mundial da Água, 64 p. Brasília. 2002.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010, **Censo Demográfico Brasil**.

BRASIL. INPE- Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais site <http://www.inpe.br> / **Tempo e Clima- 2016**.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Mudanças climáticas e ambientais e seus efeitos na saúde: cenários e incertezas para o Brasil / BRASIL. Ministério da Saúde; Organização Pan-Americana da Saúde. – Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2008.**

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Secretaria de Extrativismo e Desenvolvimento Rural Sustentável. Coordenação Técnica de Combate à Desertificação. **Mudanças climáticas e suas implicações para o Nordeste /** relatores: Otamar de Carvalho; Nilson Holanda. – Brasília: MMA, 2005. 232 p., 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente(MMA), **Acordo de Paris**, Disponível em <http://www.mma.gov.br/clima/> Convenção das nações Unidas/ Acordo de Paris.

CEARÁ. FUNCEME. Fundação Cearense de Meteorologia e Recursos Hídricos- Coordenação Técnica –Ceará /2016. **Painel informativo. 2016.**

COSTA, Alexandre Araújo; **Balanço da Cop 21: Onde estão os recursos para resolver a crise climática?** Alexandre Araújo Costa/ 2016; Diário da Liberdade.

COSTA, Alexandre Araújo; **Seca: é preciso agir para evitar o Colapso.** Jornal O Povo/ artigo: 07/12/2017.

EIA. **Estudo de Impacto Ambiental-Projeto Santa Quitéria**. São Paulo, Consórcio Santa Quitéria e Arcadis Logos Consultoria Ambiental, 2014.

FURTADO, Celso, **Mito do Desenvolvimento Econômico**-Rio de Janeiro-RJ, Paz e Terra/ 1974.

FIOCRUZ – Fundação Osvaldo Cruz; [https://portal .fiocruz.br/pt.br](https://portal.fiocruz.br/pt.br), 2016.

GREENPEACE. **Ciclo do perigo**: impactos da produção de combustível nuclear no Brasil, 2008, Disponível em: < <http://www.greenpeace.org/brasil/report/2008/10/ciclo-do-perigo.pdf/>> Acesso em julho de 2017.

HIDROWEB (<http://www.snirh.gov.br/hidroweb/publico/apresentacao.jsf>).

IPCC, 2007: **Climate change 2007**: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I,II e III (Ar 4) of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Geneva, Switzerland, 104 pp.

INVENTÁRIO AMBIENTAL DO AÇUDE EDSON QUEIROZ, 2011/ 12, Cogerh/ Portal hidrográfico do Ceará.

RIBEIRO, Livia Alves Dias. **Risco e Injustiça Hídrica no Semiárido**: Contribuição a Avaliação de Equidade Ambiental do Projeto de Mineração de Urânio e Fosfato em Santa Quitéria-Ceará / Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente/ UFC. 2016.

REBOUÇAS Aldo; **Uso inteligente da água**/ Aldo Rebouças - São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE (SEMA), **GT Política estadual de Mudança Climática**. Disponível em <<http://www.sema.ce.gov.br/index.php/sala-deimprensa/noticias/44579-elabora-politica-estadual-de-mudancas-climaticas>>

SANTOS, Milton; Por uma economia política das cidades: o caso de São Paulo, Front Cover – Editora Hucitec, 1994-145 p.

SANTOS, Milton; **A natureza do Espaço**: Técnica, Razão e Emoção, Ed. Hucitec, São Paulo – 1996-260 p.

IMPASSES ENFRENTADOS PELO ALUNO COM DEFICIÊNCIA SENSORIAL PARA SER INCLUÍDO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE BARBALHA

Aline Sampaio Macedo¹

INTRODUÇÃO

A educação tem um papel fundamental para com a sociedade em que vivemos. Ela é responsável pela multiplicação dos conhecimentos essenciais para a formação do cidadão e desenvolve habilidades necessárias para a atuação do ser humano na comunidade em que está inserido. Diante disso, não pode ser negado a ninguém este direito, pois em se tratando de cidadão, todos, sem exceção, precisam desenvolver suas habilidades para que possam viver com dignidade. Então, abordaremos a seguir uma das questões mais complicadas, enfrentadas pela educação nos tempos atuais, que é o processo da inclusão das crianças com deficiência dentro dos ambientes escolares, sendo que estas vêm passando a tomar seus espaços de direito dentro das escolas convencionais, dividindo os ambientes educacionais com as crianças ditas normais.

A Educação Inclusiva, a cada dia se expande e ocupa novos espaços educacionais além de promover um novo olhar e uma nova forma de agir pedagógica diante destas crianças, que por muito tempo tiveram seus direitos camuflados à uma educação de qualidade. As escolas batalham, “a duras penas”, acolher e dar a esses alunos diferentes oportunidades de vivenciar e aprender através dos quatro pilares que fundamentam a educação (conhecer, fazer, conviver e ser), os quais foram negados durante um certo tempo pela nossa política educacional e social.

Partindo dessa premissa é importante salientar que o presente trabalho aborda uma dificuldade específica que é o acolhimento e as condições de frequência dessas crianças com deficiência nas instituições escolares públicas da cidade de Barbalha-ce, fazendo um alerta não só para o município aqui citado, mas para todo o território nacional, apresentando a necessidade de melhorias nas escolas para a presença desses estudantes nas salas de aula.

Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão,

¹ Graduada em Pedagogia Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); e-mail: alinemacedo2012@gmail.com.

mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. (Diniz, 2012). Partindo dessa afirmação, fica claro um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelas crianças deficientes que precisam estar nesses espaços e em se tratando da diversidade das lesões que acometem o sistema sensorial, pode-se dizer que os desafios são maiores, pois ao passo em que se fala de inclusão também somos barrados pelos impasses e dificuldades encontradas nas escolas e rede pública.

É possível afirmar que a dificuldade de aprendizagem existente no cotidiano da sala de aula pode surgir devido a vários fatores, entre eles podemos encontrar o despreparo profissional, a falta de apoio familiar e a baixa assistência inclusiva na educação.

No que compete ao trato dos profissionais que estão em sala de aula para atender alunos com deficiência, podemos dizer que é insatisfatório, devido a precariedade de formações, muitas vezes, desinteresse profissional, bem como, falta de esclarecimento sobre o assunto. Em se tratando de deficiência no sistema sensorial, os quais são lesões existentes que comprometem o sentido da visão e da audição, encontramos grandes desafios para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sabendo disso, a educação não pode trabalhar sozinha, é necessário parcerias na área da saúde, pois ainda não se tem na educação profissionais que contemplem a deficiência no âmbito educacional.

Visando buscar meios para entender estas dificuldades existentes em sala de aula e no âmbito escolar, este estudo tem por finalidade enfatizar e entender estes problemas existentes no processo. Como foi dito, o tema a ser pesquisado propõe atender estes impasses e a partir de então, criar sugestões e ações que visem o bem comum dos alunos com deficiência.

Viabilizar a inclusão é o princípio norteador deste projeto, pois sabemos que quando se fala em incluir os diferentes, não se tem a preparação adequada, nem os profissionais necessários para isso. Desde que se pensou em deficiência como questão sociológica, iniciou-se um movimento de visibilidades na necessidade de que todos possam ter os mesmos direitos educacionais e sociais é que se viu a grande importância de cada vez mais, dentro da escola, exercer uma prática docente voltada para o bem comum e que atenda a todos exercitando a equidade.

METODOLOGIA

O trabalho abordado aqui constitui-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que buscou analisar os fenômenos com consideração ao contexto. (Leite, 2008, p. 98).

O estudo também está qualificado como pesquisa de campo, pois nele o pesquisador busca a coleta de dados para a elaboração dos resultados,

diretamente no local onde está ocorrendo ou de onde surgiram os fenômenos. Assim, trata-se de uma pesquisa ligada diretamente ao fenômeno a ser estudado. (Barros; Lehfeld, 2007).

Em relação ao tipo de abordagem, o estudo utiliza a classe qualitativa, não havendo preocupação em utilizar instrumentos estatísticos e sim analisar e interpretar os dados para descrever de forma detalhada sobre as características relacionadas às atitudes, práticas, comportamentos, entre outros.

A pesquisa em questão traz em seu bojo a abordagem qualitativa, onde o pesquisador vem a ser um dos elementos fundamentais para a coleta e análise dessas informações. (Ludke; André, 1986). Dessa forma, a análise e o estudo serão feitos através de três recursos: i) observação participante das atitudes na escola em que o aluno deficiente está matriculado, ii) questionário para os envolvidos no processo de aprendizagem deste aluno e iii) ações de intervenção no ambiente escolar.

A partir destas ações, a coletânea de informações repassadas pelos discentes, familiares e envolvidos no processo de aprendizagem do educando será analisada e resultará em categorias que estabeleçam relação com os conceitos da fundamentação teórica.

A presente pesquisa apresenta como objeto de estudo a melhor forma de acolher nas instituições escolares públicas da rede municipal da cidade de Barbalha-ce, os alunos deficientes que apresentam lesões em seu sistema sensorial sejam eles na visão, audição ou fala.

A prática desta pesquisa justifica-se a partir da experiência vivenciada pela autora no ano de 2022 em uma escola pública de Barbalha-ce, como professora do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesta vivência foi experienciado dificuldades que surgiram com um aluno que ouvia muito bem e tentava se comunicar pronunciando sons que não tinham muito sentido. Foi verificado no decorrer do ano a falta de apoio familiar, de formações profissionais e de parcerias com outros profissionais necessários à melhoria do processo de ensino-aprendizagem dessa criança em específico.

A partir das observações e vivências no ambiente escolar junto ao aluno em questão, senti a necessidade de pesquisar, e buscar meios visando à melhoria do trabalho docente para atender às necessidades educacionais daquela criança. Vê-se assim que é fundamental neste processo o papel do professor, pois é ele quem vai facilitar, possibilitar a valorização e a aprendizagem do ser em questão.

O objetivo desta pesquisa consiste em identificar as condições que possibilitem o pleno desenvolvimento e alfabetização do aluno com deficiência no sistema sensorial: visão, audição e fala que estão matriculados nas séries iniciais da rede pública de Barbalha.

A importância da reflexão docente sobre a inclusão em sala de aula

A vivência em sala de aula traz aos professores alguns questionamentos ao se trabalhar com alunos deficientes que precisam desenvolver seu cognitivo. Independente de sua especialidade todos precisam levantar alguns questionamentos, tais como:

- Como atender o aluno deficiente no seu âmbito escolar?
- Qual a importância deste no meio inclusivo?
- Quais são as causas que contribuem para a falha do professor para com esse aluno deficiente?

Faz-se necessário a inclusão do mesmo em um meio que lhe ofereça novas oportunidades e experiências, buscando novos caminhos para se ter novas formas de aprendizagem.

Pode-se perceber a importância do professor no acompanhamento deste indivíduo, buscando ampliar os horizontes, visando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, sendo necessário dialogar sobre o problema: Quais os impasses enfrentados pelos professores de séries iniciais da rede pública de Barbalha com o atendimento inclusivo dos deficientes do sistema sensorial (visão, audição e fala)?

É comum encontrarmos professores que lamentam a falta de assistência dentro das salas de aula para que a inclusão ocorra de forma correta e assertiva, porém, o que está sendo feito por esse professor para que essa realidade mude? Sabe-se que não depende só do professor para que essa realidade se transforme em algo aplicável, mas também de fatores externos ao ambiente escolar os quais estão muito aquém do professor para solucioná-los, mas o primeiro passo que o professor pode tomar é entender as suas ações através das pesquisas e inquietações de sua prática.

Ser professor é encontrar a cada ano letivo desafios a serem superados, pois sabemos que uma sala de aula não é formada por alunos em um mesmo nível de aprendizagem. Gadotti (1998, p. 9 – 7), vem confirmar o papel do professor afirmando:

“ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.”

A falta de conhecimento e compreensão que envolve o processo escolar são grandes impasses enfrentados por crianças com dificuldades sejam elas de que dimensão for, fazendo com que todos que estão envolvidos neste processo trabalhem de forma desordenada e sem auxílio necessário.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para entender sobre as dificuldades de aprendizagem, partimos das hipóteses que existem não só dificuldades, mas distúrbios, síndromes, deficiências e transtornos. São problemas diferentes que são encontrados no ambiente escolar. Segundo Mascarenhas (2016): “As dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a fatores externos [...] Em contrapartida, os transtornos normalmente estão intrínsecos a uma disfunção neurológica.”

Já segundo Acampora (2016, p. 34 - 36):

Distúrbio remete a um problema ou a uma doença que acomete o aluno em nível individual e orgânico. Síndrome é o nome que se dá a uma série de sinais ou sintomas que, juntos, evidenciam uma condição particular. Deficiência é aquela que tem impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial[...]

E como tema principal deste trabalho enfatizamos que a deficiência durante muito tempo foi colocada como uma lesão que impedia o ser de realizar atividades comuns no cotidiano. Nos dias atuais sabe-se que o termo deficiência é usado para pessoas lesionadas naturalmente, ou seja, nasce com alguma limitação corporal, mas que nada impede de viver de forma digna, basta que entendam que ser deficiente é apenas uma das muitas formas diferentes de estar no mundo.

Debora Diniz afirma:

A ideia de que a cegueira, a surdez ou a lesão medular nada mais são do que diferentes modos de vida é algo absolutamente revolucionário para a literatura acadêmica sobre deficiência. A concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma (DINIZ. 2007. p.8).

Tem-se hoje uma nova forma de pensar sobre o deficiente. A deficiência não pode mais ser vista como um problema individual ou tragédia natural e sim como uma questão que cabe à sociedade entendê-la como uma das várias formas de estar no mundo. “O corpo não é simplesmente a fronteira física dos nossos pensamentos. É por meio do corpo que se reclama o direito de estar no mundo.” (Diniz, 2007).

Assim não pode ser diferente com as crianças que participam do processo de inclusão dentro e fora das instituições escolares convencionais públicas. Diniz (2007), ainda complementa: “É nesse novo marco teórico que o tema da deficiência assumirá a centralidade da agenda das políticas sociais e de proteção social nas próximas décadas.”

É inegável a importância da família no processo de aprendizagem havendo também a necessidade dos pais em ajudar seus filhos com deficiência, mesmo

passando diante de um conceito histórico onde esse tipo de filho era visto como aberrações e castigo.

Ainda nos tempos atuais vê-se que existem pessoas que apresentam pena das crianças que nascem cegas, surdas ou mudas mostrando ainda uma falta de conhecimento fazendo com que surjam dúvidas sobre esse assunto gerando desespero por se sentirem incapazes de ajudar seu filho. Conforme Martins (2001, p.28): “Essa problemática gera nos pais sentimento de angústia e ansiedade por se sentirem impossibilitados de lidar de maneira acertada com a situação”.

Alguns pais ao descobrirem que seus filhos são deficientes, apresentam uma forma de “luto”, pois perdem aquele filho idealizado perfeito, o qual projetaram e se encontram envergonhados, culpados ou fracassados em seu projeto ideal.

Segundo Freud (1915/1996), [...] as causas excitantes se mostram diferentes [comparadas às do luto], pode-se reconhecer que existe uma perda de natureza mais ideal. O objeto talvez não tenha realmente morrido, mas tenha sido perdido enquanto objeto de amor”. Seguindo com o pensamento de Freud, no processo de elaboração da desilusão pela perda do filho idealizado, há não só a necessidade de aceitar a morte deste sonho, como também a possibilidade de investir amor ao filho real. A prova disto são os investimentos amorosos e de cuidados que os pais passam a dedicar ao seu filho.

Isto implica no entendimento destes pais de que seus filhos deficientes precisam de cuidados diferentes, de acompanhamentos extra-escola, para facilitar assim a aprendizagem deles, pois sem a aceitação não há entendimento, sem o entendimento não há progresso na alfabetização do aluno, pois o professor sozinho não consegue suprir todas as necessidades que este indivíduo precisa para chegar em seu desenvolvimento integral e só aí acontecer a alfabetização.

É a partir da família que a criança começa a se desenvolver socialmente. A família e a escola ambas passam por transformações e uma afeta a outra. Diante das novas concepções de família, a escola deve adotar novas formas de abordagem e tratamento, estreitando sua relação com a mesma, baseando-se na importância da família no processo de aprendizagem do indivíduo, pois a família e escola apresentam funções comuns onde escola além de ensinar também educa e família passa a ser mais ativa para que os filhos aprendam.

A escola deixa de transmitir conhecimentos tradicionais e passa a assumir papéis que são da família, assim como a família passa a assumir papéis que são da escola. Sendo assim a escola e a família tem necessidade de se tornarem parceiras para que o processo educativo seja desenvolvido de forma equilibrada. A participação dos pais na escola mostra enormes vantagens para o desenvolvimento do aluno.

O ser humano aprende de maneira diferente. É necessário que o professor transmita o conteúdo de formas diferentes. Para que estejam em um constante

aprendizado de como lidar com as dificuldades que são constantes na sala de aula. Aprendizagem satisfatória sem mencionar a importância da família, pois é nesta intervenção aluno \ família \ escola que tem um desenvolvimento harmônico e equilibrado do mesmo. Para tanto, a escola deve rever o seu planejamento adotando melhores estratégias de acordo com sua realidade para que haja mais participação dos pais. Se a família cobra demais ou relaxa demais em se tratando dos estudos de seus filhos isso resultará em dificuldades, mas se os pais dão assistência necessária para o sujeito não abdicando da sua função na vida do mesmo há então um equilíbrio para ajudá-lo neste processo.

Perrenoud considera em um de seus estudos que: “a família de um aluno é um grupo no qual se encontra pelo menos um adulto reputado responsável pela sua educação e por sua escolaridade.” (Perrenoud, 2000, p.59).

Para o professor ao lidar com alunos que têm bom desempenho é muito fácil, mas a partir do momento que o mesmo depara-se com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, logo se pergunta como agir diante desta situação. Isto mostra o quanto este profissional precisa se aperfeiçoar, ou seja, ter formações acerca destes novos desafios encontrados em sala de aula. Como diz Morin (2001): “O conhecimento produzido e difundido pelo professor deve ter um compromisso com a melhoria da qualidade de vida da sociedade.”

À medida em que o professor mantém contato diário com seus alunos, o mesmo começa a perceber quais apresentam dificuldades, a partir daí ele poderá buscar meios para proporcionar um bom desempenho deste educando, encaminhando o aluno em questão à um profissional, ou seja, um psicopedagogo, que irá ajudá-lo a desenvolver suas habilidades, sendo recomendado por este profissional alguns procedimentos necessários tanto para o professor como a família do aluno.

O professor deve intervir com alguns princípios básicos; estímulo, respeito ao ritmo do aprendente e não fazer comparações. A proporção que acontece este tipo de ajuda é estabelecida um relacionamento de confiança entre aluno e professor. Segundo Silva (2015, p. 29): “Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de sua área de especialização e esteja informado da realidade como um todo, para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento do potencial de uma reflexão crítica.”

Segundo Gadotti (1998), a importância de ser professor está na prática de ensinar e aprender com objetivo, através de sonhos. É através desses sonhos que podemos dar sentido e valorizar o papel do professor e da escola diante da sociedade. Apresentando o professor, não mais como um transmissor de conhecimentos, mas sim como mediador, guiando o aluno para ajudá-lo a construir, a partir da prática (vivenciando suas próprias experiências), um conhecimento capaz de transformar este aluno em pessoa humana crítica.

Dessa forma ampliando e dando finalidade às práticas e a profissão do professor, enfatizando a sua importância diante da sociedade, Silva diz ainda (2015, p. 31):

“Podemos dizer que a prática educativa na escola se torna mais democrática quando envolvemos os alunos como sujeitos do próprio processo de construção de conhecimento. Para que isso possa ocorrer, há necessidade de um maior aprimoramento no campo didático – pedagógico daqueles que se propõem a atuar como docentes.”

Para melhor atender a demanda destes alunos com dificuldades de aprendizagem os professores recorrem a outros profissionais que possam os ajudar, como é o caso do psicopedagogo. A psicopedagogia é uma área de conhecimento que trabalha com o processo de aprendizagem humana, levando em consideração a influência do meio familiar, escolar e social no desenvolvimento do indivíduo.

A psicopedagogia vem despertando o interesse dos profissionais que lidam com o processo de ensino/aprendizagem. Sendo que a escola também é responsável pela formação do ser humano. A atuação do psicopedagogo na instituição escolar tem como finalidade prevenir no sentido de buscar meios para solução de problemas que envolvem grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem. O psicopedagogo assume um papel importante na vida escolar do indivíduo com dificuldade de aprendizagem, buscando criar competências e habilidades para solução de problemas.

Segundo Mascarenhas (2016): “O psicopedagogo é um profissional especializado para diagnosticar os problemas no processo de aprendizagem do estudante.”

Tendo-se consciência das dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelo aluno, o psicopedagogo compreende e faz a intervenção com o indivíduo de acordo com o seu problema de aprendizagem. O ser humano desde seu nascimento já está incluído em um meio social que é iniciado na família, depois na escola e sociedade.

O psicopedagogo em parceria com aluno, professor, pais e comunidade busca descobrir o que vem impedindo o desenvolvimento e as principais causas das dificuldades de aprendizagem.

Conforme Weiss (2003): “O objetivo básico do diagnóstico psicopedagógico é identificar os desvios e os obstáculos básicos no modelo de aprendizagem do sujeito que o impedem de crescer na aprendizagem dentro do esperado pelo meio social”. (2003, p. 32).

Percebemos claramente nas palavras proferidas de Weiss(2003), que o principal objetivo do diagnóstico pedagógico, é de fato, identificar os desvios e

buscar os obstáculos enfrentados por crianças que apresentam dificuldades nas aprendizagens destas crianças, para que assim, possamos criar estratégias favoráveis a resolução dessas problemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após os estudos realizados sobre os alunos portadores de deficiência e a importância da função do papel do psicopedagogo para a evolução social de cada criança, percebemos a importância do estudo desta problemática, principalmente para aqueles que apresentam um maior grau de deficiência; a escola é a primeira e principal agência socializadora e integradora de conhecimento como fator de interação na vida social de cada ser humano.

Ser portador de algum tipo de deficiência não é problema no ambiente escolar, pelo contrário, estas pessoas quando são estimuladas através das diferentes situações as quais estão inseridas, sempre apresentam resultados satisfatórios, portanto, compreendemos e defendemos uma educação igualitária, gratuita e de qualidade para todos e todas.

Compreendemos que a educação inclusiva já faz parte do currículo escolar e compete a nós professores nos adaptarmos às diferentes situações as quais nos deparamos em nossas salas de aulas e assumir os desafios que porventura venham aparecer em nossa carreira profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACAMPORA, Bianca. **Psicopedagogia clínica: O despertar das potencialidades**. Rio de Janeiro Wak, 2012.
- DINIZ, Diniz. **O que é deficiência**. São Paulo. Brasiliense. 2007.
- GADOTTI, Moacir (1998): **Pedagogia da práxis**, 2ª Edição, São Paulo, Cortez.
- LEITE, F. T. **Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E., M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, José de Souza. **Sociologia e sociedade**. Rio Janeiro: LTC, 1978, PP. 11-20.
- MASCARENHAS, Anne. **Disortografia: distúrbio prejudica o desenvolvimento da linguagem escrita**. 2016. Disponível em: < <http://www.centropsicopedagogicoapoio.com.br/o-que-e-disortografia/>>. Acesso em: 02 mai. 2023.
- MORIN, Edgar (2001): **Os sete saberes necessários à educação do futuro**, 3 Ed. São Paulo, Cortez.

PERRENOUD, Phillippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A busca do tema gerador na práxis da Educação Popular**. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). Metodologia e Sistematização de experiências coletivas populares. Livro 1. 2ª ed. rev. e compl. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

SILVA, Maria Mercês Cruz. **A prática pedagógica do professor**, Recife 2015, p.29 a 33, setembro\outubro 2015.

WEISS, M.L.L. **psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de atividades escolares**. Rio de Janeiro, DP & A, 2003.

POSFÁCIO



A obra em questão, intitulada: **“ESCRITAS DE QUEM OUSA ESPERANÇAR: PESQUISAS, VIVÊNCIAS E PRÁXIS” - (VOLUME II)**, traz em seu bojo, a partir das produções contidas no mesmo, o sentimento constantemente presente nas ações docentes em meio ao ambiente escolar – a ESPERANÇA.

Sentimento que traduz o olhar do professor aos seus educandos em cada planejamento arquitetado, visando à prática do bem ensinar e aprender; em cada palavra proferida com atenção e carinho em sala de aula; e em cada escuta ativa desenvolvida, dando vez e voz ao estudante, independente da modalidade a qual este faça parte.

O mesmo “Esperançar” que tanto Paulo Freire apregooou em suas escritas, os autores aqui presentes nesta obra buscaram dar continuidade em seus textos enriquecidos por suas vivências e experiências docentes.

A presente coletânea de textos proporcionou ricas contribuições que servirão como embasamento teórico e reflexivo para futuras pesquisas de outros tantos docentes que não se acomodam no seu processo educativo e buscam investigar meios pelos quais possam construir novas veredas que os conduzirão à melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Profa. Idalina Maria Sampaio da S. F. Dias

Pedagoga

Mestre em Ensino e Formação Docente

ORGANIZADORES



Ma. Gerviz Fernandes de Lima Damasceno Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário INTA - UNINTA (2015). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2022). Possui especialização em Gestão Pedagógica na Escola Básica, pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pela Universidade Federal do Ceará (2017) e Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Alfa América (2017). Servidora Pública Municipal, no cargo de professora efetiva dos municípios de Tianguá-CE e Ibiapina-CE. Formadora Regional da CREDE 05 do Ciclo de Alfabetização e Paic Integral. Autora de Material Educacional Nova Escola Nacional e Regional (Estado do Ceará), de Língua Portuguesa, para alunos do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA - UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1195148034590730>. E-mail: gervizfernandes@gmail.com.



Me. Edmilson Rodrigues Chaves Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEFUNILAB/IFCE) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFCE). Pedagogo; Professor efetivo do Município de Crateús, concursado no ano de 2002 em efetivo exercício até os dias atuais, graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA - 2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE - 2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Lecionei as seguintes disciplinas enquanto professor temporário do Ensino superior no Instituto Vale do Acaraú-IVA: Estágio Supervisionado I, II e III; Orientação de TCC, Organização Didática Pedagógica em Educação Física; Psicologia da Aprendizagem. Estive

formador do Programa PAIC/PNAIC/MAISPAIC durante o período de 2015 a 2018. atualmente estou lotado como professor regente no Ensino Fundamental II. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1741781241304894>. E-mail: edmilsonchavespedagogo@gmail.com.



Ma. Idalina Maria Sampaio da Silva Feitosa Dias Mestre pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB-IFCE. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2002), licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade do Vale do Acaraú - UVA (2006) e Serviço Social pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR (2014). Pós-Graduada em:

Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2004), em Gestão Escolar pela Faculdade de Juazeiro no Norte - FJN (2009) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RIO (2011). Professora concursada da Prefeitura Municipal de Barbalha, desde 2006. Possui experiência como Formadora Regional e Municipal pelo Programa MAIS PAIC no Ciclo de Alfabetização, pela CREDE 19 e no município de Barbalha - Ceará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas - EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DOCÊNCIA - (EDDOCÊNCIA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8166059451329520>. E-mail: idalinamariasampaio@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO



A

Alfabetização 19, 21, 26, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 194, 197
Aluno 13, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 59, 67, 103, 111, 114, 117, 118, 125, 126, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 194, 195, 196, 197, 198, 199
Aprendizagem 7, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 31, 33, 38, 52, 54, 59, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 113, 118, 119, 120, 121, 123, 128, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 203
Aprendizagem cooperativa 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80
Atendimento Educacional Especializado 31, 33
Atendimento precoce 41, 44
Atividade física 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136
Autismo 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46
Autoconhecimento 155, 158, 160, 161, 163

B

BNCC 12, 13, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 47, 48, 51, 52, 53, 56, 107, 156, 157, 158, 159, 160, 164

C

Círculos de Construção de Paz 148, 154
Comunicação 31, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 74, 75, 78, 79, 97, 99, 104, 138, 140, 149, 174, 184
Comunicação Aumentativa e Alternativa 43, 44
Construção de Paz 148, 153, 154
Coordenação pedagógica 59, 60, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 91
Cotidiano escolar 60, 62, 69, 78, 81
COVID-19 135, 137, 138, 139, 146, 149, 150
Currículo 11, 12, 13, 15, 16, 18, 59, 61, 86, 107, 114, 158, 159, 160, 162, 163, 166, 200

D

Declaração de Salamanca 28, 36
Defasagem educacional 139, 141, 142, 143
Deficiência 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 39, 41, 42, 146, 192, 193, 194, 196, 200
Desenvolvimento integral 9, 41, 52, 54, 56, 74, 75, 79, 80, 103, 104, 114, 197

Desertificação 172, 183
Desigualdades 114, 138, 144, 173
Diálogo e sensibilização 149, 150, 151, 152, 153
Dificuldade de aprendizagem 193, 199
Dispraxia 39, 40, 44, 45

E

Educação Ambiental 165, 166, 168, 169
Educação Especial 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 45, 125
Educação Física 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 85, 112, 135, 136, 205
Educação Inclusiva 30, 31, 32, 34, 67, 192
Educação Infantil 12, 48, 52, 88, 118, 127, 145
Educação sexual 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117
Ensino escolar 31, 119
Ensino Fundamental 20, 47, 48, 49, 50, 53, 56, 57, 88, 103, 104, 107, 110, 111, 114, 116, 118, 119, 124, 127, 138, 150, 166, 167, 194, 206
Ensino Médio 32, 48, 53, 72, 118, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163
Ensino remoto 100, 101, 137, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 156
Escola 10, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 48, 50, 54, 55, 60, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 79, 81, 82, 90, 92, 97, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 125, 127, 145, 146, 147, 148, 151, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 193, 194, 197, 198, 199, 200
Escrita 20, 21, 22, 25, 26, 37, 38, 45, 93, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 151, 152, 200
Exercícios físicos 129, 131, 132, 133
Experiências 10, 12, 13, 15, 22, 37, 41, 54, 55, 78, 83, 84, 88, 90, 103, 112, 138, 141, 147, 154, 156, 158, 159, 162, 163, 166, 195, 198, 201, 203
Exploração 95, 108, 172, 173, 174, 176, 179, 180, 183, 185, 189, 190
Exploração mineral 172, 173, 174, 176, 179

F

Formação 7, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 30, 31, 33, 34, 36, 47, 49, 51, 53, 55, 59, 62, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 76, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 98, 100, 101, 103, 104, 105, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 138, 139, 141, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 173, 192, 199
Formação de professores 30, 31, 33, 68, 70, 83, 100, 115, 141, 166, 169
Formação integral 47, 49, 110, 112, 141, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163

G

Gestão escolar 10, 63, 68, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85
Gestão Pedagógica 81, 88, 205
Gestor Pedagógico 81, 84, 86, 87, 88, 90
Greenpeace 180, 181
Guia do Facilitador 148, 149, 154

H

Humanização 34, 67

I

Impacto Ambiental 184, 191

Inclusão 31, 32, 41, 43, 44, 49, 64, 65, 67, 70, 76, 83, 109, 138, 142, 192, 193, 195, 196

Indústrias Nucleares do Brasil 174, 175, 179, 189

Integração 28, 35, 47, 50, 59, 62, 68, 70, 78, 79, 93, 94, 100, 101

Interações 7, 20, 38, 41, 54, 60, 78, 96, 97, 143, 147, 166

L

LDB 30, 47, 48, 49, 53, 83, 84, 85, 86, 105, 113, 158

Legislação 28, 29, 32, 33, 34, 48, 56, 69, 82, 83, 85, 108, 157, 163, 172, 174

Lei Brasileira de Inclusão 32, 35

Leitura e escrita 95, 96, 97, 99, 100, 118, 119, 120, 123, 124, 127, 128, 139, 140, 141, 142, 143

Letramento 26, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 121, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146

Linguagem 12, 20, 26, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 54, 94, 101, 121, 124, 139, 140, 200

Linguagem verbal 37, 39, 42

Língua Portuguesa 19, 20, 22, 25, 52, 118, 205, 206

M

MEC 17, 26, 30, 31, 33, 34, 48, 57, 105, 115, 164, 169, 171

Meio ambiente 9, 165, 168, 169, 172, 173, 181, 184

Mineração 170, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 184, 189, 190

Mudanças climáticas 170, 171, 173, 190

Musicoterapia 42, 43, 44

N

Neurodesenvolvimento 37, 38, 40

O

OMS 130, 134

Oralidade 19, 20, 21, 22, 43, 100, 125

Organização Mundial da Saúde 130, 134

P

Pandemia 67, 73, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 148, 164

Pedagogia 59, 82, 83, 84, 85, 87, 91, 120, 169

Período pandêmico 129, 130, 131, 135, 138, 139, 143, 144

Política Nacional de Educação Especial 28, 30, 31, 32, 34

Professores 7, 10, 15, 16, 18, 22, 30, 31, 32, 33, 47, 49, 53, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68,

69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 93, 96, 98, 100, 103, 106,
107, 111, 113, 114, 115, 117, 120, 121, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146,
148, 162, 166, 167, 169, 195, 199, 200

Projeto de Vida 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

Psicopedagogia 137, 199, 201

Q

Questões ambientais 165, 166, 167, 168, 178

R

Recursos digitais 92, 143

Recursos hídricos 183, 190

RIMA 183, 184

S

Sala de aula 14, 16, 19, 21, 22, 25, 26, 31, 61, 67, 68, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 92, 93, 96, 99,
102, 107, 111, 117, 142, 156, 193, 195, 198, 203

Santa Quitéria 170, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 188, 189,
191

Saúde 39, 41, 43, 50, 52, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 116, 129, 130, 131, 132, 134,
150, 173, 176, 179, 181, 182, 190, 193

Sedentarismo 129, 130

Sexualidade 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 117

T

Tecnologias 16, 78, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 131, 134, 135, 143, 145, 157, 165

Tecnologias digitais 93, 94, 98, 100, 101, 145

Teoria da Aprendizagem Cooperativa 74

Terceira idade 129, 130, 132, 135

