

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E INCLUSÃO

DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Hérika Cristina Oliveira da Costa
Angélica Maria Abílio Alvarenga
(Organizadoras)


EDITORA
SCHREIBEN

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA
ANGÉLICA MARIA ABÍLIO ALVARENGA
(ORGANIZADORAS)

EDUCAÇÃO,
TECNOLOGIA E INCLUSÃO:
DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Freepik
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim 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 (UFPEl)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, tecnologia e inclusão : desafios para uma educação de qualidade. / Organizadoras: Hérica Cristina Oliveira da Costa, Angélica Maria Abílio Alvarenga. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
133 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-117-3
DOI: 10.29327/5236909

1. Educação inclusiva. 2. Educação integral. 3. Tecnologia educacional. I. Título. II. Costa, Hérica Cristina Oliveira da. III. Alvarenga, Angélica Maria Abílio.

CDU 37

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Valmir Leandro Pio</i>	
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DILEMAS.....	6
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
<i>Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa</i>	
<i>Vilma Andrade Ribeiro</i>	
<i>Raquel Pires Costa</i>	
A GESTÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DA EPT.....	14
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
<i>Laismayra da Silva Costa</i>	
OS DESAFIOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL	22
<i>Moema de Souza Esmeraldo</i>	
<i>Ivana dos Santos Ribeiro</i>	
<i>Ivonete Fernandes Francisco</i>	
<i>Maria Rita Evangelista Vicente</i>	
O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS.....	31
<i>Luciana Siqueira de Carvalho Gama</i>	
<i>Roberta Marques de Araújo</i>	
<i>Maralisa Souza Barbosa</i>	
<i>Maria Rita Evangelista Vicente</i>	
FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ALUNOS DE LETRAS INGLÊS DA UFAL: NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	41
<i>Cátia Veneziano Pitombeira</i>	
<i>Camila Maria Lins Loureiro da Costa</i>	
A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COMO PROMOÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS COM AUTISMO.....	51
<i>Luiz Eduardo Vieira da Silva</i>	
<i>Alice Estefanie Pereira da Silva</i>	
<i>Hevelyn Oliveira da Silva</i>	
<i>Milca da Silva</i>	

UNIÃO HOMOAFETIVA NO BRASIL E O REFLEXO VIOLENTO NAS ESCOLAS.....	60
<i>Marcelo Cipriano do Nascimento</i>	
<i>Michel Canuto de Sena</i>	
<i>Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos</i>	
LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADE DO ENSINO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	71
<i>Edinalba Brito Cabral dos Santos</i>	
NARRATIVAS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA SOBRE SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	80
<i>Rodrigo Barbuio</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	91
<i>Joseane Barata Costa Pinheiro</i>	
<i>Pâmala Évelin Pires Cedro</i>	
<i>Alana Caise dos Anjos Miranda</i>	
<i>Manassés dos Santos Silva</i>	
PERFIL DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS DO NORTE DE MINAS GERAIS.....	104
<i>Gabriella Lely Cardoso Martins</i>	
<i>Letícia Maiara Santos Silva</i>	
<i>Dandara Janaine de Aguiar</i>	
INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMAS E DESAFIOS.....	118
<i>Maria Geoneide Carlos Câmara</i>	
<i>Paula Rejany da Silva Fernandes</i>	
<i>Ranielly Pereira de Moura</i>	
<i>Nivaldo Rodrigues</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA MATEMÁTICA.....	124
<i>Eliene Maria Silva de Aguiar</i>	
ORGANIZAÇÃO.....	131

PREFÁCIO

Educação, Tecnologia e Inclusão: três temas que vêm sendo discutidos e repensados a cada instante, por meio dos quais buscamos encontrar possíveis soluções para a promoção de uma educação que esteja ao alcance de todos, visando respeitar as diferenças e o tempo dos educandos. Promover um ensino com ampla abrangência, na reprodução da história da Educação Especial. Com o passar dos anos, a necessidade de repensar e estruturar novos paradigmas para concepções, por meio dos quais pudéssemos entender e reorganizar esse processo de inclusão, dentro dessa perspectiva de desenvolvimento humano, fez com que reestruturássemos esse viés de diversidade, tendo, assim, uma visão mais ampla sobre o processo de inclusão, no qual se percebe claramente que ainda faltam muitos aspectos a serem melhorados e entendidos por grande parte da sociedade por meio de suporte tecnológico e utilização de práticas mais abrangentes, uma vez que a LDB de 1996 resguarda a obrigatoriedade do ensino para a Educação Básica, que compreende a faixa etária dos 4 aos 17 anos, com a Pré-Escola, Educação Infantil, Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio, nos quais, ainda assim, temos uma educação que exclui, mais do que aproxima, esse público. Em meio a um processo de propostas ultrapassadas e ineficientes, surge a tecnologia como uma ponte que, apesar de proporcionar uma certa facilidade entre a comunicação do indivíduo e o sistema educacional, não se encontra acessível a todos, deixando uma grande parcela de indivíduos desprovida dela. Talvez por falta de capacitação dos profissionais da área educacional, que não tiveram uma formação adequada, ou, talvez, por causa da falta de profissionais qualificados para a grande demanda existente na sociedade, como a falta de apoio especializado no âmbito da Educação Especial em classes regulares. No entanto, uma coisa é certa: temos caminhado para um futuro promissor no qual as tecnologias realmente alcancem todos e proporcionem um melhor desenvolvimento humano. Isso é o que poderemos ver nos artigos publicados e repensar qual é a nossa função nessa transformação.

Valmir Leandro Pio¹

1 Aluno do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA –BR e o curso de Educação Especial e Inovação Tecnológica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Também é especialista em Psicopedagogia e Tecnologias Educacionais para Prática Docente no Ensino da Saúde e graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. <https://orcid.org/0000-0003-0200-0234> E-mail: piovalmir@gmail.com.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS E DILEMAS

Abraão Danziger de Matos¹

Maria Aparecida de Moura Amorim Sousa²

Vilma Andrade Ribeiro³

Raquel Pires Costa⁴

1. INTRODUÇÃO

A política educacional reformada em 2016 marca as mudanças relevantes que se efetivaram nos últimos 5 anos desde que a Medida Provisória nº 746 de 2016 foi convertida em lei por meio da Resolução CNE/CP nº 2 de 2017. Neste cenário, descaram-se propostas voltadas à ampliação da jornada escolar e à promoção da educação integral, sobretudo, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (EMTI).

É perceptível, inicialmente, que outros objetivos foram atribuídos à educação integral, mas seu objetivo fundamental permaneceu o de promover a formação dos alunos em todos os aspectos humanos. Esse tema passou a fazer parte da agenda da política educacional relacionada à ampliação da jornada

1 Graduado em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como Mestre em Educação pela ACU - Absolute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: estudantegc@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.

2 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8529-6987>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3313272951601144>. E-mail: ninamamorim@gmail.com.

3 Licenciada em Matemática pela universidade federal de Sergipe, Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática pela Faculdade Redentor. E-mail: professoravilminha@hotmail.com.

4 Docente do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). Possui Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016); Pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2019), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – Projeto Tambor de crioula: patrimônio imaterial do Maranhão; Pós-doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (2021), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – Projeto Linguagem e resistência: o vocabulário da cerâmica das artesãs quilombolas de Alcântara, Maranhão. Desenvolve pesquisas em Linguística, com ênfase em Lexicologia, Lexicografia, Variação e Mudança Linguística e Antropolinguística. É integrante do Grupo de Estudos do Léxico e Narrativas da Amazônia Legal (GELNAL/UFAC). E-mail: raquel-costa@hotmail.com.

escolar e à pesquisa em educação integral (CAVALIER, 2014).

Os valores e as concepções da educação integral como política nacional mudaram significativamente ao longo do tempo, principalmente com as reformas do governo Michel Temer (MDB, 2016-2019). Entendendo esse período como um momento de mudança para as questões das políticas educacionais, este trabalho investiga como as pesquisas publicadas nos últimos 6 anos abordam o conceito de educação integral no contexto das políticas reformistas.

Portanto, é envolvida as perspectivas de diferentes autores para que se complementem e ajudem a atualizar a discussão acerca da promoção da educação integral no Brasil. Portanto, este trabalho parte da seguinte questão norteadora: como a literatura dos últimos 6 anos (2016 – 2022) trata o conceito de educação integral?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho é facilitar a sistematização do conhecimento gerado mediante temática, isto é, a educação integral sob perspectiva do “novo” Ensino Médio. Espera-se que este artigo também proporcione uma perspectiva crítica sobre os diferentes significados do termo “educação integral” na política educacional, questionando até que ponto se abrange a qualidade social da educação.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O Ensino Integral no Brasil

Segundo Coelho (2009), as escolas de tempo integral no Brasil começaram na década de 1950, com as primeiras tentativas de Anísio Teixeira, manifestadas em uma formação completa, criando a Escola Parque em Salvador - Bahia e, posteriormente, no Distrito Federal. A escola, portanto, era dividida em dois departamentos: Instrução (ensino de leitura, escrita, aritmética, ciências físicas e sociais); e o setor de atividades socializantes com educação artística, artes físicas e industriais e educação física (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Durante as décadas de 1980 e 1990, no estado do Rio de Janeiro, sob a liderança de Leonel Brizola, o Centro Integral de Educação Pública (CIEPS) foi idealizado por Darcy Ribeiro e por Oscar Niemeyer. No decorrer do projeto de Darcy, os centros funcionavam em tempo integral e eram divididos em três blocos. No bloco principal, o qual apresentava três andares (salas de aula, centro de atendimento médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer); um segundo bloco onde encontrava-se o ginásio coberto com espaços para vôlei, basquete e futebol além de arquibancadas e vestiários; e, um terceiro bloco, em forma de octógono, onde localizava-se a biblioteca, acima da qual ficam os dormitórios dos alunos residentes no campus (RIBEIRO, 1986).

Nessa perspectiva, outras experiências surgiram em alguns estados, assim como o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), criado pelo governo Fernando Collor, buscando assessoria docente a partir da jornada escolar ampliada, estrutura escolar que garantisse permanência dos alunos e melhorias quanto à qualidade dessa permanência a fim de alcançar uma educação integral. No entanto, muitas das experiências se baseavam no princípio do contraturno, isto é, na distinção entre as chamadas atividades escolares – que acontecem em sala de aula, um turno – e atividades diversas – em outro turno (COELHO, 2009).

Portanto, a educação em tempo integral é um dos objetivos e estratégias do Plano Nacional de Educação formulado em 2014. A Emenda Constitucional nº 59/2009 retirou o status do Programa Nacional de Educação (PNE) da disposição provisória da LDB/96 como exigência constitucional em um ciclo de dez anos. O PNE (Lei nº 13.005/2014) baseia-se na criação de planos estaduais, distritais e municipais, que, quando aprovados por lei, devem fornecer recursos orçamentários e prever percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) para realizar sua implementação.

O PNE tem 20 metas, dentre as quais, destaca-se a meta 6, que estabelece o fornecimento da educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas para atender no mínimo 25% dos alunos da rede básica. Além disso, o documento aponta o parágrafo 7.083/2010, no qual é regulamentado o programa Mais Educação e define jornada integral como jornada de trabalho igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o período letivo (PARENTE, 2014).

A meta também especifica a necessidade de construção coletiva de educadores, alunos e comunidades em cada rede educacional para ampliar o tempo, a oportunidade e o espaço de formação à medida que o acesso à educação pública é complementado por processos permanentes. Por isso, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, torna-se um marco uma vez que alterou as diretrizes e fundamentos da educação nacional e a manutenção e desenvolvimento da educação básica e o fundo de valorização dos profissionais da educação, unificação das leis trabalhistas, bem como formula a “Política de Promoção do Ensino Médio em Tempo Integral” a fim de incentivar o estabelecimento de muitas instituições escolares com o intuito de transformar o ensino regular em ensino em tempo integral.

2.2 Novo Ensino Médio

Merece destaque a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), originada na Constituição de 1988, na qual é afirmado que o conteúdo mínimo do ensino fundamental será estabelecido a fim de garantir a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988,

Art. 210). Nos anos seguintes, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Fundamentos (LDB), estipulou a existência de uma base nacional comum dentro de cada sistema de ensino e de cada instituição escolar, sendo esta complementada por diversos componentes de acordo com as características sociais, culturais, econômicas, regionais e locais.

A Lei Federal 13.415 de 2017, instituiu o Novo Ensino Médio (NEM). A partir disso, diversos regulamentos e leis surgiram com o objetivo de auxiliar de limitar a estrutura bem como o currículo do Ensino Médio brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram atualizadas, homologou-se a BNCC voltada para o Ensino Médio (resolução nº 4 de 2018) e os Referenciais Curriculares para criação dos itinerários formativos.

Mediante tais documentos, as mudanças mais notáveis na etapa final da educação básica são: flexibilização de cursos; ampliação da carga horária (3000h); ensino a distância e ensino técnico-profissional. A flexibilidade curricular foi estabelecida com 1800 horas destinadas à BNCC (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências Naturais e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E às 1200h é responsável pelo Itinerário Formativo (eixo - investigação científica, processo criativo, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo).

Destarte, no NEM, os alunos do turno diurno podem participar de 20% da carga horária supracitada na forma EAD. Os discentes do turno noturno podem participar até 30% e os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) podem participar até 80%. A última mudança mencionada é a educação técnico-profissional, que pode ser ofertada por meio de qualificação técnico-profissional que as escolas podem oferecer em parceria com instituições públicas e privadas (FARIAS; REIS, 2022).

Estabeleceu-se que as Secretarias de Educação juntamente com os Conselhos Estaduais se tornassem responsáveis por organizar e arquitetar o currículo em cada Estado dependendo dos recursos existentes e da demanda. Mas para isso, o MEC desenvolveu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio – PRONEM, cujo objetivo é fornecer suporte técnico, além de apoio financeiro e capacitação, para o desenvolvimento e implantação do NEM e a implantação das escolas piloto. O MEC elaborou um documento intitulado “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio: Documento Orientador da Portaria nº 648/2018” como um guia para os Estados implementarem de forma eficaz o NEM.

2.3 A Educação Integral Mediante “Novo” Ensino Médio

A Educação integral se caracterizava, até então, pela ruptura da ação multipartidária que carece de coordenação. A trajetória da educação integral como

política tem seu principal marco a implantação do Programa Mais Educação em 2007, que, segundo os autores Mol; Leclerc (2012, p. 95), “materializa a inclusão da Educação Integral e em tempo integral na agenda de política educacional do governo brasileiro”.

Parente (2017) identificou o programa como determinante da política educacional e da orientação educacional integral do Programa Nacional de Educação e do Fundo Nacional de Educação Básica (FUNDEB). O PNE e o Mais Educação tiveram forte influência na vinculação dos entes federativos às políticas de ampliação da jornada escolar, mas a mudança do cenário político em 2016 impactou os contornos da educação integral nos anos seguintes.

O impeachment da presidenta Dilma Rousseff e, por conseguinte, a ascensão de Michel Temer ocorreu acompanhados de um amplo plano de reforma do setor educacional e de uma ampla agenda nas políticas públicas. Os autores Borges et al. (2018) e Silva e Boutim (2018) discutem diretamente a reforma educacional, enfatizando um afastamento de sua premissa original e um enfoque na formação de um ser humano integral e libertador.

Esse desvio fica evidente nas mudanças preconizadas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) e é um fio condutor das discussões sobre o conceito de educação integral nas obras de Jacomeli, Barão e Gonçalves (2017) e Cora; Zardo e Gandolfi (2019). Em sua formulação original, o plano incorporava uma política de combate à desigualdade social e educacional. Após a reestruturação, o objetivo volta-se a melhorar o desempenho dos alunos em provas padronizadas.

Colares; Nayra e Oliveira (2018) destacam a ênfase no desempenho escolar, protagonista das recentes políticas educacionais abrangentes, em relação aos interesses educacionais de atores privados de países vizinhos e organismos internacionais. O papel estratégico da educação na formação do aluno está ligado aos possíveis benefícios das necessidades econômicas e capitalistas globais.

Destarte, o conceito de educação integral foi influenciado também pelas mudanças trazidas pelas reformas educacionais do governo Michel Temer (2016-2018). A implementação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e o esperado aumento da carga horária do Base Nacional Curricular do Ensino Médio sinalizaram uma mudança no interesse pelas propostas do ensino em tempo integral com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino.

A ênfase de específicas disciplinas no currículo e a avaliação educacional com base em indicadores qualitativos em testes padronizados acabam perdendo apenas para o objetivo de promover uma educação de qualidade social. Além das restrições ao investimento estrutural e à oferta de todas as opções de formação para o novo currículo, as reformas ajudam a aumentar a dualidade

educacional e excluir os alunos desfavorecidos.

O potencial de expansão do tempo é usado como técnica para sustentar a mudança no ensino médio e legitimar a urgência de sua implementação. A educação integral pode ajudar a reduzir os problemas educacionais da nova orientação do ensino médio, mas as condições de ensino não indicam a real intenção de promover a educação integral.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que, através da revisão bibliográfica encetada, há considerável desajuste entre o conceito de educação integral e o projeto de extensão da jornada escolar, conforme apregoadas as políticas reformistas. Dessa forma, o modelo integral de ensino, com enfoque na qualidade social da educação e incentivo humanístico, passa a ocupar um lugar inferior no quadro geral das propostas educativas.

Posto que assim seja, é mister dizer que os muitos enfoques utilizados pelas fontes bibliográficas possibilitaram identificar aspectos com maior recorrência na temática geral da educação integral, e o conseqüente desenvolvimento do conceito de educação integral nas políticas voltadas para a educação. Por esse fator, tornou-se possível cotejar as diferentes visões teóricas de vários autores, com o intuito de manejá-las e tratá-las não como teses excludentes uma da outra, mas complementares, contribuindo, portanto, com a atualização da discussão acerca das políticas dos últimos tempos.

Assim, a revisão literária a respeito da educação integral na agenda das políticas educacionais, sobretudo a partir da perspectiva dos diferentes autores consultados, permite – por sua vez - notar um desvio na finalidade arrogada ao ensino integral. Neste sentido, o ensino médio assume o protagonismo nas políticas de educação integral, sob o lábaro de melhorias a serem efetuadas em pontos historicamente problemáticos que afetam esse nível de ensino. Por isso, a aprovação da reforma do ensino médio objetiva reverter índices negativos referentes ao desempenho dos alunos, bem como o problema da evasão escolar. Tais objetivos têm por esteio a extensão da jornada escolar, porquanto intencionam uma educação integral, mas, na prática, mostram-se na verdade incompatíveis com uma formação humanística.

Com esse mister, pode-se concluir que os trabalhos analisados possibilitam reforçar o âmbito histórico da educação integral, e que seus paliativos para os problemas educacionais não dilemas novos. Adstrita a isso, alerta-se ainda para a importância de considerar que a extensão do tempo escolar depende de vários elementos, como: investimentos, estrutura, capacitação profissional, etc. Sem esses elementos, uma educação extensiva tornar-se-á logo num estorvo para professores e alunos.

Ato contínuo, ressalta-se que, sem investimentos que possibilitem a implementação de tal modelo educativo para as vivências educacionais, corre-se o risco de sustentar os problemas historicamente presentes na escola regular, ampliados devido à longa jornada expandida. Por isso, as propostas de políticas curriculares são essenciais, posto que, somente com muita elaboração prévia, os fluxos curriculares, o tempo escolar e a capacitação de professores, estariam em comum ajuste para a integralização da educação, como proposta política do governo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 28 jun. 2022.
- BORGES, M. C. et al. Desafios da educação integral no tempo presente. Revista de Educação Popular, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 131-143, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/41393>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? Educação & Sociedade, v. 35, p. 1205-1222, 2014. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/Qg3Kydrq3nNyMJqYFrpkWcv/?format=html&lang=pt>. Acesso: 28 jun. 2022.
- COELHO, L. M. C.. História (s) da educação integral. Em aberto, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2420/2159>. Acesso: 28 jun. 2022.
- COLARES, A. A.; OLIVEIRA, G. N. C. Educação integral em escola pública de tempo integral: percepções de estudantes. Práxis Educacional, v. 14, n. 30, p. 312-329, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4376>. Acesso: 28 jun. 2022.
- CORÁ, E. J.; ZARDO, C; GANDOLFI, T. Educação Integral no Brasil: uma análise a partir dos Programas Mais Educação e Novo Mais Educação. Revista Cocar, v. 13, n. 27, p. 89-106, 2019.
- FARIAS, J. A; REIS, M. L. EDUCAÇÃO INTEGRAL: PROTAGONISMO NAS REFORMAS DO NOVO ENSINO MÉDIO. Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, v. 4, n. 3, p. 600-611, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/188>. Acesso: 28 jun. 2022.
- JACOMELI, M. R. M.; BARÃO, G. O. D; GONÇALVES, L. S. Educação integral do homem e a política educacional brasileira: limites e contradições. Revista HISTEDBR On-line, v. 17, n. 3, p. 842-860, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651015>. Acesso: 28 jun. 2022.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em revista*, p. 91-110, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5Jn4Yrn5XxhznFNTDMGJwt/abstract/?lang=pt>, Acesso: 28 jun. 2022.

PARENTE, C. M. D. Educação em tempo integral e Programa Mais Educação: aproximações e distanciamentos das regiões brasileiras em relação à meta prevista no projeto de lei do novo Plano Nacional de Educação (PNE). *Contrapontos*, p. 618-633, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114710>. Acesso: 28 jun. 2022.

PARENTE, C. M. D. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação & realidade*, v. 43, p. 415-434, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcp-QfCm3Qhm/abstract/?lang=pt>. Acesso: 28 jun. 2022.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Bloch Editores, 1986.

SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117157485009/117157485009.pdf>. Acesso: 28 jun. 2022.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, p. 78-84.

A GESTÃO EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS DA EPT

Abraão Danziger de Matos¹

Laismayra da Silva Costa²

1. INTRODUÇÃO

O grande desafio para se falar de algum assunto é defini-lo previamente. Partindo dessa premissa, antes de adentrar a discussão proposta, que ficará mais nítida no correr destas páginas, é mister definir a Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Adotando, porém, método diametralmente oposto ao vulgo corrente, começaremos por dizer aquilo que a Educação Profissional Tecnológica (EPT) não é. Ela não é um ensino profissionalizante que visa apenas a mera discussão em sala de aula, sem qualquer objetivo “extramuros”. Não se trata, portanto, de um cursinho que visa apenas a obtenção de um certificado, nem o cumprimento de uma grade curricular, sem mais a acrescentar do que supostamente “preparar os jovens para o mercado de trabalho”.

Logo, do que trata a Educação Profissional Tecnológica? Em linhas gerais, trata de uma formação continuada que visa a capacitação dos alunos para além da sala de aula, articulando os saberes adquiridos com as ciências, a tecnologia, a cultura e, é claro, com o lado profissionalizante, tendo por objetivo

1 Graduado em Gestão de Negócios e Gestão Pública, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como Mestre em Educação pela ACU - Absoulute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES-ARG. E-mail: estudantegc@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>.

2 Mestranda em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-CEETESP. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Terapia Intensiva Adulto e como docente em cursos de nível médio. Graduada em Enfermagem pela Fundação Municipal de Educação e Cultura de Santa Fé do Sul - Unifunec. Especialista em Enfermagem Clínica Cirúrgica pela Santa Casa de Misericórdia de São Paulo. Especialista em Terapia Intensiva pela Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein e MBA em Gestão de Saúde pelo Centro Universitário São Camilo. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras e Licenciatura Plena através do Programa Especial de Formação Pedagógica de Professores para Educação Profissional pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza-CEETESP. Email: laismayra.costa@gmail.com.

expandir o horizonte de percepção do aluno, mostrando-o o amálgama de relações que os diversos campos do conhecimento podem ter, desde que se esforcem por articulá-los (OLIVEIRA et al. 2018).

Para que tal objetivo tenha o devido efeito, é necessário que o ensino-aprendizado ocorra de maneira equilibrada, buscando articular os saberes apresentados com a realidade dos alunos, e, também, articular este ou aquele assunto com os demais campos do conhecimento, optando por um caminho transversal de ensino e educação. Por isso, é necessário muito planejamento da parte dos professores, reflexão geral de todos os envolvidos no processo educativo, e uma estrutura mediadora do processo educativo, pois sem os espaços de aprendizagem, isto é, uma estrutura que caminhe pé ante pé com os avanços das discussões pedagógicas, pouco proveito se tirará de tanto bulício.

Destarte, cabe ainda ressaltar que um dos objetivos da Educação Profissional Tecnológica é preparar o indivíduo para lidar com os dramas cada vez mais exigentes de nosso tempo. Afinal, a globalização, o cada vez mais expandido universo da tecnologia, que vai desde os smartphones que trazem consigo as pessoas, ao uso responsável de programas de computador, de materiais digitais, principalmente agora com o advento da pandemia, e conseqüentemente o ensino remoto, tudo isso ressalta a importância de aliar a formação cultural ao tato tecnológico dos nossos dias, aliando, e não separando os conhecimentos, com vistas a criar seres humanos mais livres e críticos, e, principalmente, preparados para atuarem com protagonismo em sua realidade temporal.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Pesquisa, Ensino e Extensão

A ideia de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conduz os sistemas de formação mediante os princípios de associação entre a ciência, cultura, tecnologia, conhecimentos específicos e desenvolvimento das habilidades de investigação científica. Esses são, portanto, os aspectos fundamentais quando se refere ao amparo da autonomia e saberes necessários ao exercício de laboral que são retratados por meio do ensino, pesquisa e extensão (BRASIL; MEC, 2010).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar, inicialmente, a firmeza com que a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão pode “superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, apontando a práxis como fundamento dos projetos pedagógicos” (KUENZER, 2016, p.28). Ou seja, desvencilhar-se do *modus operandi* conservador de educação, em que o ensino se limita a despejar sobre os alunos conteúdos vazios de reflexão e aplicabilidade,

com o intuito apenas de seguir um cronograma, aplicar avaliações e aprovar ou reprovar alunos, com critérios objetivos que anulam o caráter subjetivo e criativo dos educandos, apenas receptáculo no processo tradicional educador.

Dessa forma, a prática pedagógica mediante tal indissociabilidade é capaz de favorecer a formação integral e humanizada do aprendiz e, sobretudo, é um percurso essencial para elaboração de atividades pedagógicas e integrativas, uma vez que apresenta propostas de superar, através da integração, os processos educacionais que se encontram fragmentados (COUTO, 2020).

Quando se refere à pesquisa como uma metodologia eficaz de aprendizagem, a literatura aponta a importância da inserção desta desde as primeiras fases da escolarização, com o intuito de formar cidadãos capazes de refletir acerca do meio que o cerca de forma crítica e investigadora (GONÇALVES, 2002).

Contudo, ressalta-se que a pesquisa é fio condutor de transformação também para o docente. Assim, é necessário que:

[...] o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito de reflexão e de pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e a ação crítica e cooperativa, comprometido com a sua atualização permanente na área de formação específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como, dos limites, e possibilidades do trabalho decente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 18).

Todavia, é pertinente evidenciar que a pesquisa no âmbito de educação profissional é regulamentada pela Resolução 06 de 20 de setembro de 2012:

Art. 6º São princípios da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: (...) III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta psicopedagógica e do desenvolvimento curricular; (...) IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2012a, p.2).

Em contrapartida, a pesquisa não pode restringir-se a somente um grupo de indivíduos, já que esta é uma ferramenta intrínseca ao ser humano enquanto sujeito social. Dessa forma, o ato de pesquisar não se limita à educação superior ou profissional, já que é capaz de colaborar e oferecer vantagens à sociedade uma vez que, não existe ciência e tecnologia sem a pesquisa (COUTO, 2020).

Já em relação à extensão, é necessário inicialmente lembrar a concepção de Vygotski (1998) ao afirmar que o homem só se forma em contato com o meio que o cerca. Transportando tal ideia para os espaços pedagógicos, é fato que a sociedade se apresenta como fator essencial no desenvolvimento da extensão.

Assim, é necessário ecoar que o indivíduo “não se forma sozinho, não se constitui só, pois a sociedade faz parte dessa construção em seu sentido ontológico. Ele faz parte dela. As práticas pedagógicas, no ambiente escolar, são fio condutor para esta relação homem-mundo e, nesse contexto, a extensão tem muito a contribuir” (COUTO, 2020, p. 39).

Como já supracitado, a pesquisa é capaz de beneficiar a sociedade diretamente. A extensão em suas diferentes facetas, é também capaz de impactar a forma como o extensionista se relaciona com o meio ao seu redor através do diálogo e compartilhamento de saberes, porquanto, embora a aula teórica em sala de aula seja essencial, principalmente para a formação do escopo intelectual do extensionista, é somente na prática que ele lidará com os dilemas reais, com a tensão entre o que estou e o que se lhe está à frente - o sucesso, portanto, nesta ocasião, será ajustar mediamente os dois aspectos, a fim de obter êxito e alavancar sua formação intelectual.

No entanto, é importante superar o fator de assistencialismo que há tempos cerca a extensão. “Enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, acríticos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente, e não a memorizar” (FREIRE, 1983, p.109).

Nessa perspectiva, a pesquisa em parceria com a extensão é capaz de proporcionar a desconstrução de dogmas bem como a reflexão de crenças, que muitas vezes são introduzidas através da assimilação diária de conceitos passados por docentes, sem a menor reflexão precedente. Por isso, os grupos de pesquisa e extensão mostram-se sobretudo valiosos, pois permitem a troca de saberes possibilitando, ainda, a reformulação de ideias consideradas, até então, verdades absolutas, tidas assim por ausência de ampliação de seus horizontes de consciência (DIEHL; TERRA, 2017).

Ao adentrar no terceiro pilar da indissociabilidade, isto é, o ensino, percebe-se que embora o ensino nas instituições seja central na formação do aluno, é perceptível que os métodos tradicionais ainda se fazem tremendamente presentes na realidade educacional. É como se o avanço das demandas humanas, suas particularidades e as exigências intrínsecas de cada tempo histórico, não estivessem sendo devidamente acompanhadas pelo avanço educacional que, mesmo elaborando formas didáticas e teóricas interessantes, ainda não possuem o devido espaço efetivo no âmbito da educação, porquanto ofuscada pelos métodos arcaicos que, fazendo das instituições um mausoléu, expõem seus esquifes empedernidos para exposição.

Vale ressaltar que o termo ensino, em geral, é limitado apenas à transmissão

e, sobretudo, reprodução de conhecimento (RAYS, 2003). Tal definição é precisamente o que se entende por educação tradicional. Esse mesmo modelo, tem como crítico principal o patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Este denominou o ensino tradicional como educação bancária, no qual a ação de ensinar limita-se à apenas depósito de informações e reproduções. Segundo Freire (1996, p.12), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Entende-se, portanto, que o docente deve conduzir a construção do conhecimento através de processos conciliadores com enfoque na criticidade, curiosidade e no ajustamento dos conteúdos aprendidos na escola mediante sua própria realidade social. Ou seja, não se trata de debulhar para os alunos saberes para eles não conhecidos. Ao contrário, a tarefa do transmissor de conhecimento consiste em tornar possível o assunto emitido com a experiência subjetiva de cada aluno, dentre das proporções possíveis, com o expresso objetivo de despertar no sujeito sua forma singular de ver e interpretar o mundo, tomando consciência e autonomia no processo de ensino e aprendizagem.

É necessário frisar ainda que o meio de educação não pode fixar seus limites à muros de uma instituição educacional, mas deve ser compreendida em sua totalidade, isto é, a educação é integradora e transversal, porquanto perpassa todos os detalhes da vida do estudante. Dessa forma, a educação deve ser um exercício para a vida, e por isso mesmo, aprendida na experiência direta dos sujeitos, unindo teoria e prática, com vistas a uma transformação pessoal de cada cidadão e, por conseguinte, da sociedade em que está inserido. Adstrita a isso, em se tratando mais especificamente de uma educação de teor profissionalizante, o “extramuros” adquire conotação essencial, pois os saberes recebidos em sala de aula só ganha os devidos contornos se fixados na moldura de uma realidade cada vez mais exigente e minuciosa, que requer de todos um compromisso mais ardente e uma participação mais rigorosa, tudo com o objetivo de elevar a educação e libertá-la das cadeias tradicionalistas.

2.2 Gestão em espaços formais e não formais

Apresentados aqui, a importância do ensino, pesquisa e extensão nos espaços pedagógicos, é necessário daí em diante versar acerca da gestão em espaços formais e não formais. Para tanto, ressalta-se inicialmente que é visível o processo evolutivo das atividades de pesquisa, pós-graduação bem como ações inovadoras concebidas nas instituições federais, embora, os recursos remetidos à tais atividades, seja de origem própria ou de agências de fomento, têm sido aspecto importante no revigoramento e estabilização da rede federal (SOUZA *et al.* 2017).

É sabido ainda, que a Educação Profissional e Tecnológica no país,

sucedem projetos e peculiaridades no decorrer de sua história. Entende-se, portanto, que a gestão dessas atividades é primordial para que elas sejam eficientes e, além disso, proporcionem o retorno esperado tanto para a instituição quanto para a sociedade (SOUZA *et al.* 2017).

Além disso:

A monitoração das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos professores/pesquisadores dos Institutos Federais fornece indicadores necessários não apenas para o aprimoramento da gestão dos Institutos, mas também para que a sociedade seja informada do que está sendo produzido. Contribui, portanto, com o Governo Federal no desenvolvimento de políticas e estratégias que estimulem pesquisas úteis para o próprio Governo, a sociedade e as empresas cumprindo assim o que está estabelecido na Lei n. 11.892, que criou os Institutos Federais (PERUCCHI; MUELLER, 2016, p. 149).

Para Otranto (2010), a Rede Federal, a partir de 2008, encarregou-se de aprimorar sua infraestrutura, assim como seus recursos humanos e, sobretudo, sua gestão a fim de proporcionar a Educação Profissional e Tecnológica para todos os níveis, integralizando e verticalizando a Educação desde o setor básico até o superior.

Nessa perspectiva, A Educação Profissional e Tecnológica deve abordar todas as facetas educativas, formais ou não formais, relacionando-os ao seu próprio universo de trabalho e conhecimentos a partir de uma abordagem interdisciplinar, visando a devida integração de suas áreas de saber: Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

Ainda assim, quando se refere aos espaços de aprendizagem, salienta-se que este:

[...] deve ser um espaço organizado, previamente planejado, com possibilidade de atribuição de responsabilidade. Assim, são necessárias habilidades de gestão em uma sala de aula, em uma biblioteca ou em um ambiente virtual de aprendizagem, por exemplo, para que seja possível coordenar esse processo de organização de conhecimento, um senso de liderança que organize o ensino/aprendizagem e encontre, planeje e determine o público alvo, bem como o ensino e a aprendizagem específicas adequados e ordenados para os fins que se propõem (OLIVEIRA *et al.*, 2018, P.101).

Deve-se compreender ainda, a gestão mediante suas proporções organizacionais e implementares objetivando promover mobilização vínculo das condições materiais e humanas essenciais na formação (FREITAS; SOUZA, 2017). Assim, os métodos de gestão e organização dos espaços pedagógicos são capazes de contribuir precisamente articulando a formação individual do sujeito com a sua realidade social e, aprimorando assim, os conceitos de ensino e aprendizagem da Educação Profissional e Tecnológica.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando, portanto, em retrospecto, conforme o exposto neste presente trabalho, a formação educacional do aluno precisa modernizar-se cada vez mais, atendendo as demandas que a sociedade carece. Visto isto, a Educação Profissional Tecnológica apresenta-se como formidável solução, uma vez que procura integralizar o conhecimento dos alunos aos demais campos das ciências e tecnologia por meio de um processo transversal de ensino que olha para o aluno como sujeito capaz de mudar sua realidade e tecer contribuições críticas ao mundo, desde que seja trabalhado todas as suas potencialidades com precisão.

Ou seja, esse modelo não toma o aluno como jogador nem como boneco de ventrículo cuja boca fala do que falam as outras bocas. Ao contrário, este modelo visa alicerçar o educando com sua experiência e com seu próprio tempo, preparando-o para lidar com um mundo cada vez mais tecnológico, cujas demandas virtuais e multidisciplinaridade, estão a exigir dos sujeitos cada vez mais comprometimento e inserção. Uma educação tecnológica prepara o aluno para a vida, para a realidade, enquanto o ensino tradicional prepara os alunos para decorarem assuntos que, tão logo não os use, serão postos de lado, substituídos por qualquer coisa banal, porquanto não fora verdadeiramente um assunto assimilado, mas sim uma decoreba fugaz e inócua. Por isso, este trabalho versa sobre uma forma de educação que suplante os velhos moldes e floresça novos saberes entre os alunos do Brasil.

Com efeito, a Educação Profissional Tecnológica é uma solução para confrontar o ainda pulsante ensino tradicional, no entretanto, ele por si só como ideia tem pouca monta para agir. Assim, procurando equalizar os graus de atuação dentro e fora da escola, integralizando as atividades e os saberes e, principalmente, buscando com esmero a contribuição para a comunidade por parte desses formandos, que precisam se posicionar e se reconhecer não como simples objetos depositários, mas como agentes transformadores de sua realidade social e intelectual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid. Acesso em 10 de nov. de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 17, de 11 de maio de 2016. Estabelece as Diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes no âmbito Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.in.gov.br/>

materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21521280/do1-2016-05-13-portaria-n-17-de-11-de-maio-de-2016-21521206. Acesso em 10 de nov. de 2021.

DIEHL, Bianca Tams; TERRA, Elisa Lübeck. A indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão: do legal ao real. *Revista de Humanidades, Fortaleza*, v. 28, n. 2, p. 166-185, 2017.

FREITAS, Rony; SOUZA, Ruberley. Mestrado em educação profissional e tecnológica: uma construção em rede In: pesquisa, pós-graduação e inovação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Goiânia: IFG, 2017.

GONÇALVES, TVO. Ensino-pesquisa-extensão: indissociabilidade e inclusão social. In: I Congresso Brasileiro de Extensão universitária, João Pessoa. 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida.; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Holos, Natal*, v. 6, ano. 32, p. 22-32, 2016.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. R. S., Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

OLIVEIRA, Erinaldo Silva et al. Espaços de aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica: discussão e caracterização. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 2, n. 2, p. 92-104, 2018.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: Notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 21, p.71-85, 2003.

SOUZA, et al. O forpog e a pesquisa, a pós-graduação e a inovação na rede federal. In: pesquisa, pós-graduação e inovação na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. Goiânia: IFG, 2017.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

OS DESAFIOS DO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

Moema de Souza Esmeraldo¹

Ivana dos Santos Ribeiro²

Ivonete Fernandes Francisco³

Maria Rita Evangelista Vicente⁴

INTRODUÇÃO

Para compreendermos os obstáculos do financiamento do ensino pública, primeiramente, é importante advertir que esses são desafios não somente para o ensino, mas para as políticas públicas como um todo, que devem ser envolvidos e encarados como parte dos programas sociais, devendo o governo dar a devida atenção a esse tema. Como todo país capitalista, estamos estruturados e agimos principalmente para atender as veemências gerais da classe dominante e aos interesses específicos de segmentos individuais, embora não seja um bloco único, divisões dentro da classe dominante, ainda que minoritários, os interesses e ações da classe trabalhadora e/ou de diferentes segmentos de entidades e partidos que afirmam representá-los.

Este artigo esboça alguns dos desafios mais enfrentados pela educação

-
- 1 Docente efetiva na Universidade Federal de Roraima, no Centro de Educação, nos cursos de Educação do Campo (Leducarr) e na licenciatura em matemática EAD. Doutora em Letras (2018), pelo Programa de Literatura, cultura e contemporaneidade na PUC-Rio e Mestra em Estudos da Linguagem (2014) pela UFG. Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás/Campus Cora Coralina (2005) e graduação em Pedagogia (2010). Foi servidora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e Secretaria de Educação de Goiás, além de professora Substituta, na Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa. Tem experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, crônica, poesia, letramento, escritas decoloniais, políticas públicas para a educação, formação de professores, análise do discurso (AD) e sociolinguística.
 - 2 Especialização em Metodologia do Ensino Superior - Famettig. Especialização em Libras- Unidom, Mestranda do Programa - PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva- Unesp - Universidade Estadual Paulista. Email ivana.ribeiro@unesp.br.
 - 3 Graduação em Enfermagem - UNINOVE, como também, Licenciatura em Enfermagem-Centro Paula Souza. Especialização - em Saúde Coletiva com ênfase na estratégia da Saúde da Família - UNINOVE. Email: iferfran00@gmail.com.
 - 4 Licenciatura em pedagogia pela Instituição de Ensino Faculdade Unica, 2022, Especialista em Centro Cirúrgico e Central de Material e Esterilização pela Escola Paulista de Enfermagem - UNIFESP. Email: maria_rita01@hotmail.com.

para o financiamento do ensino público no Brasil, como o inadimplemento das restrições tributárias constitucionais para manter e desenvolver a educação, perdas astronômicas com a expansão de recursos dedicados, desvio de recursos educacionais, corrupção generalizada, evasão fiscal, inspeções em tribunais de contas, falta de controle social, isenção de contribuições para escolas particulares e beneficentes, subsídios para escolas particulares, clientelismo e burocracia. O artigo enfatiza que essas questões não devem ser vistas como separadas umas das outras, mas como parte de um mesmo raciocínio, a privatização dentro e fora do Estado, característica estrutural de destaque do Estado capitalista em seu estágio atual pautado pelo neoliberalismo.

Ainda, o Estado não apenas conjectura essas incoerências, mas também por possuir certa autonomia sobre as classes sociais, a autonomia imprescindível para a legitimidade perante a classe dominada e a autonomia pela disposição e aptidão social. (DAVIES, 2004). As classes defendem seus interesses contra o aparelho estatal. Além dessas características gerais, o Estado brasileiro possui características, marcantes por sua trajetória e inserções variáveis na divisão internacional capital/trabalho e poder, como, por exemplo, um forte patriarcado de funcionários públicos, autoritarismo acentuado, e a impermeabilidade das demandas da classe média e sua subordinação ao centro hegemônico do capitalismo. (DAVIES, 2004).

Os problemas educacionais no Brasil, além de diversos, são complexos, a estrutura física de muitas escolas é incompatível com clientes que atendem prédios com número muito reduzido de alunos, faltam pátios, bibliotecas, quadras esportivas para alunos, muros para garantir a segurança dos alunos, em outros lugares os professores não têm ensino superior nas áreas em que trabalham, e os professores que são formados não têm nenhuma ou nenhuma formação, tornando seus conhecimentos e métodos de trabalho obsoletos, obsoletos e criando uma lacuna entre professores e alunos. (DAVIES, 2004). Como aponta a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, os recursos financeiros alocados são inferiores ao necessário, em torno de 6% do PIB, e é preciso considerar que os recursos destinados à educação muitas vezes acabam sendo mal utilizados ou desviados. (OCDE, s.d.). Quanto aos fatores socioculturais, as equipes docentes não conseguem desenvolver programas que exponham os alunos à cultura de sua região ou país.

Muitos problemas exigem resolução rápida e alguns são mais difíceis de resolver do que outros. Portanto, levando em conta a educação no Brasil e seu futuro, prevê-se que, em caráter emergencial, todo o sistema educacional seja reformulado, com foco na educação infantil como base da educação, proporcionando uma educação neste nível com melhores estruturas, profissionais qualificados, recursos materiais etc., promover a formação e formação de professores e estabelecer pisos

salariais para as turmas condizentes com suas responsabilidades podem levar a educação para a qualidade há muito esperada, desejada e necessária. Defender a qualidade da lei e garantir a igualdade para todos. (DAVIES, 2004).

De modo geral, podemos dividir os desafios da educação brasileira em internos e externos. Os desafios externos são desafios socioeconômicos, principalmente relacionados às desigualdades nas oportunidades de aprendizagem e no acesso ao ambiente escolar. (CAMPIONI, 2018). Os desafios internos já envolvem as estruturas, domínios, programas, agências e transferências que ocorrem entre o próprio sistema educacional. O investimento em educação do Brasil é alto, mas a qualidade não é alta. O problema mais comum é a falta de professores, bibliotecas, quadras esportivas e laboratórios de informática. Na esfera pública, é comum a demora no repasse de recursos ao governo. (CAMPIONI, 2018).

Embora as instituições de ensino de diversas áreas desempenhem suas funções, elas compartilham a responsabilidade de gerir a educação no Brasil, ou seja, de manter sua coesão. Isso significa que as instituições de ensino precisam dialogar e estabelecer uma ordem para que a comunicação entre elas seja efetiva, para que haja uma hierarquia dentro da federação. (CAMPIONI, 2018). Nesse caso, o Ministério da Educação e o sindicato têm mais autonomia do que os demais órgãos. Em pouco tempo, há redes estaduais, depois redes municipais, dependendo das decisões tomadas em outras áreas para que possam funcionar. A lógica dessa hierarquia faz sentido em termos de manter a educação coesa, mas não é explicitamente aplicada. Algumas cidades possuem redes estaduais e municipais que oferecem educação básica e acabam competindo pelo mesmo público, criando vagas desocupadas. (CAMPIONI, 2018).

OS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA BENEFÍCIOS DE FINANCIAMENTO

Falta de investimento, baixos salários para professores, pais e responsáveis não envolvidos, entre outras questões, há muito fazem parte do debate sobre a educação no Brasil. Por outro lado, todos sabem da importância da educação para o desenvolvimento social. Para muitos, será necessário resolver todas as questões estruturais até que haja luz no fim do túnel aqui. (CAMPIONI, 2018). A falta de igualdade de oportunidades entre os diversos segmentos da sociedade faz com que nem todos tenham acesso à escola formal, universidade ou qualquer outro nível de formação. A aprendizagem também não é igualitária porque a cadeia da educação é falha para pessoas com deficiência física e intelectual e para aquelas com alguma dificuldade. (CAMPIONI, 2018).

O ensino fundamental precoce tem melhor adesão, enquanto as demais etapas da educação básica apresentam os chamados problemas de evasão. A taxa de

analfabetismo no Brasil também parece ser um dos obstáculos enfrentados pelo sistema educacional. Esse número é medido pelo IBGE por meio de uma pesquisa nacional contínua por amostra domiciliar. (COSTA, 2019). O último balanço de 2018 mostrava que o Brasil tinha 11,3 milhões de analfabetos. Isso significa que cerca de 6,8% da população com mais de 15 anos não sabe ler nem escrever. (COSTA, 2019).

O Plano Nacional de Educação de 2015 visava reduzir drasticamente o número de analfabetos no país. Mas a pesquisa mostrou que, mesmo que a porcentagem tenha caído, o declínio foi muito lento e os números ainda são altos. De acordo com a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Brasil lidera o ranking de violência contra professores do ensino fundamental e médio. (OCDE, s.d.).

Segundo especialistas em educação e sistema educacional, uma das medidas supostamente efetivas é a realização de assembleias em sala de aula. Os conflitos devem ser tratados continuamente para que não haja lacunas em tais ataques. (COSTA, 2019). É consenso que há deficiências na estrutura das escolas existentes, no número de instituições, na formação de professores, nos equipamentos técnicos etc. De acordo com o anuário 2020 do programa Todos pela Educação, o gasto público médio de alunos de escolas públicas nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é mais que duas vezes maior que a do Brasil na educação infantil, fundamental e médio. Além disso, dada a natureza continental do país, o investimento em recursos educacionais varia consideravelmente entre as regiões. (COSTA, 2019).

Descrever o financiamento do ensino brasileiro é um desafio a ser enfrentado, tendo em vista o quão questionável se torna o tema, e todas suas vertentes. É fundamental que a sociedade compreenda como ocorre a distribuição de capital para as escolas e as consequências geradas na educação de cada aluno, tendo em vista os valores percebidos. (COSTA, 2019).

O financiamento do ensino público no país é baseado em três áreas de recursos governamentais. Na educação infantil, tanto a oferta como o financiamento são da responsabilidade dos municípios. Por outro lado, a oferta e o financiamento do ensino médio dependem dos estados e do Distrito Federal. (CURY, 2002). Na educação básica, a oferta e o financiamento são de responsabilidade de duas áreas: municípios e estados, incluindo o Distrito Federal. A União é responsável apenas pelo financiamento, com funções redistributivas e complementares. (MENEZES, 2001). A Lei 9.424/96 estabeleceu em cada estado e no Distrito Federal o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Valores do Ensino (Fundef), financiado pelo ICMS, FPE, FPM, IPI e exportações dos estados e seus municípios. Esses recursos são redistribuídos entre os dois departamentos do governo proporcionalmente ao número de alunos do ensino primário geral. (CURY, 2002).

No Brasil, os impostos são divididos em três categorias: impostos, taxas e contribuições. Os impostos são muito importantes porque por meio deles o governo obtém os recursos para custear quase todas as políticas públicas. As taxas são encargos públicos pela prestação de determinados serviços, como cópias de documentos ou certidões e passaportes. As contribuições de benfeitorias são cobradas dos contribuintes que, por exemplo, têm seus imóveis avaliados para determinadas benfeitorias. (MANHAS, 2019).

E contribuições sociais e econômicas no âmbito da Aliança. Os encargos sociais são utilizados para cobrir os custos da segurança social e os custos econômicos utilizados para promover determinadas atividades econômicas. (MANHAS, 2019). Na apuração do pagamento garantido pelo governo federal de 18% das despesas educacionais, incide apenas o imposto, conforme previsto no parágrafo 212 da CF, que estabelece que o governo federal jamais aplicará alíquota inferior a 18%, os estados e distritos federais e municípios federais, a partir de, no mínimo, 25% das receitas provenientes de impostos e transferências constitucionais. (MANHAS, 2019). Também estipula que a educação básica se somará à contribuição social dos salários da educação, que serão recolhidos pelas empresas.

Os percentuais serão retirados do restante após a transferência obrigatória para os fundos participantes estaduais e municipais. Os recursos repassados são destinados à manutenção e desenvolvimento da educação (MDE), de acordo com o artigo 212 da Constituição Federal. (CF, 1988).

As atividades complementares, como alimentação, uniforme escolar, custeio direto da escola, são custeadas por outros recursos administrados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que são provenientes de recursos como salários da educação arrecadados pelos sindicatos, que são repassados em parte para governos estaduais e municipais. Embora vago, o termo MDE refere-se a ações específicas que focam diretamente no ensino. Essas ações são regidas pelo artigo 70 da LDB. Eles são:

- I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;
- II - aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III - uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV - levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V - realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI - concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.

Além desses rendimentos, existem outras fontes, como salários de educação, que são cobrados da empresa de acordo com a folha de pagamento da empresa. Essa receita é dividida entre os governos federal, estadual e municipal. (MANHAS, 2019). O INSS recolhe a taxa de adesão, retém 1% para administração e repassa o restante para o FNDE, o FNDE desconta 10% e distribui 90% da seguinte forma: a União retém um terço dos recursos mais 10% do FNDE. Os outros dois terços, 90%, pertencem a estados e municípios, proporcionalmente às matrículas de cada ente federado, segundo o censo escolar do ano anterior. Além das bolsas de estudo, o FNDE também conta com recursos de outras contribuições sociais.

O Fundef foi criado em 1996 para manter e desenvolver a educação básica, enquanto o Fundeb, que começou a substituir os fundos anteriores em 2007 e voltado para a educação básica como um todo – representa uma tentativa de racionalizar os gastos com educação. (CARVALHO, 2012). A transição do Fundef para o Fundeb fez com que a reposição do fundo estadual pela federação passasse de 492 milhões de reais em 2006 para cerca de 14 bilhões de reais em 2019. Este ano, o total de aportes ao fundo está estimado em cerca de R\$ 150 bilhões, principal fonte de financiamento da educação básica no Brasil. (CARVALHO, 2012).

Criado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424 de dezembro de 1996, o fundo entrou em vigor em 1º de janeiro de 1998 e tem validade até 31 de dezembro de 2006. (CARVALHO, 2012). O Banco Mundial tem priorizado o ensino fundamental e o Fundef, apesar de seu compromisso com o ensino fundamental e ênfase no ensino, não trouxe novos recursos para o sistema educacional brasileiro, pois apenas foi redistribuído entre governos estaduais e municípios em nível estadual, de acordo com estadual e a matrícula do ensino fundamental regular na rede municipal de ensino, antes de sua criação, já fazia parte do imposto vinculado ao MDE. (CARVALHO, 2012).

Por conta do subfinanciamento contínuo da educação, o Fundeb agregou novos recursos, como os do IPVA, que aumentaram o financiamento, mas também aumentaram o número de alunos atendidos, mas ainda não abordaram o subfinanciamento. O Fundeb também calcula as matrículas na educação básica pública com base nos dados do último censo escolar realizado a cada ano. Esse valor é dividido pelo número de alunos matriculados para obter o valor do aluno, que é repassado para cada estado e município. Aqueles que não atingirem o valor mínimo por aluno devem ser complementados pelo sindicato. (CARVALHO, 2012).

O princípio fundamental do Fundef é fornecer uma matrícula anual mínima nacional no ensino fundamental para cada rede municipal e estadual para

fornecer conteúdo que o governo federal considere suficiente para atender aos padrões mínimos de qualidade. Como são 200 dias letivos por ano, isso significa que cada dia letivo vale quase 3 reais. Embora o Fundef seja uma iniciativa do governo federal, sua complementação aos Fundefs estaduais é pequena e decrescente, composta por 15% de alguns tributos estaduais e municipais existentes em cada estado, não podendo atingir esse mínimo. (CARVALHO, 2012).

Essa complementaridade ajuda a reduzir a pobreza de recursos educacionais nas cidades e estados mais pobres do Brasil, e a redistribuição sistemática de recursos do Fundef entre estados e municípios tem contribuído para reduzir as desigualdades de recursos educacionais em cada estado. Essas visões positivas precisam ser vistas com cautela, pois, dada a forte tradição hereditária e privatista do Estado brasileiro e o baixo nível de organização, conscientização e mobilização da sociedade brasileira, não há garantia de que recursos adicionais trazidos pelo governo brasileiro serão repostos ou redistribuída em nível estadual, na melhoria dos salários e das condições de ensino dos profissionais da educação. (CARVALHO, 2012).

Além disso, o Fundef não inclui um percentual mínimo de todos os impostos, resultando em contínua desigualdade entre estados e municípios. (CARVALHO, 2012). Mesmo na ausência dos problemas acima, o financiamento da educação enfrentará problemas igualmente graves ou mais graves, deixando de fornecer educação de qualidade para todos. Não basta garantir a disponibilidade contábil dos recursos do sistema educacional, é preciso garantir sua verdadeira destinação, antes de tudo, a atividade final da educação. Como explica Germano (1994, p. 205), “a alocação de recursos adequados é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento de um sistema educacional”. entrar nas escolas”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no Brasil é administrada pelo governo federal através do Ministério da Educação. Os governos locais são responsáveis por desenvolver programas estaduais de educação e seguir as diretrizes usando recursos fornecidos pelo governo federal. A Constituição brasileira de 1988 afirma que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida em cooperação com a sociedade, com o objetivo de desenvolver plenamente a personalidade humana e sua participação no trabalho pelo bem comum; preparar o indivíduo e a sociedade ter acesso aos recursos científicos e tecnológicos para explorar as possibilidades existentes para o bem comum; proteger, divulgar e ampliar o patrimônio cultural; condenar qualquer tratamento desigual devido a crenças filosóficas, políticas ou religiosas e quaisquer preconceito de classe ou racial.

O bom funcionamento do Conselho de Educação garante gestão, transparência e eficiência na aplicação dos recursos educacionais, em questões-chave no desenvolvimento de boas ações educativas, como alimentação escolar, transporte escolar, remuneração de professores e obras de infraestrutura. A implementação desses importantes instrumentos de controle social garante que essas atividades, além de serem realizadas com tranquilidade pelo poder público municipal, tenham a participação dos representantes da população no acompanhamento de sua efetiva implementação, garantindo a solidez e legitimidade da gestão educacional. É claro que o sucesso administrativo desses programas contribuiu muito para que as crianças da comunidade pudessem desenvolver suas atividades escolares da melhor forma possível, com professores motivados e ambiente adequado. Esses fatores por si só não constituem uma boa educação. Mas sua falta impossibilita qualquer programa educacional.

A democratização da educação e da gestão com qualidade social implica também um processo de avaliação para promover o desenvolvimento e a compreensão do conhecimento científico, artístico, tecnológico, social e histórico, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana. Nesse sentido, o conceito de educação política é a garantia dos princípios do direito à educação: inclusão e qualidade social, gestão democrática e avaliação emancipatória. Para que todos esses princípios sejam eficazes, é necessário um financiamento adequado para a educação. Uma boa educação tem efeitos de longo alcance: contribui para o crescimento econômico de um país e promove a igualdade social, mas também tem um impacto decisivo na vida de cada indivíduo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

CAMPIONI, Paula. **Educação Brasileira: realidade e desafios**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/educacao-brasileira-realidade-e-desafios/>. Acesso em 10 de junho de 2022.

CARVALHO, Fabricio Araújo Freire. **Financiamento da Educação: do Fundef ao Fundeb- Repercussões da Política de Fundos na Valorização docente da Rede Estadual de Ensino do Pará- 1996 a 2009**. Disponível em: <http://observatorioderemuneracaodocente.fe.usp.br/FABRICIOAARAOFREIRECARVALHO.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/?lang=pt>. Acesso em 11 de junho de 2022.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/

constituicao.htm. Acesso em 10 de junho de 2022.

COSTA, Gilberto. **Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em 10 de junho de 2022.

DAVIES, Nicholas. **O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E SEUS DE-SAFIOS.** Disponível em: <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/nic2.htm>. Acesso em 10 de junho de 2022.

MANHAS, Cleo. **Entenda como funciona o financiamento da educação básica no Brasil.** Disponível em: <https://www.inesc.org.br/entenda-como-funciona-o-financiamento-da-educacao-basica-no-brasil/>. Acesso em 11 de junho de 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbetes financiamento da educação básica.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/financiamento-da-educacao-basica/>. Acesso em 11 junho 2022.

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/>. Acesso em 10 de junho de 2022.

O PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E SEUS DESAFIOS

Luciana Siqueira de Carvalho Gama¹

Roberta Marques de Araújo²

Maralisa Souza Barbosa³

Maria Rita Evangelista Vicente⁴

INTRODUÇÃO

O lugar da criança brasileira na política pública de educação é o de sujeitos históricos, protagonistas e cidadãos, com direito à educação desde o nascimento, de forma globalmente harmoniosa, física, social, emocional e cognitivamente. A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, que todo cidadão brasileiro tem direito a receber e o Estado é obrigado a garantir sem exceção ou discriminação. Este estudo resgata os traços mais relevantes dessa história em que, ao longo do tempo, instituições e pessoas contribuíram com ideias, fizeram planos, fizeram leis e decretos, fundaram instituições públicas e privadas e desenvolveram práticas sociais e assistenciais.

O objetivo principal deste estudo é analisar criticamente a trajetória histórica das instituições de acolhimento de crianças e discutir os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação no Brasil. Sabemos que o presente estudo, ao priorizar a investigação de movimentos passados, nos faz entender os reptos que surgem na sociedade contemporânea, principalmente no que diz respeito ao comportamento docente dos professores que atuam neste nível de ensino. Para a

1 Especialista em Psicopedagogia- Faculdade Serra Geral (2021). Graduada em Letras - Português e Inglês - Faculdades Integradas de Ariquemes (2018). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2011). Especialista em gestão, coordenação pedagógica e orientação educacional- UNYHANA (2011). Atualmente, professora da rede SESC - Administração Regional da Bahia. E-mail: lu.educa.gama@gmail.com. Outros: <https://orcid.org/0000-0002-2943-7818>.

2 Graduada em Direito pela Faculdade Arquidiocesana de Curvelo.

3 Graduada em Direito pela Faculdade Arquidiocesana de Curvelo.

4 Licenciatura em pedagogia pela Instituição de Ensino Faculdade Unica, 2022, Especialista em Centro Cirúrgico e Central de Material e Esterilização pela Escola Paulista de Enfermagem - UNIFESP. Email: maria_rita01@hotmail.com.

sua evolução, optou-se por um estudo bibliográfico baseado em uma abordagem histórica, considerando que por meio dele é possível compreender as origens das primeiras instituições de acolhimento infantil na Europa e suas diferentes funções na história até sua disseminação. outros continentes. Vale ressaltar que as funções das escolas infantis brasileiras mudaram de forma diferenciada ao longo do tempo, passando de assistencialista, tutela e privação cultural a funções educacionais. Os achados mostram que no decorrer dos anos, a legislação avançou significativamente ao reconhecer a criança como cidadã que é dotada de direitos, incluindo o direito a educação de desde o nascimento.

Vemos como, passo a passo, um caminho pode ser construído para ajudar as crianças a compreender suas realidades históricas, sociais, culturais, políticas, econômicas e circunstâncias específicas para atender às suas necessidades e, finalmente, chegar a uma política pública precoce. um direito da criança e uma obrigação do Estado, da sociedade e da família - um direito que deve ter prioridade absoluta. Além dos aspectos construtivos dos marcos legais e das políticas públicas de educação infantil, é importante – talvez mais valioso – entender como o conceito de criança e infância se estruturou ao longo da história. Em última análise, leis e políticas são meios e ferramentas de ação; crianças são pessoas e sujeitos. Entre eles estão as razões e a importância da legislação e da prática administrativa. É preciso encontrá-los em suas identidades, ser parceiros em suas trajetórias de vida, compreendê-los como construtores de nossa sociedade.

Historicamente, a educação das crianças era responsabilidade exclusiva das famílias, pois elas participam das tradições e aprendem as normas e regras de suas culturas no processo de convivência com adultos e outras crianças. Na sociedade contemporânea, as crianças, por sua vez, têm a oportunidade de participar de ambientes sociais e de conviver e conhecer sua cultura por meio de diferentes interações com seus pares. Dessa forma, este artigo tem como objetivo traçar a trajetória histórica da educação infantil no Brasil, analisar criticamente os avanços e retrocessos dessa abordagem da educação e apontar os desafios enfrentados na busca pela qualidade na organização dessas instituições de ensino.

O estudo faz sentido porque, apesar dos inúmeros avanços tecnológicos, das contribuições científicas ao longo dos anos e da legislação brasileira dar passos significativos no direito das crianças à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade condena muitas leis nas escolas e no cotidiano das crianças.

DESENVOLVIMENTO

Na transição do feudalismo para o capitalismo, do modo de produção doméstico para o sistema fabril, as máquinas substituíram as ferramentas e o poder substituiu o poder humano, resultando na reorganização de toda a sociedade.

O enorme impacto da Revolução Industrial colocou toda a classe trabalhadora sob o domínio de fábricas e máquinas. Assim, a revolução possibilitou que as mulheres ingressassem em massa no mercado de trabalho, mudando a forma como as famílias cuidavam e educavam seus filhos. Ao discutir a apropriação do trabalho suplementar pelo capital, Marx (1986) enfatizou que as máquinas poderiam empregar trabalhadores sem força muscular e membros mais flexíveis, o que possibilitava ao capital absorver mulheres e crianças nas fábricas.

A máquina estabeleceu um meio de diversificação da classe trabalhadora, colocando todos os membros da família trabalhadora na fábrica, independentemente de sexo e idade. Se antes disso o trabalhador vende apenas seu trabalho, ele começa a vender o trabalho de sua esposa e filhos. De fato, apesar do aumento significativo do número de trabalhadores, a parte masculina do trabalho foi substituída por mulheres e crianças, pois a lei fabril exigia dois turnos: um turno de seis horas e um turno de quatro horas, ou cada, apenas cinco horas. Mas os pais não querem vender o emprego de meio período do filho, é mais barato do que vender o emprego de tempo integral do filho, mesmo que as condições de trabalho sejam terríveis.

O surgimento da indústria moderna mudou profundamente a estrutura social da época e modificou os hábitos e costumes das famílias. Mãe trabalhadora sem-teto, usando as obras de mães mercenárias conhecidas. Quando essas pessoas optam por não trabalhar nas fábricas, vendem seus serviços para abrigar e cuidar dos filhos de outras mulheres. À medida que os pais se envolveram cada vez mais em fábricas, fundições e minas de carvão, surgiram outras formas de arranjos mais formais de cuidados infantis. Eles eram organizados por mulheres da comunidade que, na verdade, não tinham orientação pedagógica formal, mas empregavam atividades de canto e recitação de orações (RIZZO, 2003). No trabalho desses voluntários, são intensificadas as atividades relacionadas ao desenvolvimento de bons hábitos de conduta e à internalização de regras morais.

Segundo o autor, as famílias pobres preocupam-se com a sobrevivência, por isso o abuso infantil e o desprezo tornam-se as regras e costumes da sociedade como um todo. Os males da infância tornaram-se tão difundidos que, por causas de caridade, alguns decidiram assumir a tarefa de acolher crianças indefesas nas ruas. A sociedade aplaude porque todo mundo quer ver a bagunça e a sujeira das crianças abandonadas nas ruas limpas.

As primeiras instituições na Europa e nos EUA visavam cuidar e proteger as crianças enquanto as mães iam trabalhar. Dessa forma, sua origem e expansão como instituição de acolhimento de crianças está vinculada à transição da família de extensa para núcleo. Segundo Didonet (2001), originou-se na sociedade ocidental e se baseia na tríade: mulher-trabalho-criança.

Historicamente, a própria literatura descreve o jardim de infância como uma instituição de ensino especializada que, desde suas origens, deu pouca atenção ao cuidado físico das crianças. Vale ressaltar, no entanto, que o primeiro jardim de infância, criado por Froebel em Blankenburg em meados da década de 1840, preocupou-se não apenas com a educação e o cuidado das crianças, mas também com a transformação das estruturas familiares para que as famílias pudessem cuidar melhor das crianças. A partir da segunda metade do século XIX, a primeira infância é formada basicamente a partir da creche e do jardim de infância juntos. Outros métodos de educação são absorvidos como modelos em diferentes países. No Brasil, as creches foram criadas com função totalmente auxiliar, o que diferencia a instituição de outras instituições criadas em países europeus e norte-americanos, com o objetivo de ensinar.

No Brasil, creches, asilos e orfanatos começaram porque as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas precisavam de ajuda. Essas instituições começaram com um propósito altruísta, para ajudar mulheres e crianças necessitadas. Outra razão pela qual essas instituições começaram foi porque as mulheres da alta sociedade estavam tentando esconder a vergonha de ter um filho ilegítimo ajudando órfãos abandonados. Em uma sociedade patriarcal, essas instituições começaram a criar uma solução para os problemas dos homens (ou seja, serem responsáveis pela paternidade).

Muitos são os fatores que levaram as pessoas da sociedade, incluindo líderes religiosos, empresários e educadores, a considerar a criação de um espaço de cuidado infantil que extravasasse a unidade familiar. Esses indivíduos estavam preocupados com a alta taxa de mortalidade infantil, desnutrição e o número de acidentes domésticos no domicílio. Ao longo dos anos, creches foram criadas para atender crianças de classes socioeconômicas mais baixas. Uma das instituições de acolhimento infantil mais antigas do Brasil foi a roda dos expostos ou excluídos, que começou antes da criação das creches.

O termo casa ou instituição de misericórdia originou-se de um dispositivo onde mães ou outros membros da família podiam colocar seu bebê. O dispositivo era um cilindro que foi dividido ao meio por uma parede e fixado na janela da casa ou instituição de caridade. Quando o bebê era colocado na roda, ele girava e puxava um barbante, deixando todos saberem que a criança havia acabado de ser abandonada ali. A roda continuou girando, alertando que a mãe da criança não estava disposta a cuidar dele, preservando sua identidade. Enquanto as organizações governamentais originalmente não criaram muitas creches, os grupos filantrópicos sim.

Ao longo dos anos, foram muitos os conflitos à medida que os movimentos trabalhistas ganharam força nas cidades mais industrializadas do Brasil. O

motivo é a entrada de mão de obra feminina no mercado, o início da industrialização no país e a chegada de imigrantes europeus ao Brasil. Os movimentos trabalhistas começaram a se organizar para exigir melhores condições de trabalho, entre as quais a criação de creches e centros de educação para seus filhos.

O resultado desse movimento levou ao aumento do número de instituições mantidas e geridas pelo governo. Essas instituições ganharam um enfoque diferente, passando a ser vistas como direitos de todas as mulheres trabalhadoras e um movimento baseado na teoria da privação cultural. Kramer (1995, p. 24), ao discorrer sobre esse tema, enfatizou que o discurso do poder público, para proteger o cuidado às crianças carentes, parte de uma certa concepção de infância, pois reconhece que a e homogeneização.

A ideia é que as crianças das classes sociais dominantes sejam consideradas “[...] carentes, falhos e inferiores porque não atendem aos padrões estabelecidos; essas crianças carentes culturalmente carecerão de certas coisas que deveriam ser inculcadas nelas, qualidade ou conteúdo”. Por esta razão, para superar as deficiências de saúde e nutricionais, bem como as deficiências escolares, diferentes propostas têm sido feitas para sanar essas deficiências. Nessa perspectiva, argumentam os autores, a educação pré-escolar será um motor de mudança social, pois possibilitará a democratização das oportunidades educacionais. Enquanto as instituições públicas atendem as crianças nas turmas mais procuradas, a assessoria das instituições privadas é de natureza didática, funcionando em regime de meio período, com ênfase na socialização e preparação para o ensino regular.

Vale ressaltar que crianças de diferentes classes sociais são colocadas em diferentes contextos de desenvolvimento, pois enquanto crianças de classes desfavorecidas são auxiliadas por conselhos de trabalho que partem de ideias de carência e insuficiência, pessoas mais ricas de classes sociais mais crianças com criatividade e habilidades sociais (KRAMER, 1995). Considerando o cuidado de todas as crianças, independentemente de sua classe social, iniciou-se o processo de regulamentação desse trabalho dentro da legislação. Verifica-se que até meados dos anos setenta, pouco se fez em termos de legislação para garantir este nível de ensino.

Na década de 1980, diversos setores da sociedade, como ONGs, pesquisadores da área infantil, academia, civis e outros, se uniram para conscientizar sobre os direitos das crianças à educação de qualidade. desde o nascimento. Historicamente, o direito da criança à educação foi legislado por quase um século até que a Carta Constitucional de 1988 efetivamente reconheceu esse direito. Segundo Bittar (2003, p. 30), os esforços coletivos dos ministérios visavam assegurar que na Constituição “[...] os princípios e obrigações do Estado para com as crianças”. Assim, é possível sensibilizar a maioria dos parlamentares e

garantir o direito da criança à educação na constituição brasileira.

A Constituição dá uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos, pois é fruto de ampla discussão e participação dos cidadãos e do poder público, “[...] Brasil” (LEITE FILHO, 2001). Segundo Ferreira (2000), a Lei é mais do que um simples instrumento jurídico, pois incorpora a criança e ao adolescente ao mundo dos direitos humanos.

O ECA estabeleceu um sistema de formulação e revisão de políticas públicas para a infância em um esforço para prevenir excessos, desvios de fundos e violações dos direitos da criança. Também lança as bases para uma nova maneira de olhar para as crianças: uma criança que tem o direito de ser criança. O direito de amar, o direito de brincar, o direito de querer, o direito de não querer, o direito de saber, o direito de sonhar. Isso significa que eles são participantes de seu próprio desenvolvimento.

Barreto (1998) destaca que, apesar dos avanços na legislação que reconhece a educação infantil nos primeiros anos de vida, também é importante levar em conta os inúmeros desafios para a efetivação desse direito, que podem ser resumidos em duas questões principais: Acessibilidade e qualidade de atendimento. Quanto ao acesso, os autores ressaltam que apesar da significativa expansão dos serviços de creche nas últimas décadas, o acesso das crianças às creches deixa algumas lacunas, principalmente porque as crianças de famílias de baixa renda têm mais oportunidades. Famílias de baixa renda com maior nível socioeconômico.

Com base na legislação vigente e no processo histórico que acompanha a trajetória das instituições de acolhimento, seja creche ou pré-escola, o Ministério da Educação definiu em 2006 como a Política Nacional de Educação Infantil, com base nos documentos de 1994 e 1995 já citados acima, as diretrizes, metas, objetivos e estratégias para os níveis educacionais. Para os profissionais que trabalham com essa faixa etária, é preciso enfatizar que, devido às novas exigências impostas pela lei, é necessária uma sólida formação inicial e atualização contínua dos serviços. Para crianças pequenas, a realidade mostra que ambos os tipos de treinamento estão entre as variáveis mais influentes.

Kishimoto (2002) destacou essa preocupação ao lidar com avanços e retrocessos na formação dos profissionais da primeira infância, pois um dos problemas encontrados na configuração curricular dos profissionais da primeira infância é o currículo para formação de professores no Brasil refere-se à falta de clareza sobre os perfis profissionais daqueles que irão trabalhar com crianças pequenas. A crítica mais comum é a natureza disciplinar do currículo, pois o conteúdo é organizado por disciplinas, dificultando qualquer possibilidade de reforma. De fato, a formação de professores realizada nas universidades é organizada em áreas disciplinares, criando tradições e feudos, em que “[...] certos

campos do conhecimento têm precedência sobre outros: em alguns campos, história e filosofia, sociologia e antropologia ou organização conhecimento, etc.” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

Para tanto, Barreto (1998) destaca que a formação de professores é considerada um dos fatores mais importantes na promoção de padrões de qualidade educacional, independentemente do grau ou da forma. Ressalta também que, embora a chamada educação continuada não deva ser descrita como um acidente ou apenas uma ferramenta para suprir deficiências teóricas e práticas de uma formação acadêmica mal feita, é importante que o profissional busque treinamento e atualização na prática. Aprofundando continuamente a experiência científica e cotidiana de sua vida presente e anterior.

É importante que, ao longo de sua carreira docente, eles não apenas participem de cursos de atualização, grupos de estudos relacionados ao ensino presencial, mas, principalmente, que compreendam questões políticas, sociais e econômicas, e compreendam as mudanças na sociedade como um todo. Os achados sugerem que se muitos avanços são previstos na legislação, inversamente, haverá muitos retrocessos na trajetória histórica dessas instituições, pois muitas delas realizam trabalhos mais restritos do ponto de vista prático no cuidado com o corpo.

A alta rotatividade no trabalho, a falta de opções de outros serviços, o baixo índice de assiduidade e os traços de personalidade de cada profissional também podem afetar esse processo. Pesquisas recentes mostraram que a fadiga física em professores pode ser grave porque trabalhar com crianças pequenas requer muitas habilidades físicas e preparação emocional.

A falta de métodos adequados para a realização de todas as atividades, o excesso de escolarização ou alfabetização precoce e a falta de currículos que integrem o cuidado com a educação dos filhos, a autonomia insuficiente sobre a própria ação e a baixa remuneração também são fatores contribuintes. Prevenir uma melhor qualidade de trabalho. Dada a necessidade de uma estrutura curricular aberta e flexível em um ambiente de ensino, é importante enfatizar que o sucesso no trabalho com crianças deve ser enfatizado para que os professores adotem modelos de ensino adequadamente ao longo de suas carreiras. Nessa perspectiva, o currículo não pode ser entendido como um programa individual, mas como um projeto coletivo que deve ser pensado e desenvolvido para o crescimento de professores e crianças.

Discutir questões relacionadas ao trabalho docente nas instituições de educação infantil não é tarefa fácil, pois o cotidiano mostra que os professores têm muitas dificuldades em organizar esse trabalho, principalmente no cotidiano das crianças. De modo geral, a própria literatura, ao abordar essa questão, foca mais um ou outro aspecto do cotidiano da instituição, mas não proporciona

aos professores uma visão mais abrangente dos elementos que compõem seu cotidiano de trabalho. No entanto, embora todas essas questões ainda estejam presentes na grande maioria das creches, e apesar da função original ser mais voltada para questões assistenciais, ainda hoje existem muitas dessas questões que evoluíram ao longo dos anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permite-nos apresentar elementos para pensar a prática docente do desenvolvimento infantil nas escolas e, principalmente, chamar a atenção para as complexidades das relações que ocorrem dentro dessas instituições. Sua consolidação só ocorreu nas últimas décadas devido aos movimentos de luta social e demandas por direitos humanos, incluindo o direito de todas as pessoas a receber uma educação de qualidade desde a mais tenra idade. As duas últimas décadas marcaram um período no Brasil para os direitos da criança, a escolha das famílias em compartilhar a educação com seus filhos e a responsabilidade do Estado em garantir todos esses direitos (Oliveira, 2002).

Ao considerar os desafios apresentados e muitos outros que contribuem para um efetivo respeito ao desenvolvimento e à aprendizagem da primeira infância, parafraseamos as ideias de Bujes (2001), reconhecendo que esse espaço deve ser mais qualificado e, inclusive acolhedor e seguro, também precisa ser um ambiente que estimula a emoção e nutre a sensibilidade, levando em consideração a curiosidade e as habilidades investigativas dos bebês pequenos. Para tanto, nos baseamos nos dez aspectos-chave da educação infantil de qualidade propostos por Zabala (1998, p. 50), segundo o qual “[...] a ordem não importa, pois, as correlações mencionadas em cada Aspecto todas vêm de seu conteúdo, não de sua posição na lista.

Vale ressaltar que a qualidade tem muitas leituras e pode ser analisada de diferentes ângulos. É importante que a educação de qualidade das crianças pequenas seja reconhecida não apenas na legislação e nos documentos oficiais, mas também em toda a sociedade. Afinal, essa abordagem da educação é uma responsabilidade pública e, como tal, deve ser uma prioridade para todos, esse é o nosso maior desafio.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Ângela M. R. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. v. 2. Coordenação Geral de Educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BARRETO, Ângela M. R. A educação infantil no contexto das políticas públicas. *Revista Brasileira de Educação – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, Rio de Janeiro, Campinas, SP: Autores Associados, n. 24, p. 53-65.

BITTAR, M; SILVA, J.; MOTA, M. A. C. Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil. In: *Educação infantil, política, formação e prática docente*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A educação infantil no Plano Nacional de Educação: a questão da oferta e do atendimento. In: PASCHOAL, Jaqueline. D. (Org.). *Trabalho pedagógico na educação infantil*. Londrina, PR: Humanidades, 2007. p.77-86.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

BUJES, Maria Isabel E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p.13-23.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: *Educação Infantil: a creche, um bom começo*. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). *Os fazeres na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2000.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107- 115.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MARX, Karl. *Divisão do trabalho e manufatura. O Capital*. São Paulo: Difel, l. 1, v. 1, 1982. p. 386-422.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo*

suas identidades. Tradução: Fernanda L. Ortale e Ilse Paschoal Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ZABALZA, Miguel. A Qualidade em educação infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOS ALUNOS DE LETRAS INGLÊS DA UFAL: NECESSIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Cátia Veneziano Pitombeira¹

Camila Maria Lins Loureiro da Costa²

1. INTRODUÇÃO

A insatisfação com o paradigma tradicional de ensino que hoje não responde mais às demandas da sociedade contemporânea aponta para a necessidade de novas práticas exigidas pelo mundo globalizado dotado de resultados e objetivos urgentemente atingidos devido, principalmente, ao imediatismo dos recursos síncronos de comunicação e informação. Com o isolamento social decorrente do coronavírus SARS-CoV-2 ficou perceptível que a minimização das restrições de tempo e espaço requer uma reorganização para atender novos contextos. Nesse sentido é emergente um papel diferenciado do professor.

Além de ser um professor humanamente sábio, é também um sujeito tecnologicamente fluente e capacitado na utilização crítica e competente das tecnologias digitais; um sujeito capaz de ensinar e de aprender a compartilhar com seus alunos para que possa desenvolver um novo fazer e um novo saber mais competente, atualizado, construtivo, reflexivo, criativo e ético (MORAES, 2007, p.19).

Esta pesquisa, realizada no Programa institucional de bolsas de iniciação científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL em 2020, teve por objetivo levar o professor em formação inicial a utilizar as tecnologias digitais de maneira crítica e competente por meio de uma formação tecnológica a partir da transformação do pensamento, como um desafio sociológico, cultural, cívico, multidimensional e multidisciplinar conforme a teoria da Complexidade.

O pensamento complexo resultará do conjunto de novas concepções, de novas visões, de novas descobertas e de novas reflexões que vão se acordar, se reunir. Estamos numa batalha incerta e não sabemos ainda quem será

1 Professora Adjunta do Curso de Graduação em Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Linguística Aplicada e estudos da linguagem (PUC-SP), catia.pitombeira@fale.ufal.br.

2 Graduanda do Curso de Graduação em Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), camila.costa@fale.ufal.br.

o vencedor. Mas pode-se dizer, desde já, que se o pensamento simplificador se baseia no predomínio de dois tipos de operações lógicas: disjunção e redução, que são ambas brutais e mutiladoras, então os princípios do pensamento complexo serão necessariamente princípios de disjunção, de conjunção e de implicação (MORIN, 2007, P.77)

Essa teoria aponta para o processo e não para o resultado por meio da articulação dos saberes para transcender percepções de forma problematizadora e integradora passível de promover uma conexão interativa e dialógica com todas as esferas da vida reconhecendo as multidimensionalidades do indivíduo, além da diversidade.

A partir do objetivo fundamentado na teoria da Complexidade buscamos descrever e interpretar o fenômeno *a formação tecnológica do aluno do curso de licenciatura em Letras Inglês* ingressantes de 2020.1 e os matriculados nos dois últimos períodos do curso para compreender a natureza de um fenômeno da experiência humana.

A descrição e interpretação do fenômeno visa apresentar a formação que o aluno percebe e identifica ao ingressar e prestes a sair da universidade para propor um plano em que a formação tecnológica possa acontecer dentro e fora do currículo a partir da articulação dos saberes.

Entendemos ser urgente o processo reflexivo acerca da formação tecnológica do aluno a fim de proporcionar um olhar diferenciado, não linear, não fragmentado, não compartimentado ou redutor; um olhar capaz de contemplar as incertezas e dúvidas diante da impossibilidade do saber total de multidimensionalidade da realidade (MORIN, 2005).

Para interpretar a natureza da formação tecnológica utilizamos a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica de cunho qualitativo para identificar os significados atribuídos pelos participantes de pesquisa para interpretar o fenômeno à luz dos conceitos teóricos de Van Manen (1990) e Freire (1998, 2007, 2008).

Nessa perspectiva, organizamos este capítulo da seguinte forma: a princípio, apresentamos esta introdução; em seguida, procuramos discutir sobre a teoria da Complexidade e a formação tecnológica dos professores; posteriormente, descrevemos o percurso metodológico; e, finalmente, apresentamos a tematização, a interpretação da experiência e as considerações finais.

2. TESSITURAS COMPLEXAS PARA A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DE PROFESSORES

A presença marcada das disciplinas apresentadas isoladamente sem qualquer diálogo com as outras denota a divisão e fragmentação do conhecimento.

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a

dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento (MORIN, 2008, p.15).

A perspectiva utilizada pelo autor para a avaliação desse fato é a da Complexidade. O termo ‘complexo’ nesta teoria trata do sentido de que tudo está interligado, como em um tecido. Para Morin (2002, 2008, 2009, 2020, 2011) a fragmentação dos saberes não permite avaliar como o todo é constituído de várias partes constituindo um sistema.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2008, p.13).

A Complexidade se apresenta como lentes essenciais para analisar, perceber e (re)agir em sociedade considerando sua inserção em determinado contexto, tempo e espaço. Contudo, fatores sociais e educacionais, podem interferir na análise, na tomada de decisões para direcionamentos do processo educativo que priorizem uma formação cidadã planetária. Assim sendo, se a tecnologia é parte integrante e constitutiva da sociedade contemporânea, é necessário (re)pensar a formação dos professores sob essa perspectiva.

O período pandêmico que vivemos entre março de 2020 e março 2022 trouxe para os holofotes a reflexão acerca da necessidade de tornar a tecnologia uma aliada dos processos de ensino-aprendizagem para as modalidades de ensino presencial, híbrido ou remoto.

O termo remoto significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O Ensino Remoto ou Aula Remota se configura, então, como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pelo COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais (MOREIRA e SCHLEMMER, 2020, p.8).

Esse cenário ilustra a desterritorialização do espaço sala de aula para a sala da casa do professor que, a partir da experiência, começou a comparar a velocidade da evolução da instituição escolar com o ritmo que a sociedade utiliza de recursos tecnológicos em suas diversas práticas sociais (FREIRE, 2012).

Segundo Freire (2012, p.14) “o contexto social em que vivemos é marcado pela rapidez e imediatismo” o que nos leva a evidenciar a necessidade contemporânea de termos acesso em tempo real à informação e de sempre estarmos alinhados

com as últimas tendências tecnológicas que embora presentes em nossas práticas sociais, ainda aparecem timidamente em nossa sala de aula. O desenvolvimento tecnológico, conforme assevera Freire (2012), tem nos mostrado que a escola é, ainda, uma instituição que reluta em se modernizar, além de ser uma instituição em que seus atores se apresentam com muita resistência à sua aplicação.

(...) quando a escola procura entrar em sintonia com as características e demandas sociais e, desse modo, priorizar uma nova relação com o conhecimento, é a própria sociedade que estranhamente se inquieta e, nas queixas de pais e alunos, passam a exigir práticas tradicionais, aulas e atividades repetitivas, memorização de conteúdos e professores eruditos, detentores do saber (FREIRE, 2012, p. 16).

Nesse contexto, entendemos ser de suma importância a reflexão acerca da emergência da formação tecnológica de professores para lidar com o crescente avanço da tecnologia em práticas sociais e identificar sua potencialidade tornando-a aliada dos processos de ensino-aprendizagem.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa pautada na abordagem Hermenêutico-Fenomenológica foi o percurso metodológico adotado para a presente pesquisa ao buscar reunir informações sobre o fenômeno que se pretende analisar propiciando ao pesquisador a oportunidade de avaliar as subjetividades do objeto de estudo.

Segundo Freire (2012, p.1) a pesquisa qualitativa “provoca uma ruptura no antagonismo positivista entre objetividade e subjetividade” que se dá pelo fato de que o positivismo trata o conhecimento científico como o único válido para entender o mundo. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa busca avaliar um determinado fenômeno a partir da vivência particular de quem está inserido neste contexto. Freire conceitua sua abordagem explicando a razão de hifenizar o conceito das duas vertentes de base filosófica

(...) para ressaltar o caráter indissociável e igualmente relevante que percebe, na intenção de descrever e interpretar fenômenos da experiência humana, procurando desvelar ou aproximar-me de sua essência, apesar de ciente, de antemão, que nunca será possível desvendá-la na totalidade: trata-se de um paradoxo que evidencia que os fenômenos da experiência humana são fonte inesgotável de investigação, interpretações e reinterpretações (FREIRE, 2012, p.187).

O momento de registro da experiência coincidiu com a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2 em que toda a sociedade se encontrava em distanciamento social e, conseqüentemente, em que as aulas foram suspensas e substituídas pelo ensino remoto, conforme a Portaria nº 343, de 17.3.2020 (BRASIL, 2020, p. 01).

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de formação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

A pandemia inibiu a aula presencial e o único modo de manter o direito à educação foi por meio do ensino remoto garantindo o distanciamento social.

O registro textual gerado por meio de questionário e relato dissertativo-reflexivo aplicado aos ingressantes e veteranos do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas ocorreu pelo Google Formulário, no mês de outubro de 2020.

Por se tratar de uma pesquisa que investiga a experiência humana em contexto por meio da observação, descrição e interpretação do registro textualizado, adotamos a orientação metodológica da abordagem Hermenêutico-Fenomenológica que, conforme Freire (2012), trata da aliança entre a Hermenêutica e a Fenomenologia para compreender a natureza do fenômeno da formação tecnológica do aluno ingressante e veterano no curso de Letras Inglês.

[...] a textualização de experiências - ou seja, o registro escrito das manifestações de um fenômeno da experiência humana - permite o desenvolvimento de uma atividade investigativa mediada não apenas pela captura de experiências vividas, mas que pode também levar pesquisador e pesquisado(s) a retomá-las, na sua visão, original, várias vezes e, refletir sobre elas, chegando, potencialmente, a outras interpretações e reinterpretções (FREIRE, 2012, p. 187).

A partir de tais registros, a abordagem Hermenêutico-Fenomenológica permite que o pesquisador inicie a etapa de tematização (van Manen, 1990), em que são realizadas muitas leituras dos registros obtidos para refiná-los, interpretá-los, validá-los, ressignificá-los e, assim, chegar aos temas hermenêutico-fenomenológicos complexos (Freire, 2007, 2010, 2011), em forma de substantivos que caracterizam a essência do fenômeno avaliado sob a subjetividade do pesquisador.

Textualização, tematização – operacionalizada pela identificação de unidades de significado e por procedimentos de refinamento e ressignificação – e ciclo de validação constituem o que denomino rotinas de organização, interpretação e validação (Freire, 2006, 2007), traços distintivos da abordagem hermenêutico-fenomenológica (FREIRE, 2012, p.193).

O ciclo de validação confere confiabilidade na nomeação dos temas, subtemas, sub-subtemas em substantivo retratando, assim, a essência do fenômeno da experiência humana.

4. TEMATIZANDO E INTERPRETANDO O FENÔMENO

Na presente pesquisa foi aplicado, por meio do Google formulário, um questionário associado a uma proposta de relato dissertativo-reflexivo utilizados como registros textuais acerca da experiência vivida: *a formação tecnológica de professores*. Alcançamos o número de 5 participantes ingressantes e 2 veteranos no período inicial da pandemia que gerou uma grande barreira na comunicação.

Após a coleta dos registros textuais, pelo processo recursivo de tematização, validação, refinamento e ressignificação identificamos os temas **formação** e **uso** com o subtema **recurso**.

O tema **formação**, emergente dos registros textuais gerados pelos alunos, permitiu identificar que para os participantes da pesquisa, licenciandos em Letras Inglês, é necessário que a formação do professor da contemporaneidade seja pautada no âmbito tecnológico, conforme os excertos dos participantes da pesquisa anonimamente identificados pela letra A e um número como forma de organização das pesquisadoras:

A necessidade da formação de licenciandos preparados para uso de tecnologias digitais é de muita importância, pois com o intenso avanço da tecnologia e do imediatismo, os professores devem sempre inovar, criar novos métodos de ensino para tornar o aprendizado mais abrangente. A tecnologia, nesse caso, vem como uma ferramenta com muitos recursos a serem explorados e usados para transmitir conhecimento. Contudo, vale ressaltar que para que isso aconteça, é necessário o preparo dos docentes e o investimento em recursos tecnológicos para as escolas públicas, tendo em vista que a educação e sua evolução depende de toda a sociedade, principalmente dos envolvidos com educação e do Estado (A1).

A tecnologia favorece amplamente o ensino de línguas e em diversas áreas, muito embora quando não há instrução do uso dessas tecnologias, os recursos tecnológicos acabam sendo aplicados de maneira substitutiva e não funcional. A formação tecnológica passa a ser necessária, justamente para que o professor esteja instruído o suficiente a não cometer arbitrariedades, como por exemplo, aplicar a tecnologia apenas com o papel de substituição de materiais didáticos de aprendizagem (A2).

Assim, faz-se necessário que a escola procure acompanhar o ritmo de nossa sociedade, que cada vez mais aponta para a tecnologia um papel de destaque, relevante e necessário para os mais variados setores. A pandemia reafirmou a necessidade de incorporar o uso de ferramentas digitais utilizados socialmente capazes de aplicação no ensino-aprendizagem na construção do conhecimento em aula nas modalidades remota, híbrida ou presencial.

O acesso às novas tecnologias viabiliza outras interfaces, práticas e linguagens, compelindo-nos a lidar com multiletramentos e a considerar requisitos originais tanto para o pertencimento de grupos específicos como para a

definição do que poderia ser considerado inclusão ou exclusão (FREIRE, 2012, p. 14).

O tema **uso**, por sua vez, analisado sob a perspectiva da teoria da Complexidade (MORIN 2003) aponta para a importância de avaliar nossas experiências e saberes de forma complexa, ou seja, tendo um olhar multidimensional e dialógico do todo e das partes, interdisciplinar, alinear e não fragmentado das diversas áreas do saber.

Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (MORIN, 2003, p. 13).

Assim, o tema **uso** e seu subtema **recurso** propõem a discussão sobre a utilização que o professor vem fazendo da tecnologia em sua sala de aula. A integração da tecnologia na educação tem sido alvo de discussão em nossa sociedade, visto que, muitas vezes, a tecnologia é compreendida como material de lazer e trabalho, mas não como formação educacional, conforme excertos dos textos dos participantes de nossa pesquisa.

Ainda há um estigma em que a tecnologia é vista apenas como equipamento/meio de entretenimento e não como uma ferramenta educacional. Logo, uma das implicações mais evidente, é a falta de uma percepção madura dos alunos sobre o uso dessas tecnologias, que pode ser transformada quando existe um docente tecnologicamente formado e capaz de despertar essa maturidade referente ao uso (A2).

Existe um paradigma onde dizem que o docente de língua inglesa é sempre aquele que se utiliza de diversos aparatos em sua aula, um grande exemplo disso é o grande “Aparelho de som do Professor de inglês”. Essa pequena analogia é um gancho para o meu pensamento: O pedagogo de inglês será sempre aquele que tentará trazer novas formas para transformar a aula em algo mais dinâmico que incentive a participação coletiva de seus alunos (A3).

O docente necessita utilizar as tecnologias pois os alunos das últimas gerações já nascem imersos em tecnologias. Devido a isso, é necessário que o docente faça uso das mesmas tecnologias que o discente utiliza fora da sala de aula (A4).

Utilizar redes sociais, mídias, internet, como os discentes fazem em todos os outros momentos de seus dias, tornando o aprendizado algo fluido e de interesse para os mesmos (A4).

Segundo Kenski (2003, p. 49) “toda aprendizagem, em todos os tempos é mediada pelas tecnologias disponíveis”, nesse sentido, o termo ‘tecnologia’ empregado neste estudo pode também ser compreendida como a utilização de ferramentas digitais tais como *Jamboard*, *Padlet*, *Powtoon*, entre outros dotados de

grande potencial para aplicação em sala de aula na construção de conhecimentos.

Integrando esta interpretação ao cenário pandêmico que se iniciou no Brasil em meados de fevereiro de 2020 é possível imaginar a disparidade na educação daqueles que possuem pouco ou nenhum acesso à internet e a recursos tecnológicos tanto para acompanhar aulas remotas, híbridas ou como complementação das aulas presenciais impedindo, assim, grandes inovações para os processos de ensino-aprendizagem.

A discussão sobre formação tecnológica é essencial para os currículos das licenciaturas e não pode se esgotar aqui, pois há ainda vários caminhos a serem pesquisados, além de discussões por parte dos professores para a inserção de recursos tecnológicos na prática docente.

5. CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSAS

A proposta de pesquisa do Programa institucional de bolsas de iniciação científica – PIBIC CNPQ/UFAL/FAPEAL objetivou analisar a natureza da formação tecnológica dos alunos ingressantes e veteranos licenciandos do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas.

A partir da identificação dos temas hermenêutico-fenomenológicos: **formação** e **uso** com o subtema **recurso**, oriundos dos registros textuais do questionário e do relato dissertativo-reflexivo, iniciamos uma reflexão sobre o potencial de utilização de recursos tecnológicos para ensino-aprendizagem apontando para a urgência de mudança de pensamento conforme proposto pela Teoria da Complexidade (MORIN, 2002,2007, 2008, 2009, 2010,2011).

A utilização da abordagem hermenêutico-fenomenológica como metodologia desta pesquisa, em diálogo com a Teoria da Complexidade possibilitou um olhar subjetivo e integrado ao objeto de estudo, permitindo que as especificidades de cada participante fossem avaliadas. Freire (2012) corrobora que a escola não acompanha o ritmo de nossa sociedade, o que nos levou a concluir que a formação tecnológica dos professores ainda necessita de um olhar atento para avançar como um elemento de inovação em âmbito educacional.

É necessário o diálogo da tecnologia com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo aos professores, dentro de seu processo de formação inicial ou continuada, a oportunidade de refletir e desenvolver habilidades tecnológicas integrando diferentes áreas do saber vinculadas a práticas sociais significativas e relevantes para conduzir alunos a agirem com autonomia ao exercerem a cidadania na sociedade do século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, P. D. F.; SABOTA, B. Powtoon: análise do aplicativo web e seu potencial mediador na aprendizagem. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 13, p. 72-89, 2017.
- BARD, R. D.; MATUZAWA, F. L.; MÜLBERT, A. L. Uso de tecnologia educacional em uma escola pública municipal: uma experiência de avaliação formativa usando o formulário Google. **Tecnologias na Educação**, ano 9, v. 21, p 1-12, 2017.
- BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação**. Número 343 de 17/04/2020. Brasília, 2020.
- FREIRE, M.M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando ... In: Soto. U.; Mayrink, M. F; Gregolin, I. V. (orgs). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. Cultura Acadêmica, p. 13-28, 2009.
- FREIRE, M.M. **A Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica como orientação de pesquisa**. In: M. M. Freire (org.). A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada. E-Book. Publicação do GPeAHF. São Paulo, SP, 2010.
- FREIRE, M.M. Uma teoria do conhecimento e uma abordagem metodológica: a tessitura do todo e suas partes. **Comunicação apresentada no 18o. InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada**, 2011.
- FREIRE, M.M. Da aparência à essência: a abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: Jucimara Rojas, Lucrecia Streingheta Mello. (Org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Life Editora, Vol. 1, p. 181-199, 2012.
- FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design based on complexity. **Campus-Wide Information Systems**, Vol. 30, n.3, p. 174-185, 2013.
- KENSKI, V. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
- MORAES, M.C. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Vozes, 2004.
- MORAES, M.C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Revista Diálogo Educacional**. Universidade Católica do Paraná. Vol.7, n. 22, p.13-38/dez 2007.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Cortez Editora, 2002.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Sulina, 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** Cortez, 2009.

MORIN, E. **Meu caminho** – Entrevistas com Djénene Kareh Tager. Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** Cortez, 2011.

MOTA, K. M., MACHADO, T. P. P.; CRISPIM, R. P. S. Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 6, no 1, 2017.

VAN MANEN, M. **Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy.** The Althouse Press, 1990.

A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS COMO PROMOÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS COM AUTISMO

Luiz Eduardo Vieira da Silva¹

Alice Estefanie Pereira da Silva²

Hevelyn Oliveira da Silva³

Milca da Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

O autismo é uma condição neurológica que afeta a comunicação, interação social e comportamento de indivíduos em diferentes graus. Segundo a Organização Mundial da Saúde, o transtorno do espectro autista (TEA) afeta cerca de 1 em cada 160 crianças em todo o mundo. O diagnóstico precoce e a intervenção precoce são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TEA, e a terapia lúdica pode ser uma estratégia eficaz para melhorar suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Os jogos digitais, especialmente aqueles projetados especificamente para crianças com TEA, podem oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de forma lúdica e atraente. Além disso, esses jogos podem fornecer feedback imediato e personalizado, permitindo que os terapeutas e pais monitorem o progresso das crianças de maneira mais eficaz.

Os jogos digitais podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada criança e oferecer um ambiente seguro para a prática

1 Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Especialista em Ensino, Linguagem e Pruriletamento pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Mestrando em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ UFAL). Email: luiz.vieira@cedu.ufal.br.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ UFAL). Bolsista Capes-FAPEAL. Email: alice.silva@cedu.ufal.br.

3 Graduada em Educação Física licenciatura pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com período sanduiche na Universidade de Ciências do Desporto e Educação Física de Coimbra em Portugal. Graduanda em Educação Física bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/ UFAL). Email: hevelyn.silva@cedu.ufal.br

4 Psicopedagoga pelo centro universitário Cesmac. Email: psicopedgmilca@gmail.com.

e experimentação de habilidades sociais e emocionais. Segundo Bekele et al. (2014), o uso de jogos digitais em crianças com autismo pode melhorar a sua comunicação, interação social, habilidades cognitivas e emocionais, além de reduzir comportamentos repetitivos e ansiedade.

A utilização dos jogos digitais oferece uma variedade de benefícios para crianças com autismo, como a melhoria da atenção, da coordenação motora, da comunicação e da interação social. Além disso, esses jogos podem ser adaptados às necessidades individuais de cada criança, tornando-os uma ferramenta personalizada e eficaz de intervenção.

Diversos estudos têm sido realizados para avaliar os benefícios dos jogos digitais no tratamento de crianças com autismo. Um exemplo é o estudo realizado por Anderson-Hanley e colaboradores (2011), que mostrou que jogos de videogame com exercícios físicos e planejados ajudaram a melhorar a função executiva e a memória de crianças com autismo.

O objetivo geral deste artigo é analisar a literatura e sintetizar as pesquisas existentes acerca sobre os jogos digitais para o desenvolvimento de crianças com Autismo.

Os objetivos específicos deste artigo são: (1) revisar as pesquisas existentes sobre o uso de jogos digitais para o desenvolvimento de crianças com TEA; (2) discutir os benefícios potenciais do uso desses jogos para crianças com TEA e seus cuidadores; (3) destacar as características dos jogos digitais que são mais eficazes na promoção do desenvolvimento da criança com TEA; e (4) fornecer recomendações para o desenvolvimento e uso de jogos digitais para crianças com TEA.

Espera-se que este artigo contribua para a compreensão do papel dos jogos digitais na intervenção precoce para crianças com TEA e forneça orientações úteis para terapeutas, educadores e pais.

2. METODOLOGIA

Segundo Tranfield, Denyer e Smart (2003), a revisão bibliográfica é uma técnica de pesquisa que visa “identificar, avaliar e sintetizar todo o conhecimento disponível em uma área específica do conhecimento, de modo a gerar uma base sólida de informações para a tomada de decisão”.

Estratégia de busca: Será realizada uma busca sistemática de estudos publicados em bases de dados eletrônicas, incluindo IEE, ACM, Portal Capes e Google Acadêmico. A estratégia de busca incluirá termos relacionados a “jogos digitais”, “autismo”, “transtorno do espectro autista”, “crianças”, “desenvolvimento” e “intervenção precoce”. Além disso, serão revisadas as referências bibliográficas dos estudos incluídos para identificar outros estudos relevantes.

Critérios de inclusão e exclusão: Serão incluídos estudos publicados em

inglês ou português, que descrevam a utilização de jogos digitais como intervenção para o desenvolvimento de crianças com TEA. Os estudos devem envolver crianças com diagnóstico confirmado de TEA e devem avaliar o impacto dos jogos digitais em habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Serão excluídos estudos que não se enquadram nos critérios de inclusão, estudos que não utilizam jogos digitais como intervenção ou estudos que não avaliam habilidades específicas.

Seleção de estudos: Dois pesquisadores independentes irão realizar a seleção dos estudos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Inicialmente, serão realizadas análises dos títulos e resumos dos estudos identificados na estratégia de busca, e em seguida, os artigos selecionados serão avaliados na íntegra.

Extração e análise de dados: Será utilizada uma planilha para extrair informações relevantes dos estudos incluídos, como tipo de estudo, participantes, intervenção, resultados e conclusões. Os dados serão analisados qualitativamente, utilizando análise temática para identificar os principais temas emergentes dos estudos revisados.

Limitações: As limitações desta revisão de literatura incluem a possibilidade de viés de publicação, a variação nas intervenções e medidas de resultados utilizadas nos estudos incluídos, além da falta de padronização dos jogos digitais avaliados. Além disso, a revisão não incluirá estudos não publicados ou estudos em outros idiomas além do inglês e português.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Autismo

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e no comportamento, bem como pela presença de interesses e atividades restritas e repetitivas. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição que engloba diferentes graus de comprometimento nas habilidades sociais, comunicativas e comportamentais.

Como podemos observar no documento sobre a Associação Americana de Psiquiatria (DSM-V, 2014):

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não-verbais usados para interação social e habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

De acordo com o DSM-V (2014), para se diagnosticar TEA, deve-se observar a presença de déficits persistentes na comunicação e interação sociais em múltiplos contextos, incluindo dificuldades em iniciar e manter conversas, em compartilhar interesses e em compreender as emoções e intenções dos outros. Além disso, o TEA também é caracterizado pela presença de comportamentos restritos e repetitivos, como fixação em rotinas, interesses e atividades específicas e estereotipadas, e hipersensibilidade a estímulos sensoriais.

Vale ressaltar que o TEA é uma condição complexa e heterogênea, com diferentes graus de comprometimento nas habilidades sociais e comportamentais, e que seu diagnóstico deve ser feito por um profissional de saúde capacitado, como um psicólogo ou psiquiatra, por meio da observação clínica e da aplicação de instrumentos padronizados de avaliação.

3.2 Jogos Digitais

Os jogos digitais são uma forma de entretenimento e/ou educação que utilizam a tecnologia digital para criar experiências interativas para seus usuários. Segundo Campos e Dias (2015), jogos digitais são “programas de computador que contêm um conjunto de regras e representações visuais que permitem a interação com um ambiente virtual” (p. 3). Esses jogos podem ser jogados em diferentes plataformas, incluindo computadores, consoles de jogos, smartphones e tablets.

Sobre a definição de jogos digitais de Ferguson (2015),

Jogos digitais são jogos eletrônicos que podem ser jogados em dispositivos eletrônicos, tais como computadores, consoles de videogames, telefones celulares ou outros dispositivos móveis. Eles variam em complexidade, desde jogos simples baseados em texto até jogos complexos em 3D com gráficos avançados e recursos de jogabilidade. Os jogos digitais geralmente envolvem um objetivo, desafios e recompensas, e muitas vezes têm elementos de competição ou colaboração entre jogadores.

De acordo com Prensky (2001, p.3) “Os jogos digitais podem motivar e engajar os estudantes de formas que os métodos de ensino tradicionais nem sempre conseguem, tornando o processo de aprendizagem mais divertido e eficiente”. As atividades através do envolvimento com os jogos digitais podem tornar o processo de ensino em um ambiente lúdico e significativo para os estudantes.

Lopes, Oliveira e Bessa (2017) defendem que os jogos digitais oferecem um ambiente de aprendizagem rico e envolvente, com potencial para melhorar a motivação, o engajamento e o desempenho dos alunos. No entanto, ainda há muitas questões a serem exploradas, como o desenvolvimento de jogos educacionais mais eficazes, a adaptação dos jogos às necessidades individuais dos alunos e a avaliação dos resultados da aprendizagem baseada em jogos digitais.

Embora os jogos digitais sejam amplamente utilizados como forma de entretenimento, eles também têm sido cada vez mais explorados como ferramentas educacionais. Segundo Prensky (2001), jogos digitais podem ser usados como uma forma de aprendizagem mais efetiva, especialmente para as novas gerações de alunos que cresceram em contato com a tecnologia digital. Além disso, os jogos digitais podem ser usados como uma forma de ensinar habilidades sociais e emocionais para as crianças, como empatia, cooperação e resolução de conflitos (SILUK et al., 2020).

3.3 Contribuições dos Jogos Digitais para o Desenvolvimento de Crianças com Autismo

Os jogos digitais têm sido cada vez mais utilizados como ferramenta terapêutica para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos apresentam características específicas que os tornam uma opção atraente para o tratamento de crianças com autismo, tais como a interatividade, feedback imediato, repetição e personalização.

Conforme Pimentel (2021), os jogos digitais podem ser caracterizados pelas estratégias que os jogadores utilizam para superar os desafios apresentados. Para alcançar o sucesso no jogo, é necessário aplicar o raciocínio lógico, o esforço intencional e uma série de habilidades cognitivas que são desenvolvidas ao longo da experiência de jogo.

De acordo com um estudo realizado por Bekele et al. (2014), os jogos digitais podem fornecer uma oportunidade única para crianças com autismo desenvolverem habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Os jogos digitais são atraentes para crianças com autismo, pois são altamente seguros, visualmente ricos, repetitivos e previsíveis, o que pode facilitar o aprendizado e reduzir a ansiedade. Além disso, os jogos digitais podem ser usados como uma ferramenta para incentivar a interação social e melhorar a comunicação, a motivação e a emoção das crianças com autismo.

Observando os benefícios do jogo digital para o desenvolvimento pedagógico proposto por Gee (2003),

O uso de jogos digitais para o desenvolvimento pedagógico pode proporcionar uma experiência de aprendizado mais envolvente, dinâmica e personalizada. Os jogos educativos digitais podem ser adaptados às necessidades e habilidades individuais do aluno, oferecendo feedback imediato e recompensas que incentivam a continuidade do aprendizado. Além disso, os jogos digitais podem ser utilizados para simular situações da vida real, proporcionando aos alunos uma oportunidade de experimentar e aplicar conceitos e habilidades de forma prática.

O jogo digital, portanto, oferece um ambiente de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de habilidades e competências, permitindo que o jogador aprenda de forma ativa e participativa. Nesse sentido, os jogos digitais têm sido cada vez mais utilizados como uma ferramenta educacional, oferecendo uma forma dinâmica e interativa de aprendizado.

Um estudo realizado por Miah et al. (2017) constatou que os jogos digitais podem melhorar as habilidades sociais, cognitivas e motoras em crianças com autismo. Segundo os autores, os jogos digitais são uma ferramenta terapêutica atraente para crianças com autismo porque são visualmente atraentes, altamente interativos e fornecem um ambiente seguro e controlado para a prática de habilidades sociais.

De acordo com Siluk et al (2020, p.43) “Os jogos digitais podem ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais nos alunos, como a empatia, a resolução de conflitos e a tomada de decisões responsáveis”. Promovendo um engajamento e interesse perpétuo acerca da resolução dos problemas propostos na execução dos jogos digitais.

Acerca de uma aprendizagem colaborativa com base na utilização dos jogos digitais, “O uso de jogos digitais pode ajudar a promover a aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos trabalhem juntos em projetos e desafios, incentivando a comunicação e a cooperação” (SILUK et al., 2020, p. 36). Sendo assim, promove um trabalho em grupo e interação social, o que é um dos déficits ocasionados pelas crianças com autismo.

Outro estudo realizado por Pousada et al. (2019) examinou os efeitos de um jogo digital específico em crianças com autismo. O jogo tinha como objetivo ajudar as crianças a melhorar a sua capacidade de leitura de emoções faciais. Os resultados do estudo mostraram que o jogo digital foi eficaz em melhorar a capacidade das crianças em identificar as emoções faciais, e que os efeitos positivos foram mantidos a longo prazo.

Além disso, os jogos digitais também podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada criança com autismo. Um estudo realizado por Tong et al. (2017) avaliou o uso de jogos digitais personalizados para crianças com autismo. Os resultados do estudo mostraram que as crianças que receberam jogos digitais personalizados tiveram melhorias significativas nas habilidades de linguagem e comunicação, em comparação com as crianças que receberam jogos digitais não personalizados.

Conforme a personalização do ensino para atender as individualidades de seus alunos, vale destacar que segundo Siluk et al (2020, p.28) “Os jogos digitais podem ser uma ferramenta útil para os professores personalizarem o processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração as necessidades individuais

de cada aluno”. Compete aos educadores ter um conhecimento acerca do perfil de seus estudantes para adotar uma abordagem que conceba resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.

Em resumo, a literatura sugere que os jogos digitais podem ser uma ferramenta terapêutica eficaz para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos são altamente interativos, fornecem feedback imediato, são personalizáveis e oferecem um ambiente seguro e controlado para a prática de habilidades sociais e cognitivas. No entanto, é importante destacar que os jogos digitais não devem ser utilizados como uma terapia isolada, mas sim como uma complementação a outras terapias e intervenções.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão de literatura realizada, é possível concluir que os jogos digitais têm se mostrado uma ferramenta terapêutica eficaz para o desenvolvimento de crianças com autismo. Esses jogos apresentam características específicas que os tornam atraentes para as crianças com autismo, como a interatividade, feedback imediato, repetição e personalização.

Os estudos revisados indicam que os jogos digitais podem melhorar habilidades sociais, cognitivas e motoras em crianças com autismo, além de proporcionar um ambiente seguro e controlado para a prática dessas habilidades. Além disso, os jogos digitais podem ser personalizados para atender às necessidades individuais de cada criança com autismo, o que pode levar a resultados mais eficazes.

Conforme enfatizado na literatura os jogos digitais apresentam uma série de benefícios para crianças com autismo, incluindo o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. Jogos digitais são seguros, previsíveis e repetitivos, o que pode reduzir a ansiedade e melhorar a aprendizagem. Além disso, os jogos digitais oferecem uma oportunidade para as crianças com autismo praticarem a interação social e melhorarem a comunicação, a motivação e a emoção. (Bekele et al., 2014; Shamsuddin et al., 2015)

No entanto, é importante destacar que os jogos digitais não devem ser utilizados como uma terapia isolada, mas sim como uma complementação a outras terapias e intervenções. É essencial que os profissionais que trabalham com crianças com autismo estejam cientes dos possíveis benefícios e limitações do uso de jogos digitais e os incorporem em um plano de tratamento abrangente.

Por fim, os jogos digitais têm o potencial de ser uma ferramenta terapêutica valiosa no tratamento de crianças com autismo. No entanto, é importante lembrar que cada criança é única e pode responder de forma diferente ao uso desses jogos. Portanto, é fundamental uma abordagem individualizada e personalizada para cada criança com autismo, visando sempre o seu desenvolvimento e bem-estar.

REFERÊNCIAS

- Anderson-Hanley, C., Tureck, K., & Schneiderman, RL (2011). **Autismo e exergaming: efeitos sobre comportamentos repetitivos e cognição**. Pesquisa em psicologia e gerenciamento de comportamento, 4, 129–137.
- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). (DSM-V)**. Washington, D.C.: American Psychiatric Association.
- CAMPOS, L. A.; DIAS, E. P. **Jogos digitais: conceitos, características e classificação**. In: **XIII SBGames - Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital**. São Paulo: SBC, 2015. p. 3-12.
- Bekele, E., Crittendon, JA, & Switzer, AR (2014). **Jogar jogos de computador ajuda a melhorar as habilidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças, essenciais para o seu desenvolvimento**. Jornal de Educação e Prática, 5(2), 157-164.
- Ferguson, CJ (2015). **Videogames e juventude**. Imprensa da Universidade de Oxford.
- Lopes, AP, Oliveira, T., & Bessa, M. (2017). **Aprendizagem baseada em jogos digitais: uma agenda de pesquisa**. Revista de Informática Teórica e Aplicada, 24(2), 219-234.
- Miah, S. J., Kerr, D., & Macnish, K. (2017). **Analysing the benefits of gamification in business: A study of organisational behaviour patterns**. Journal of Business Research, 74, 65-71.
- Pousada, T., Bolaños, M. J., González, M. F., & González, P. (2019). **Benefits of using video games as an educational tool for children with intellectual disability: A systematic review**. Research in Developmental Disabilities, 90, 77-92.
- PRENSKY, M. **Digital game-based learning**. New York: McGraw-Hill, 2001.
- SILUK, A. C. P. et al. (orgs.). **Jogos Digitais, Tecnologia e Educação: Reflexões e Propostas no Contexto da COVID-19**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- SILUK, A. C. P. et al. (orgs.). **Jogos Digitais, Tecnologia e Educação: Reflexões e Propostas no Contexto da COVID-19**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2020.
- Shamsuddin, S., Shamsuddin, NH, Abdullah, NA, Yussof, H., & Wahab, A. (2015). **Aprendizagem interativa baseada em jogos multimídia para crianças com transtorno do espectro autista (TEA)**. Em 2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services (IC3e) (pp. 65-69). IEEE.
- PIMENTEL, F. S. C. **Aprendizagem Baseada em Jogos Digitais: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro, BG Business Graphics Editora, 2021.
- Tong, X., An, D., McGloin, R., & Park, S. (2017). **Effects of game-based learning on students' mathematics achievement: A meta-analysis**. International Journal of Educational Research, 85, 121-130.

TRANFIELD, David; DENYER, David; SMART, Palminder. **Rumo a uma metodologia para desenvolver o conhecimento gerencial informado por evidências por meio de revisão sistemática.** British Journal of Management, v. 14, n. 3, pág. 207-222, setembro de 2003.

UNIÃO HOMOAFETIVA NO BRASIL E O REFLEXO VIOLENTO NAS ESCOLAS

Marcelo Cipriano do Nascimento¹

Michel Canuto de Sena²

Paulo Roberto Haidamus de Oliveira Bastos³

1. INTRODUÇÃO

Conceitua-se afetividade como sendo um estado psicológico que pode ou não ser modificado pelo ser humano, dependendo de inúmeros fatores, tais como o lado positivo, amor, empatia, solidariedade, respeito, tolerância, bem como pode ser exteriorizado pelo lado negativo, como ódio, intolerância, desrespeito, repulsa, estados aos quais dependerão do estado de ânimo em que a pessoa se encontra.

Trata-se da união afetiva em sua essência o vínculo entre as pessoas com finalidade de constituir uma vida em comum, baseando-se no amor, respeito, carinho, compreensão, dedicação, fidelidade, em regra, com objetivos comuns, que constituem a base da sociedade.

Portanto, independente do gênero ou identidade de gênero com que o ser humano se identifica, a promoção do bem-estar de todos é a essência das relações afetivas independentemente de quaisquer preconceitos de origem, raça, cor, idade e, sobretudo, sexo ou outras formas de discriminação.

Quanto às uniões homoafetivas, estas dependem da autonomia da

1 Graduado em Direito. Especialista em Direito. Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

2 Graduado em Direito. Especialista em Direito. Mestre (UFMS). Doutor (UFMS). Doutorando em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pós-doutorando pelo Programa Pós-graduação em saúde e desenvolvimento na região centro-oeste pela UFMS. Pós-doutorando pelo Programa Pós-graduação em letras da UEMS. Professor de Direito.

3 Possui graduação em Farmácia Bioquímica pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1980), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1997), e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (1999). Professor Titular Aposentado (Full Professor) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) (2017). Professor Visitante (Visiting Researcher) (2019-2021). Pesquisador Sênior Permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste (PPGSD), da Faculdade de Medicina (FAMED), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

vontade, pela qual a liberdade da pessoa dever ser crucial entre pessoas, independentemente da orientação sexual a qual uma pessoa opta, tornando, assim, a liberdade de escolha como um fator determinante para o ser humano viver uma vida digna baseada no carinho, amor, respeito, amor, fidelidade com o intuito de viver de forma harmônica.

É notório que independente do gênero ou identidade de gênero, sabe-se que o âmbito de constituir uma união baseada no afeto, carinho, respeito, amor e fidelidade passa por contornos políticos, limitando as relações entre as pessoas. Quando se trata da limitação da liberdade de escolha, essa limitação traz inúmeras proibições, a partir das quais o ser humano fica ceifado de toda forma de amor, gerando com isso, atos traduzidos em violência, seja ela física, verbal ou até mesmo repulsa e descrença nesta promoção da coletividade e bem-estar. Isso porque, se todos são iguais perante a lei, tais condutas traduzidas na governamentalidade são um fator determinante para gerar inúmeros descontentamentos em relação ao bem mais precioso, que é a vida humana e, por conseguinte, a liberdade de escolha do homem em relação a ela.

Sabe-se que na prática as uniões homoafetivas passam por inúmeras batalhas, sejam por questões de cunho cultural, moral, religioso ou até mesmo repulsa pela própria sociedade pela não aceitação dessas relações, o que acarreta, contudo, total desrespeito à liberdade de escolha do ser humano, o que provoca nele a sensação de impotência, restando melhor sorte a busca de uma pretensão que deveria ser satisfatória para poder ser conhecido como sujeito de direitos e deveres, independentemente de sua liberdade de escolha e de sua orientação sexual.

Diante deste descompasso entre a aceitação e a liberdade de escolha do indivíduo, questiona-se: com quem e de que forma será celebrada a união baseada no afeto? Tem-se, por um lado, a intimidação sistemática que é a violência praticada de forma individual ou coletiva, praticada por pessoas que não respeitam as escolhas e a liberdade do próximo. Isso é motivado em decorrência da intolerância com relação à liberdade que o ser humano tem de constituir uma vida em comum com uma pessoa do mesmo sexo, gerando assim total desrespeito e afronta à dignidade da pessoa por questões meramente conhecidas como modelos ou tradições impostas por culturas adversas, levando as relações homoafetivas respaldadas na base de discurso de ódio até mesmo à ideação suicida ou suicídio propriamente dito. Tudo em decorrência do preconceito já enraizado na sociedade.

Portanto, qualquer pessoa tem liberdade para contrair união afetiva com pessoa do mesmo sexo, pois o respaldo se encontra nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da não discriminação, da liberdade e da proteção à segurança jurídica, conferindo, para tanto, o reconhecimento da união afetiva entre pessoas do mesmo sexo como base primordial dos direitos fundamentais.

Desta forma, pode-se ressaltar que os argumentos fundamentados no julgamento da ADPF n. 132 e ADPF n. 178, convertida na ADI n. 4277, trazem as relações homoafetivas como uma evolução no ordenamento jurídico brasileiro.

Para desenvolver reflexões quanto às relações homoafetivas, este artigo se vale da metodologia da revisão narrativa, buscando as principais fontes e banco de dados, tais como livros físicos, digitais, além dos bancos de dados *Pubmed*, *Scielo* *Medline*.

2. ASPECTOS SOCIAIS E JURÍDICOS DAS FAMÍLIAS

Inicialmente, a tutela da igualdade está disciplinada na Constituição Federal de 1988, em seu artigo quinto, que dispõe que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, independentemente de raça, cor, sexo, orientação sexual ou qualquer outra violação (BRASIL, 1988).

Outro ponto de destaque é a liberdade para dispor da sua própria vida e sexualidade inserida, inclusive, como uma categoria de direito fundamental. Assim, essa autonomia de vontade reflete-se no direito coletivo e individual, pois se trata de uma cláusula pétrea, ou seja, pode ocorrer aumento de direitos, mas não a sua supressão. No mesmo sentido:

[...] a liberdade de opção quanto à orientação sexual reflete uma escolha quanto a um estilo de vida, que há muito tempo não se baseia simplesmente em relações carnisais, mas, principalmente, em relações afetivas. O afeto é o aspecto central das entidades familiares contemporâneas (PEREIRA, 2011, 193), na busca pela boa vida. Todavia, em algum momento da história humana, estabeleceu-se que as relações afetivas e carnisais, principalmente estas, só poderiam ocorrer entre um homem e uma mulher, sendo considerado anormal qualquer comportamento destoante desse padrão. Presume-se que esse giro tenha ocorrido na Idade Média. Na cultura, na literatura e na mitologia das sociedades egípcia e mesopotâmica antigas, as relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram reconhecidas (ESKRIDGE, 1993: 1437). No entanto, as evidências são apenas indiretas, sendo uma delas a tumba do Faraó Ikhnaton, em que há representações dele em posições íntimas com seu companheiro, o que é significativo para a época, pois na maioria das tumbas a representação entre homem e mulher era normalmente muito formal (PINHEIRO FARO; FRAGA PESSANHA, 2014, p. 74).

Importante destacar que o sexo das pessoas não se presta como fator de desigualdade jurídica. Ainda, com base no artigo terceiro da Constituição Federal, o preconceito é algo que deveria ser vedado, uma vez que colide frontalmente com o objetivo maior da constituição, ou seja, o de promover o bem de todos (PINHEIRO FARO; FRAGA PESSANHA, 2014).

Ainda, é preciso enfatizar alguns princípios, a saber: (I) princípio da

liberdade; (II) princípio da dignidade da pessoa humana; (III) princípio da segurança jurídica; (IV) princípio da razoabilidade e da proporcionalidade; e (V) princípio da igualdade (DA SILVA, 1994).

No princípio da liberdade, tem-se a autonomia privada em sua dimensão existencial, ou seja, baseia-se na possibilidade de orientar-se sexualmente em todos os desdobramentos relacionados com a orientação sexual. Já o princípio da dignidade da pessoa humana advoga que todas as pessoas são merecedoras de reconhecimento, respeito e consideração (DA SILVA, 1994).

O princípio da segurança jurídica merece especial destaque, pois o reconhecimento das consequências jurídicas, como já foi o centro dos debates de reconhecimento ou não, necessita de segurança jurídica. Ainda, o princípio da razoabilidade ou da proporcionalidade, quanto a ele, é importante destacar a promoção de outros bens jurídicos da mesma hierarquia (DA SILVA, 1994).

Por derradeiro, no que tange aos princípios, destaca-se o princípio da igualdade, aqui, em regra, todos são iguais perante a lei, mas essa máxima é derrubada quando se pensa nos casos reiterados de homofobia, transfobia e de outros mecanismos violentos (DA SILVA, 1994).

No que tange à lei civil, importante destacar que a união estável está prevista no Código Civil de 2022, em seu artigo 1.723, que estabelece que é reconhecida como entidade familiar entre homem e mulher, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família (AZEVEDO, 2000).

Não obstante, o Supremo Tribunal Federal declarou procedente a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4.277 e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n. 132 de 2014, com eficácia *erga omnes* e efeito vinculante, conferindo a interpretação conforme a Constituição Federal de 1988. Ainda, com a finalidade de declarar a aplicabilidade de regime da união estável às uniões homoafetivas (MACHADO, 2012, p. 1).

Vale frisar também as referências contidas no artigo 226 da Constituição Federal, em seu parágrafo terceiro, que traz a dualidade básica homem e mulher. Desse modo, deve-se ter em vista que essa predominância de preferência entre casais com constituições heteroafetivas afeta diretamente o princípio da isonomia. Sobre isso, lê-se que:

[...] o casamento nem sempre foi como é atualmente. Ele veio sofrendo mudanças significativas ao longo dos tempos. Antes do advento da República em 1889, o casamento religioso era conhecido como única forma de casamento devido à forte ação da igreja no âmbito social. O casamento civil veio aparecer em 1891. O entendimento que se tinha com o Código Civil de 1916 era que o único modo de se constituir família seria com o casamento. Essa família nascida com o casamento era vista

como sagrada pelos laços do matrimônio entre um homem e uma mulher. Tinha-se, então, a família matrimonializada e patriarcal. Atualmente, a lei admite duas formas de casamento como se pode observar no art. 226§§ 1º e 2º da Constituição Federal Brasil e ira de 1988: o civil que se encontra no art. 1.512 e o religioso com efeitos civis, como se observa nos artigos 1.515 e 1.516 (SILVESTRE, 2013, p. 295).

Importante destacar também que o princípio da igualdade não pode se igualar de uma forma utópica, ou seja, cada um percebe o que é o amor conjugal ou não. O que ocorre de fato na sociedade é justamente o oposto, as pessoas deixam de constituir suas vidas e suas famílias justamente em função do preconceito que sofrem na sociedade em prol de sua orientação sexual ou até mesmo da identidade de gênero. A esse respeito, verifica-se que:

[...] a dignidade da pessoa humana se difunde pelo direito civil e assim consolida uma verdadeira cláusula geral de tutela para as relações existenciais e patrimoniais⁶. Essa orientação chega ao Brasil nos anos oitenta; e a partir daí se irmana aos ideais progressistas da constituinte. Ao vincular todos os poderes estatais, a cláusula geral autoriza tutela à pessoa, transcendendo os limites formais do direito subjetivo, para se expandir para todas as vicissitudes de sua vida social. Não se trata de retornar aos postulados do direito natural, mas de aplicar o direito a partir da máxima adequação dos princípios constitucionais, dentre os quais a dignidade da pessoa, a igualdade e a liberdade, posicionados como valores primários da ordem jurídica. Uma vez legislado um valor (primário), deve-se pensar em todas as suas consequências, transpô-lo para casos comparáveis, solucionar contradições com outros valores já legislados e, assim, evitar contradições derivadas do aparecimento de novos valores (MENEZES, 2012, p. 503).

Insta destacar que o termo homoafetividade foi articulado e projetado pela jurista Maria Berenice Dias. Esta argumentou justamente que não é possível falar em homossexualidade sem falar em afeto, e as uniões de pessoas do mesmo sexo nada mais são do que vínculos afetivos.

Do mesmo modo, a constituição não interdita a formação de família por pessoas do mesmo sexo. Em outras linhas, ela consagra que não se pode proibir ninguém, senão em face de um direito ou de proteção de um legítimo em interesse de outrem. Aqui, por um lado, torna-se nítido que as uniões entre pessoas do mesmo sexo, em teoria, não têm o condão de gerar danos, sofrimentos ou privações a esse grupo de pessoas (BRASIL, 1988).

Por outro lado, o que ocorre na prática são inúmeros casos de violência verbal, física e até mesmo homicídio, em sua forma qualificada. De maneira mais moderna, o artigo 1723 do CC/2002, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, reconhece a união homoafetiva como família, com os mesmos requisitos e formalidades de uma união heteroafetiva.

3. AS FAMÍLIAS E OS REFLEXOS VIOLENTOS NAS ESCOLAS

A violência é um fator social que surge da convivência em sociedade e, em alguns casos, o desdobramento da violência se dá por atos regados pela raiva, ódio ou ainda pela ausência de diálogos. Uma das influências é justamente o preconceito, considerado como um ataque injusto, cruel e desumano (FEIJÓ et. al., 2022).

Nesse cenário, conforme apontam os últimos estudos, os estudantes do sexo masculino são os mais envolvidos na ocorrência de *bullying*, com maior enfoque nos casos de agressões físicas. Ainda, podem ser elencadas como vítimas frequentes as pessoas do sexo feminino ou os homossexuais e pessoas transgêneros (FEIJÓ et. al., 2022).

Ocorre que o ambiente escolar, por ser um ambiente de diversidade econômica, racial, de gênero e de identidade de gênero, exige não somente um olhar voltado a essas diversidades e aos casos de violência e *bullying* que afloram, mas também exige pensar mecanismos de combate e de solução a esses problemas (COUTINHO; YAEGASHI; OLIVEIRA JÚNIOR, 2022).

De um lado, a escola seria, em regra, a segunda casa do estudante, local onde ele encontraria, além do conhecimento, afeto, acolhimento e uma rede de construção de amizades e colegas. Por outro lado, o que é noticiado nos jornais e na mídia é justamente o oposto, são casos de *bullying*, de agressões físicas e verbais que resultam em morte e até em suicídio ou levam à ideação suicida (COUTINHO; YAEGASHI; OLIVEIRA JÚNIOR, 2022).

Uma triste realidade quando se constata que os casos de violências crescem dia após dia, como se fossem uma pandemia sem precedentes. Ainda, a fúria de um adolescente em ambiente escolar pode ceifar a vida de discentes e docentes inocentes, como ocorreu com a Professora Elizabeth Tenreiro, que foi vítima de atos desumanos, dentro da Escola Estadual Thomazio Montoro, na zona Oeste de São Paulo, local este em que ela exercia a profissão mais bela, a de professora.

Diante dessa situação, é preciso pensar em como as leis podem ou não ajudar. Afinal de contas, a sociedade está necessitada de uma segurança com relação a essas violações. De um lado, tem-se a Lei de Bullying (Lei 13.185/2015) que traz em sua estrutura somente normas informativas, como se pode analisar abaixo:

[...] art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) em todo o território nacional.

§ 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

§ 2º O Programa instituído no caput poderá fundamentar as ações do

Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito.

Art. 2º Caracteriza-se a intimidação sistemática (bullying) quando há violência física ou psicológica em atos de intimidação, humilhação ou discriminação e, ainda:

I - Ataques físicos;

II - Insultos pessoais;

III - comentários sistemáticos e apelidos pejorativos;

IV - Ameaças por quaisquer meios;

V - Grafites depreciativos;

VI - Expressões preconceituosas;

VII - isolamento social consciente e premeditado;

VIII - pilhérias.

Parágrafo único. Há intimidação sistemática na rede mundial de computadores (cyberbullying), quando se usarem os instrumentos que lhe são próprios para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial (BRASIL, 2015, p. 1).

Ao ler o que dispõe o artigo citado, pode-se perceber que a lei ela traz uma série de verbos que são indicativos de *bullying*, porém sem alternativas de ferramentas de combate a esse grande problema social. Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) traz ferramentas de proteção às crianças e aos adolescentes, mas não aborda a temática sobre o *bullying*, claro que se leva em consideração o fato de ter sido o ECA elaborado em 1990, momento em que não se falava propriamente em *bullying*. Daí se considerar a relevância da Lei de Bullying (Lei 13.185/2015) e, sobretudo, a necessidade de haver ferramentas de combate a esse problema social.

Desse modo, piada, ridicularizações, jogos com a intenção de lesionar, apelidos e outros tratamentos preconceituosos ou maldosos não estão mais na seara do sadio ou da brincadeira. E ainda assim, torna-se difícil a compreensão de uma saída ou até mesmo de uma ferramenta eficaz para esses casos. É preciso pensar que o atual Código Penal (BRASIL, 1940) dispõe dos crimes contra a honra e contra a vida, como são os casos do homicídio, injúria, calúnia e difamação, mas, devido ao contexto em que foi elaborado, referido código também não dispõe sobre o *bullying*.

Sendo assim:

[...] pelas razões supracitadas, verifica-se que uma das falhas no enfrentamento da questão do bullying é deixar de estabelecer o diálogo sobre a violência entre pais e filhos, entre professores e alunos, um diálogo capaz de empoderar a vítima para que saia da situação de sofrimento e comunique o fato a um adulto capaz de ajudá-la. Também se mostra importante preparar o professor para as ações que deva realizar na solução do conflito. Vê-se, portanto, a imprescindibilidade da construção de uma verdadeira política pública voltada à prevenção do bullying nas escolas, envolvendo pais, professores, alunos, além da sociedade em geral. No Brasil, o primeiro passo na construção de uma política pública em matéria de bullying foi a aprovação

da Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Embora dotada de boas intenções, a legislação ainda se apresenta muito singela na construção de uma efetiva política pública de combate ao bullying, pois deixa de indicar quais as ações que serão realizadas para o cumprimento dos objetivos da lei, que é o combate ao bullying. Praticamente a lei se limitou a dizer, em seu artigo 7º, que “serão produzidos e publicados relatórios bimestrais das ocorrências de intimidação sistemática (bullying) nos Estados e Municípios para planejamento das ações (DE SENA; DA SILVA; BASTOS, 2022, p. 238).

Frente à ausência de normas que podem trazer ferramentas para as escolas e às comunidades, ainda se faz necessário pensar no *bullying* que é baseado no preconceito com as instituições familiares, como é o caso de casais homoafetivos e os seus filhos que sofrem em função do preconceito e da violência (PESSANHA et. al., 2014). A esse respeito:

[...] a inclusão social de todas as entidades familiares, alicerçadas em laços de afeto, independentemente, de matrimônio ou união estável, como a família homoafetiva, que é formada por duas pessoas do mesmo sexo, com o intuito de formar uma entidade familiar, que vise à comunhão plena de vida e de interesses, de forma pública, contínua e duradoura, refletem o perfil da Constituição em proteger a família de maneira ampla. Por livre exercício da homoafetividade entenda-se o direito de casais homoafetivos de se apresentarem à sociedade como casal, da mesma forma que os casais heteroafetivos o fazem, sem discriminações de qualquer natureza. Outro ponto de grande relevância para as famílias homoafetivas é o reconhecimento de seus “status” familiar, pois assim, vão deixar de serem tratadas no âmbito obrigacional, e serão inseridas no Direito de Família, já que efetivamente formam um vínculo familiar (PESSANHA et al., 2014, p. 59).

Claramente, esse tema é espinhoso e merece o cuidado de um macrogrupo, ou seja, dos pais, dos professores, educadores, pedagogos e demais profissionais da equipe escolar e auxiliar. Assim, torna-se necessário entender que o problema é de grande complexidade e, por essa razão, não se pode agir de forma individualizada.

Ainda, a falta de preparo dos envolvidos no processo de educação de adolescentes tem trazido consequências negativas e nada satisfatórias quando o assunto é combate à violência. Surge, aqui, justamente a necessidade de debater os preconceitos por que as famílias homoafetivas passam e, com isso, sofrem. Não se pode esquecer do julgamento do Supremo Tribunal Federal (STF) em que se reconheceram efeitos jurídicos à união entre pessoas do mesmo sexo, claramente, com a intenção de igualdade e sobretudo para afastar os casos de preconceitos (EHRHARDT JÚNIOR; LACERDA, 2018).

Importante destacar que a homofobia, ou até mesmo o seu reflexo em filhos de casais homoafetivos ou outras denominações do LGBTQIA+⁴, pode

4 Sigla utilizada para se referir à comunidade de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros,

trazer danos irreparáveis para as crianças, adolescentes ou famílias. Por outro lado, o que se tem percebido é justamente a dificuldade por parte dos pais e das escolas no tratamento igualitário dessas famílias, por certo que umas das pedras utilizadas nesse caminho é justamente o machismo estrutural (HINTZE, 2021).

De toda forma, as famílias homoafetivas e demais composições familiares merecem respeito e o reconhecimento de todos os direitos, tendo em vista que reduzir ou suprimir o direito de alguém em razão de preconceito é crime e deve ser punido. Ainda, as pessoas que sofrem em função do *bullying* e da homofobia podem buscar o ressarcimento, pois conforme o artigo 186 do Código Civil: “Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (BRASIL, 2002, p. 1).

Por fim, é preciso refletir sobre mecanismos e formas de aproximar as pessoas para um bem maior, ou seja, pelo afeto e respeito. Não se pode permitir que crianças, adolescentes ou até famílias homoafetivas passem por situações de preconceito e cerceamento de seus direitos fundamentais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata de relações humanas no sentido de afetividade e da autonomia da vontade em exteriorizar a liberdade ao contrair uma união afetiva entre pessoas do mesmo sexo, tem-se a ineficácia e a inaplicabilidade da Lei de *Bullying*, justo porque referida lei é ausente quanto a mecanismos processuais e informação do que seria a intimidação sistemática. Considerando toda pessoa que sofre violência, seja ela física, verbal ou qualquer outro tipo, percebe-se que a lei em comento não prevê ferramentas de prevenção e controle, que deveriam, no mínimo, intimidar, qualquer tipo de violência, deveria trazer soluções plausíveis para toda forma de violência, baseando-se na segurança jurídica para que toda pessoa possa viver de forma livre e igualitária, sem qualquer tipo de preconceito. Posto que contrair uma união homoafetiva não independente de aceitação ou não, a escolha do indivíduo deve ser respeitada em sua essência, devendo prevalecer e o amor como base da sociedade.

Toda vítima de violência, cujas liberdade e autonomia para contrair união com pessoa do mesmo sexo são vilipendiadas, precisam de proteção do estado, porque o que importa - deveria importar - à sociedade é o respeito e não a dissimulação de discursos violentos.

Neste ponto, percebe-se que a violência, independente de sua forma, seja ela física ou verbal, só pode ser ceifada quando são praticados atos de empatia e

queers, intersexos e assexuais.

amor ao próximo, respeitando as escolhas e as orientações, uma vez que o que define um ser humano é o caráter e não a orientação sexual; portanto, rotular pessoas por questão de identidade de gênero seria perder o bem mais precioso que é a vida humana e sua essência.

Assim, viver em sociedade, desde a formação que se inicia nos lares até chegar nas escolas, exige que a educação e a aprendizagem estejam conjugadas como um dever da coletividade. A pessoa que sofre qualquer tipo de preconceito dentro do ambiente escolar em decorrência da sua orientação sexual, por contrair união homoafetiva, deve ser respeitada como sujeito de direitos e deveres que é, pois todos são iguais perante a lei. Por isso, cada um tem liberdade para viver de forma diferente da estabelecida como padrão pela sociedade. Aliás, o que é ser diferente em relações homoafetivas, sendo que já está consolidado o extermínio de qualquer tipo de preconceito?

Desse modo, a única maneira de banir qualquer violência é ter em primeiro lugar a consciência do que é ser humano e quais direitos são conferidos, para depois compreender que cada pessoa tem sua orientação que é um atributo previsto na própria Constituição Federal de 1988. Toda violência, portanto, só pode ser prevenida pela prática da solidariedade ao próximo, pois a afetividade vai além da homoafetividade. A violência escolar não pode continuar tirando a vida de pessoas inocentes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Álvaro Villaça. União estável. **Revista do Advogado, São Paulo**, n. 58, p. 14-29, 2000.

BRASIL. **Lei n. 10.406 de 2022**. Dispõe sobre o Código Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Dispõe sobre a lei de bullying. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.406 de 2002**. Dispõe sobre o Código Civil de 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescentes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Dispõe sobre o Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-

-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

COUTINHO, Karen de Azevedo; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de. Bullying homofóbico e religiosidade: representações sociais de acadêmicos do Curso de Pedagogia. **Série-Estudos**, v. 27, n. 60, p. 83-103, 2022.

DA SILVA, José Afonso. Os princípios constitucionais fundamentais. **Revista do Tribunal Regional Federal 1ª Região**, v. 6, n. 4, p. 17-22, 1994.

DE SENA, Michel Canuto; DA SILVA, Fernando Moreira Freitas; BASTOS, Paulo Roberto Haidamus de Oliveira. Mediação e bullying escolar: um desafio na tutela dos direitos da criança e do adolescente. **Revista Videre**, v. 14, n. 19, p. 234-248, 2022.

EHRHARDT JÚNIOR, Marcos; LACERDA, Danilo Moura. União homoafetiva: uma análise sobre a correção hermenêutica do julgamento da ADPF 132-RJ e ADI 4277-DF. **Revista Eletrônica Direito e Sociedade-REDES**, v. 6, n. 1, p. 191-207, 2018.

FEIJÓ, Manuella Cana Brasil et al. Revisão com síntese qualitativa sobre as experiências de meninos e meninas que praticam bullying na escola. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. 1-13, 2022.

HINTZE, Helio. **Desnaturalização do machismo estrutural na sociedade brasileira**. São Paulo: Paco e Littera, 2021.

MACHADO, Débora Batista de Oliveira Costa. **O julgamento da união estável dos homossexuais**: um estudo acerca dos julgamentos do Supremo Tribunal Federal que reconheceram a união estável homoafetiva como entidade familiar nos autos da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n. 132. 2012. 102f. Dissertação. Mestrado em Direito. CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/5782/1/61000861.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENEZES, Joyceane Bezerra; OLIVEIRA, Cecília Barroso de. ADI 4.277: uma discussão sobre a legitimidade do STF. **Revista NEJ - Eletrônica**, v. 17, n. 3, p. 501-515, set./dez. 2012.

PESSANHA, Fraga et al. O respeito à diversidade e a formação social do indivíduo: uma análise do bullying sofrido por crianças advindas de famílias homoafetivas. **Opinião Jurídica**, v. 13, n. 25, p. 51-67, 2014.

PINHEIRO FARO, Julio; FRAGA PESSANHA, Jackelline. O casamento civil homoafetivo e sua regulamentação no Brasil. **Revista de bioética y derecho**, n. 32, p. 72-81, 2014.

SILVESTRE, Edenilse Espindola; FIGUEIREDO, Claudia Regina Althoff. O casamento Homoafetivo no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Eletrônica de Iniciação Científica. Itajaí, Centro de Ciências Sociais e Jurídicas da UNIVALI**, v. 4, n. 3, p. 294-314, 2013.

LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NECESSIDADE DO ENSINO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edinalba Brito Cabral dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata da importância do ensino de LIBRAS na educação infantil. Busca identificar as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de LIBRAS na educação infantil, especificamente nas séries iniciais. Quais os desafios enfrentados por toda a comunidade escolar, tendo em vista a falta de embasamento, direcionadas para as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela criança surda. O estudo mostra, ainda, que a identificação dessas dificuldades enfrentadas, permite traçar estratégias de capacitação de professores, que permitirá uma prática mais eficiente dessa modalidade de ensino.

Parafraseando Morais (2007), quanto mais cedo a criança surda entrar em contato com a LIBRAS, melhor é o seu processo de desenvolvimento. Entretanto, para que obtenha aquisição de segunda língua – a Língua Portuguesa – esta deve ser ensinada de forma diferente para os surdos, utilizando estratégias e técnicas próprias. Dessa forma, o aluno deve ser incentivado a desenvolver a língua de sinais, para que ele possa fazer parte de um mundo da estruturação de pensamento, pois quem não domina uma língua não tem pensamento bem estruturado.

A esse mesmo respeito salienta Fernandes (2006 *apud* Santos (2011, p. 1060), que para os surdos, em sua maioria, que nascem em famílias de ouvintes, as vivências em uma língua efetiva são mínimas, pois eles acabam crescendo em um ambiente de pessoas falantes de uma língua que não tem significação para eles. Contudo, as interações são limitadas, utilizando-se de gestos criados pela própria família, fazendo com que se reduza a sua aprendizagem e que se comuniquem apenas com pessoas conhecidas ou com quem convive no dia a dia, com essa comunicação emergente, ou seja, para a comunicação do momento.

É sem sombra de dúvidas importante que a criança surda já tenha contato com a LIBRAS, utilizando-a como língua materna, pois é a partir do seu

1 Graduada em História pelas FIP - Faculdades Integradas de Patos (1991) e pós-graduada em Geopolítica e História. Possui ainda pós-graduação em LIBRAS (Língua Brasileiras de Sinais).

aprendizado que a criança passa a ter identidade própria. Como foi citado anteriormente, a criança surda sempre vem de famílias ouvintes que não tem conhecimento a respeito da língua de sinais e desenvolvem uma comunicação familiar, com códigos e gestos, que funciona para aquele momento, mas que não é o suficiente. Assim, vale ressaltar que a criança surda, logo deverá ir à escola para aprender a LIBRAS como língua.

Portanto, nessa pesquisa, será focada na importância do ensino de LIBRAS na educação infantil nos anos iniciais. O intuito é o de apresentar a sua importância na educação inclusiva, na certeza de que aprender LIBRAS facilitará cada vez mais a vida das crianças surdas.

Para a construção desse trabalho primeiramente, realizou-se uma análise bibliográfica sobre o tema, para que em seguida aprofundássemos, mas nas pesquisas, para assim, enriquecer e contribuir para outros olhares, sobre este mesmo corpus. Logo a seguir, será ressaltado como a criança surda se sente em diversas situações, onde ainda não se sabe falar a língua de sinais. Depois uma breve definição do que vem ser: LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Língua e Linguagem. E por fim, educação inclusiva e o ensino de LIBRAS na educação infantil.

Como metodologia o ensino de LIBRAS nos anos iniciais deve ser explorado por meio de atividades, rotineiras com os alunos. Tais atividades vão ser aprimoradas a partir da capacitação dos professores, com profissionais da língua, juntamente com a adoção de intérpretes pela escola, para que a mesma se adapte progressivamente a essa realidade. Posteriormente, a escola deve trabalhar para proporcionar aos alunos um contato, mas direto, com pessoas surdas, por meio de diálogos, brincadeiras e outros recursos, uma vez que fará com que as crianças se familiarizem com a língua cada vez mais.

2. NECESSIDADE DO ENSINO DE LIBRAS COMO DISCIPLINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Imagine uma cena em que uma criança surda está com dor ou com medo do escuro e não consegue explicar para sua mãe sobre os seus sentimentos, logo, chora incessantemente. Cabe salientar que o cotidiano de uma criança surda é cheio de momentos como estes. A criança não traz consigo um manual de instrução. A língua precisa ser apreendida e compreendida por todos. Para tanto, não existe maior barreira do que a comunicação.

Segundo Fernandes (1990 *apud* Passos 2012, p.4), é fundamental o acesso a Língua de Sinais o mais precocemente possível, pois a dificuldade do surdo em adquirir a língua oral nos primeiros anos traz consequências para o seu desenvolvimento mental, emocional e sua integração social.

Falando-se em emocional e social, vale ressaltar o que foi citado anteriormente,

quando a criança surda não consegue dizer o que está sentindo ou acontecendo no momento por não saber se comunicar ou expressar. A esse mesmo respeito, saliente Passos (2012, p.5) em seu Artigo de Pós-graduação em LIBRAS:

Quando se fala da área emocional e social, vem sempre uma pergunta: como a criança surda conseguirá dizer a sua mãe que está com sapato apertado, com dor ou fome? A mãe interpreta o choro, muitas vezes, erroneamente, sem entender o que está incomodando a criança. Como os pais poderão orientar o que é certo e errado? Com certeza, uma criança de três ou quatro anos surda não conseguirá entender essas coisas através da língua oral, mas, sim, da língua de sinais. É um crime privar crianças surdas de sua língua natural, dado todas as consequências observadas em termos emocionais e cognitivos, quando ela não é ensinada em terna idade, à sua identidade pode ficar comprometida dificultando o seu desenvolvimento e também marginalizando essa criança que será vista como uma coisa e não como um ser humano, dotado de capacidade de aprender e interagir com a sociedade. É claro que essa criança também precisa aprender a língua portuguesa para que sua inserção na sociedade seja completa, pois afinal dependemos dela para expressarmos nossos interesses desde estudos acadêmicos à profissão entre outras coisas. Se respeitado o aprendizado da Língua de Sinais para o surdo que se dá de forma natural, mas fácil para ele será também aprender a Língua Portuguesa.

A luz de tal definição fica clara a importância da criança surda ter acesso à educação logo cedo, para assim aprender a sua língua natural e não passar mais por momentos como estes, e assim já saber falar e expressar o que está sentindo ou quer no momento por meio da língua de sinais. A seguir, abordaremos uma breve definição do que vem a serem LIBRAS, Língua e Linguagem.

3. CONCEITUANDO: LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS, LÍNGUA E LINGUAGEM

3.1 Libras

Definida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, que lutam pelos surdos e pelo uso da língua de sinais no contexto escolar. Anteriormente tinha nome de FENEIDA, visto que abrangia apenas pessoas ouvintes. Contudo, a criação da associação para os surdos foi o divisor de águas sendo até hoje de suma importância na vida dessas pessoas.

Para tanto, a LIBRAS é uma língua que pode ser aprendida por qualquer pessoa que tenha interesse em utilizar esse meio de comunicação.

Assim como a FENEIS, o Instituto Nacional dos Surdos – INES (2003) “é centro de referência nacional na área da surdez e presta acessória técnica em

diversas áreas e tem como missão institucional produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área de surdez em todo território nacional”, onde esta dar-se todo apoio necessário a Política Nacional de Educação, colocando em evidência o progresso a pessoa surda, fazendo com que ela tenha sua inserção na sociedade e o respeito das pessoas em relação as suas diferenças.

Para tanto, é de suma importância ressaltar o que vem a ser LIBRAS. A Língua Brasileira de Sinais é considerada a língua materna dos surdos, sendo expressa na modalidade gestual-visual, pois é recebida pelos olhos e produzidas pelas mãos. A esse respeito, Fernandes (1998, p.2 *apud* Almeida 2012, p.4) salienta que:

A Língua de Sinais é uma língua natural, com organização em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Sua produção é realizada através de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio da visão, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial.

Indiscutivelmente, a Língua de Sinais é completa e composta por uma estrutura própria e independente, onde a pessoa surda se desenvolve através da definição e entendimento da língua através de estudos já existentes.

Segundo Almeida (2012, p. 6) fala que “*na LIBRAS, os sinais representam um determinado ser ou objeto. O sinal é o fio condutor capaz de transmitir, propagar e difundir as palavras, em suas distintas realizações por meio das mãos.*” O sinal é o ápice do momento, onde a pessoa surda pode-se comunicar.

Segundo a citação de Couto (2014) onde ele fala que a LIBRAS não é universal, reafirmamos que cada país tem sua própria língua, gestos que desempenham diferentes funções, com diferentes expressões faciais deferindo de região para região, o que faz legitimar ainda mais a língua portuguesa que tem seus diferentes dialetos e sotaques. Com certeza cada região tem sua maneira de falar e expressar, por isso a língua LIBRAS não se torna universal. A seguir abordaremos alguns conceitos a respeito de língua e linguagem.

3.2 Língua e Linguagem

Segundo Saussure (1987 *apud* Passos 2012, p. 5) diz que a língua não pode ser confundida com a linguagem, pois ela é somente uma parte determinada, sendo um produto social da linguagem, ou seja, a linguagem é tudo que envolve significação.

Já Karlberg (2007) ressalta que a língua é utilizada para se comunicar entre a comunidade, podendo ser manifestada de forma gestual ou oral, assim como a (LIBRAS) Língua Brasileira de Sinais. Já a linguagem é a competência de criar, produzir, compreender e usar as línguas, sendo uma capacidade do ser humano.

Entretanto, a língua e a linguagem são dignas de apreço, pois a língua

também é considerada um tipo de linguagem verbal, sendo exclusivamente a única variedade da linguagem expressa por palavras. Já a fala é o aproveitamento próprio da língua.

Convém salientar que Couto (2014, p.3) define a linguagem como:

O meio em que as pessoas usam para se expressar, registrar acontecimentos, socializar-se, aparentemente é a marca registrada da cultura das pessoas, com ela verbalmente ou manualmente é possível expandir conhecimentos. Com a aquisição da língua de sinais é que irá permitir que a pessoa surda tenha acesso aos ouvintes, formando uma maneira de pensar, agir e ver o mundo e suas características culturais.

Contudo, é por meio da linguagem que se pode mencionar um acontecimento, fazendo com que a partir do convívio do surdo com o ouvinte eles possam interagir um com o outro por meio da linguagem, ou seja, pela comunicação.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ENSINO DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fundaram-se várias instituições para atender as crianças com deficiência no Brasil, a partir do ano de 1857. Mas foi no ano de 2004 que o Ministério Público Federal publica um documento onde todos os alunos com deficiência poderiam frequentar escolas comuns do ensino regular, dando assim início a inclusão. A educação inclusiva é organizada pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mais conhecida anteriormente como salas especiais, que atendiam todas as crianças que tinham diferentes necessidades.

Segundo Passos (2012, p.10) em seu artigo comenta a respeito do ensino de LIBRAS na educação infantil:

Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver da forma que as crianças ouvintes, estará se respeitando sua língua, sua diferença. Não se pode mais negar aos surdos o direito de ser parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais. [...] O ensino de LIBRAS na educação infantil é uma forma de incluí-lo como sujeito surdo pertencente a uma sociedade cuja maioria é de ouvinte, e dentre estes ouvintes, o surdo tem sua importância afinal o que difere do restante a sociedade á forma como ele se comunica, e como a comunicação é essencial para qualquer cidadão torna-se imprescindível que o sujeito surdo tenha oportunidades iguais a qualquer outro sujeito e isto somente acontecerá se lhe for permitido à aprendizagem de uma língua que lhe proporcione esta interação com a sociedade, há também outro fator importante para esta interação

que é a convivência com a comunidade surda que tem muita importância no desenvolvimento da identidade, pois nessa comunidade a língua de sinais ocorre de forma espontânea e efetiva e todo sujeito precisa interagir em seu meio, apropriar-se de sua cultura e de sua história, e formar sua identidade por intermédio do convívio com o outro. Portanto é importante dizer que todas as pessoas são diferentes e precisam ser respeitadas em suas diferenças, com o surdo acontece da mesma forma, se respeitado, dando-lhe oportunidades de adquirir uma língua que o ajude a se identificar como sujeito participante de uma sociedade que possuem direitos e deveres eles irão adiante a sua jornada sendo capazes de realizar todas as coisas que lhes forem possíveis, levarão uma vida de conquistas e sucessos como qualquer pessoa tida como normal, a língua brasileira de sinais tem este poder de tirar um sujeito da escuridão que é a ignorância e fazê-lo emergir na luz do conhecimento e sabedoria.

A partir dessa citação de Passos nota-se que mesmo os surdos tendo a sua deficiência precisam ter direitos iguais e ser respeitados dentro de uma sociedade, por isso é muito importante que a inclusão se dar logo cedo para assim começar a desenvolver mais rápido e criar sua identidade própria.

Segundo Couto Lodi e Lacerda (2009, p. 15 *apud* Couto 2014, p. 7) o movimento da inclusão dos alunos Deficientes Auditivos na escola regular tem como meta incluir todos desde o início da escolarização, para fácil adaptação, possibilitando a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita.

A esse mesmo respeito, ressalta Couto (2014, p.1 e 7):

Para que essas crianças com deficiência estudem em escolas normais, é preciso um trabalho mais amplo, a partir de cada necessidade especial, pois requer certa atenção, delicadeza, pois os alunos só não ouvem, são totalmente normais como qualquer outro na escola. [...] A inclusão dessas crianças é uma grande responsabilidade que vai englobar toda a educação, como secretários, diretores, professores, funcionários, pois essa reestruturação que existe é preciso para atender as necessidades educacionais especiais a todos os alunos. A construção de uma escola com inclusão requer clareza no que diz respeito da diferença, pois para o surdo a escola normal ou a especial o importante é a excelência de seu trabalho. Assim a coordenação da escola tem o importante dever de aplicar um programa pedagógico que atenda a cada necessidade, oferecer a comunidade escolar capacitações, buscar parcerias, sempre pensando na melhor adaptação, e melhor aprendizagem para o aluno surdo dentro das escolas comuns.

Contudo, as crianças têm que aprender a se socializar, respeitar e aprender a conviver com o que é diferente. A inclusão não depende apenas do professor, mas sim de todos a sua volta, desenvolvendo assim um trabalho adequado

a cada criança sempre visando ressaltar o que elas têm mais facilidade e usar como ponto positivo em sua aprendizagem.

Como foi citada, a maioria das crianças surdas vem de famílias ouvintes que não possuem o domínio da língua de sinais, e, por isso, é essencial que ela tenha acesso à escola, adquirindo a língua de sinais na infância. Indubitavelmente, a escola é um lugar muito importante para formação de seus indivíduos.

Barbosa (2011, p.6 e 10) salienta a importância do ensino de LIBRAS nas series iniciais:

Por isso é imprescindível que o ensino de LIBRAS, seja incluído nas series iniciais [...] O papel da língua de sinais na escola vai além da sua importância para o desenvolvimento do surdo, o seu uso por toda comunidade escolar (surdos e ouvintes) promove a comunicação e interação entre os mesmos, por isso o ensino de LIBRAS, pode ser estendidos aos alunos ouvintes. [...] Já está comprovado que a criança surda, quando aprende através da língua de sinais tem um maior desenvolvimento intelectual do que quando aprende sem o uso da mesma. Entretanto o que acontece no contexto escolar é que o aluno surdo, sobre tudo escolarização inicial, não domina a língua de sinais. [...] O ritmo de aprendizagem das crianças surdas e o seu desempenho acadêmico, não se trata de uma limitação impeditiva do processo de aprendizagem e sim, de uma característica decorrente das implicações impostas pelos bloqueios de comunicação devido a aquisição tardia da língua de sinais.

De acordo com a citação de Barbosa fica nítido que o ensino da língua de sinais nos anos iniciais vai muito além do que possa imaginar, por isso é importante também que os alunos ouvintes tenham contato com a LIBRAS para melhor interação entre eles e os surdos. Têm-se fatos verídicos que quando o surdo aprende pelas línguas de sinais se desenvolve cada vez mais.

5. CONCLUSÃO

Diante de todas as pesquisas realizadas para composição deste trabalho, foi visto que a língua de sinais desempenha um papel de suma importância na vida das crianças surdas, pois, com ela, a criança começa a adquirir uma linguagem própria do nosso cotidiano. Entretanto, é importante salientar que a sociedade ainda discrimina a surdez como causar limitações no aprendizado da criança. Dessa forma, torna-se imprescindível a imersão da língua de sinais na escolar nos primeiros anos, minimizando dificuldades posteriores.

Desse modo, por meio deste artigo, pode-se comprovar que o ensino da LIBRAS na educação infantil é essencial na vida dessas crianças, pois, trata de forma eficiente de comunicação que atinge um grande universo de usuário, defendida por muitos especialistas. A inclusão da língua de sinais nas séries

iniciais, para tanto, condiciona as crianças surdas a inclusão social, possibilitando que a mesmas tenha uma maior interação entre os colegas, e estas, por sua vez, respeitando suas diferenças. Entretanto, vale salientar que, não basta apenas inseri-las no ensino regular. São necessárias formas variadas de aprendizagem. Tudo isso, visando sempre uma educação igual para todos, porém, com um acompanhamento pedagógico eficiente.

REFERÊNCIAS

- BASSANI, Cristiane. *A importância do ensino de LIBRAS na educação fundamental*. Artigo científico. Uniguaçu: FAESI, 2010.
- COUTO, Leticia Ferreira de *LIBRAS: uma análise histórica na perspectiva da educação inclusiva*. Artigo científico, 2014, FAC, São Roque.
- FERNANDES, Sueli. Surdez e linguagem: é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1998. In: ALMEIDA, Maria de Fátima de Oliveira. *A importância da comunicação em LIBRAS na vida das pessoas surdas*, 2012. Artigo Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/educacao/artigos/22074>>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.
- _____, Sueli. Letramento na Educação Bilíngue para os surdos. In BERBERIAN, Ana Paula; ANGELIS, Cristiane C. Morri de; MASSI, Giselle. Orgs. *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-144.
- KARLBERG, Luísa Galvão Lessa. Qual a diferença entre linguagem, língua e fala?. 2007. p.1. Disponível em: <<http://espaconinguistico.blogspot.com.br/2007/12/qual-diferena-entre-linguagem-lingua-e.html>>. Acesso em: 27 de março de 2016.
- LODI, A. C. B; LACERDA, C. B. F. de. Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais e escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 15. In: COUTO, Leticia Ferreira de. *LIBRAS: uma análise histórica na perspectiva da educação inclusiva*. Artigo científico, 2014, FAC, São Roque.
- MORAIS, Maria Aparecida Ferreira. *Curso de Capacitação em LIBRAS para professores*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://aprendendoLIBRAS.blogspot.com.br>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.
- PASSOS, Emília Moreira. *Ensino e aprendizagem de LIBRAS na educação infantil*. Artigo científico. UNIBEM, 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_96698_201209291751490d32.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.
- SANTOS, Lara Ferreira dos. *O Ensino de LIBRAS na Educação Infantil: a brincadeira com facilitadora do aprendizado*, 2011.
- SAUSSURE, F. de. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1987. In: PASSOS, Emília Moreira. *Ensino e aprendizagem de LIBRAS na educação infantil*.

Artigo científico. UNIBEM, 2012. Disponível em: <http://www.webartigos.com/_resources/files/_modules/article/article_96698_201209291751490d32.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2016.

Série Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, 2003. p. 1.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta?: Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NARRATIVAS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA SOBRE SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Rodrigo Barbuio¹

1. INTRODUÇÃO

A temática da Educação Física no contexto da Educação Inclusiva tem sido um eixo mobilizador de meus estudos. Olhar para os alunos com deficiência e buscar compreender os sentidos que atribuem às suas vivências escolares foi o que me motivou a realizar esta investigação. Para tanto, tenho como objetivo compreender e identificar os sentidos que um aluno com deficiência motora atribui às aulas de Educação Física.

Atualmente, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e está integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento regulamenta o Currículo Básico Comum de toda a Educação Básica do Brasil. Nele, a Educação Física está inserida na área das Linguagens, em conjunto com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte (BRASIL, 2017).

A Educação Física é concebida e entendida como linguagem, tendo como propósito fundamental contribuir para a constituição da subjetividade humana. A justificativa para incluir a Educação Física na área e entendê-la como linguagem se faz por compreender que, por meio das práticas corporais, é possível ter um maior entendimento sociocultural e proporcionar seu uso como práticas (BRASIL, 2017).

Como observado, a Educação Física tem sua legitimidade assegurada para os níveis básicos no ensino público em escala nacional. Porém, para que ela se torne efetiva para os alunos público-alvo da Educação Especial, como ponderam as leis, entendo ser necessário criar uma articulação entre escola, currículo e suas atribuições.

O processo de ensino dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física tem se dado de maneira bastante conflituosa e controversa. Estudos

¹ Mestre e Doutor em Educação. Pós-Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: rbs-fctjs@gmail.com.

direcionam para alguns empecilhos e justificativas, como: políticas inclusivas elaboradas, mas não efetivadas; currículos homogêneos que não atendem às singularidades dos alunos; falta de apoio dos órgãos responsáveis; ausência de estrutura das escolas (CARVALHO; ARAÚJO, 2018; FIORINI; MANZINI, 2018; CASTRO; TELLES, 2018).

Entretanto, esses pesquisadores ressaltam que a Educação Física tem um forte e importante papel como componente curricular para a escolarização dos alunos com deficiência, contribuindo e superando os estigmas acerca desses alunos. Ressaltam, ainda, que as limitações da deficiência não podem sobressair as potencialidades e apontam para os diversos benefícios que as aulas de Educação Física proporcionam para esses alunos, como as contribuições na melhoria dos aspectos físicos, cognitivos e sociais.

Como supracitado, são muitos os desafios encontrados para o processo educativo desse alunado nas aulas de Educação Física. Desse modo, direciono meu pensamento de que a Educação Física, no contexto da diversidade escolar, deve exaltar as potencialidades dos alunos com deficiência, objetivando deslocar o olhar do déficit orgânico para as possibilidades oferecidas pelo meio sociocultural. Estudos de autores contemporâneos, fundamentados na perspectiva histórico-cultural, direcionam-nos e apontam para algumas possibilidades de enfrentamento desses desafios.

Tais estudos, discutem que, se há uma proposta de intervenção deliberada do professor, pode haver a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. As pesquisas salientam que a função do professor é preponderante na organização das práticas pedagógicas, disponibilizando atividades e estratégias que considerem as singularidades desses alunos. Além disso, os autores destacam que, quando as práticas pedagógicas são voltadas para a potencialidade discente, com atividades significativas e intencionais, os educandos sentem-se mais motivados a participar das aulas (ANDRADE; FREITAS, 2016; BARBUIO, 2016; BARBUIO; CAMARGO; FREITAS, 2019).

Entendo que a Educação Física, como integrante do currículo escolar, caminhe ao encontro de uma abordagem que trabalhe na perspectiva de inserir todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Em revisão de literatura (BARBUIO, 2021), constatou certa escassez de pesquisas que focalizam o olhar do discente público-alvo da Educação Especial sobre às aulas de Educação Física. Desse modo, neste estudo, oriento-me para a escuta desses alunos. Para tal, tenho como questões investigativas: o que pensam os alunos com deficiência sobre suas aulas de Educação Física? Quais sentidos esses alunos atribuem a suas vivências nas aulas de Educação Física?

Partindo das indagações mencionadas, neste estudo, abordo o ensino para

alunos com deficiência no contexto escolar, com foco nas aulas de Educação Física. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, nas elaborações de Lev Semionovitch Vigotski sobre a constituição social do desenvolvimento humano e suas proposições sobre as condições de possibilidades de desenvolvimento de pessoas com deficiência (VIGOTSKI, 1995, 2000).

Ademais, o estudo apoia-se no método biográfico (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018), como foco para as narrativas, compreendendo-as como instância simbólica da linguagem (FREITAS, 2019), visto que, permite aos alunos reflexões sobre o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mobiliza funções psíquicas mediadas, como as emoções, a memória, a formação de conceitos. Além disso, a escuta atenta às narrativas dos alunos pode permitir levantar indicadores sobre condições e possibilidades de aprendizagem, o que contribuirá com a elaboração de práticas pedagógicas que culminem com a escolarização desse alunado.

O estudo está organizado em três seções. Nesta introdutória, apresento a temática, aspirações, assim como o objetivo do estudo. Na primeira, discorro sobre a perspectiva histórico-cultural, fundamentação teórica que baliza e norteia a investigação. Na segunda, contextualizo a pesquisa; o local em que foi realizada, bem com os participantes e os modos de produção dos dados. Na terceira, apresento o desenvolvimento do trabalho empírico; a narrativa do aluno e suas respectivas discussões. Finalizo, com alguns apontamentos e considerações sobre os sentidos e significações que o aluno atribui as suas vivências nas aulas de Educação Física.

2. VIGOTSKI E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Vigotski (1995) teórico da perspectiva histórico-cultural, buscou compreender a origem e o desenvolvimento humano. O autor se dedicou a compreender o processo de humanização do homem no entrelaçamento entre natureza e cultura. Ele aponta para um desenvolvimento cultural; entretanto, menciona que se opor a um processo biológico não quer dizer que ele negue ou ignore a estrutura biológica do ser humano; os processos de desenvolvimento humano não se definem apenas pelo aspecto biológico.

O social e o cultural são dois aspectos base de todo desenvolvimento humano, que é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico para um sujeito sociocultural. Para o autor, funções da natureza da espécie não são desconsideradas na formação humana, mas sim redimensionadas na medida em que o indivíduo estabelece relações sociais, por meio da mediação de signos culturais criados no social, significando-os e internalizando-os (VIGOTSKI, 1995).

O autor apresenta sua base no princípio da natureza social do desenvolvimento humano, expondo suas ideias sobre a constituição de pessoas com deficiência, focalizando e discutindo possibilidades de desenvolvimento e educação desses sujeitos. Desse modo, para ele, o desenvolvimento do aluno com deficiência é norteado pelas leis gerais que explicam o desenvolvimento humano de todas as pessoas (VIGOTSKI, 1997).

Para Vigotski (1997), a condição biológica não é o principal fator para que aconteça ou não o desenvolvimento do sujeito com deficiência. Em primeira ordem, o impedimento para o desenvolvimento vem do grupo social, em outras palavras, depende de como a sociedade e o meio recebem esse sujeito. Para o autor, um contexto social com condições desfavoráveis pode acarretar que a deficiência primária se torne secundária.

A deficiência primária é considerada como biológica, orgânica, o que o sujeito já tem consolidado biologicamente, características já apresentadas. A deficiência secundária, são consequências psicossociais, que englobam o contexto cultural ao qual o sujeito pertence, o modo como esse meio social está estruturado e como interfere nesse sujeito (VIGOTSKI, 1997).

Logo, destaca-se como o meio interfere no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência. Se o aluno com deficiência estiver inserido em um ambiente que recebe pouca ou nenhuma influência social e cultural, isso certamente acarretará um atraso em seu desenvolvimento. Para Vigotski (1997), as crianças com deficiência, assim como todas as crianças, só desenvolvem suas funções psíquicas por meio do contato social, pelas mediações. Desse modo, a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com deficiência estão ligados essencialmente ao social.

O autor norteia para uma educação direcionada para a criança e não para sua deficiência em si; uma educação que considere os aspectos psicológicos e pedagógicos. Para ele, a tarefa escolar, quanto à educação para a criança com deficiência, é a de introduzi-la em práticas sociais, criando processos compensatórios, que se dão pelas relações intersubjetivas mediadas semioticamente, para que, assim, esse educando possa alcançar sua aprendizagem e seu desenvolvimento (VIGOTSKI, 1997).

Portanto, fica evidenciado o impacto que as relações sociais têm para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, facilitando-o ou dificultando-o, a depender das possibilidades e caminhos que o meio e as relações sociais proporcionam a ela. Em vista disso, para este estudo, propusemos a nos colocar à escuta dos alunos com deficiência para compreender e analisar suas vivências escolares, sobretudo, suas aulas de Educação Física, de modo a termos dimensão dos impactos que o meio apresenta em seu processo de escolarização.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Com o objetivo de compreender e analisar os sentidos que os alunos com deficiência atribuem às suas vivências escolares, em específico, sobre suas aulas de Educação Física, para o desenvolvimento do trabalho empírico assumo o método biográfico e tenho como dispositivo de construção de dados a pesquisa narrativa (PASSEGGI, 2018; SARMENTO, 2018).

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal, localizada em uma cidade de médio porte do interior paulista. A instituição oferece o Ensino Fundamental I e II; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Em 2019, ano da realização do estudo, havia um total de 1.032 alunos matriculados, sendo 492 no Ensino Fundamental I, 376 no Ensino Fundamental II e 164 alunos na EJA.

O participante desta pesquisa é Lipão, que cursava o nono, estava com 16 anos e tinha diagnóstico de deficiência motora. A intenção de escolher esse aluno justifica-se em função de estar em um nível intermediário de sua vida escolar e já carregar consigo uma trajetória escolar maior.

Para o desenvolvimento de construção de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: diário de campo, entrevista narrativa, rodas de conversa, fotografia e desenho. Para a apresentação, a análise e a discussão dos dados, selecionei fragmentos narrativos mais significativos e relevantes para responder ao objetivo. Neste estudo, apresento fragmentos narrativos capturados por uma fotografia registrada pelo próprio aluno, realizada individualmente.

Como base na perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995), e no método do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), apresento a narrativa do aluno buscando analisá-la, perseguindo as pistas que possam me orientar para o entendimento dos sentidos atribuídos pelo estudante a suas vivências escolares, sobretudo, às aulas de Educação Física. A situação está nomeada com uma frase extraída da narrativa do aluno.

4. NARRATIVAS DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA MOTORA SOBRE SUAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Me fala sobre essa foto...

Lipão: É... Esse jardim fica, é, do lado da quadra de Educação Física... Às vezes eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...

Pesquisador: Legal, também gosto da natureza! Mas, quando você sai da quadra, a professora não fala nada de você sair da aula?

Lipão: É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol...

Pesquisador: Pera, pera, me fala uma coisa... Ela fala pra você sair da aula e ir

tomar sol?

Lipão: É... A Dona manda eu ir tomar um sol...

Pesquisador: Me fala outra coisa, ela manda você ir sempre?

Lipão: Bem, é, a Dona manda ir direto...

Pesquisador: Entendi, fala mais disso.

Lipão: Ah, é, ela não faz muito de eu ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito de eu ficar na aula, é, é, entende? Não consigo explicar para você...

Pesquisador: Pera, veja se é isso... Você quer dizer que ela não faz muito esforço, é... É, muita força, muita questão de que você fique na aula...

Lipão: É... É, ela não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?

Pesquisador: Como você fica diante disso?

Lipão: Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...

Ao falar sobre sua fotografia, Lipão diz: “Esse jardim fica é, do lado da quadra... Quando eu fico nervoso, eu saio da quadra e vou pra aí... Bem, é, aí eu fico aí...” O aluno apresenta a fotografia explicando que é um jardim que fica localizado ao lado da quadra de Educação Física da escola. Em seguida, revela que, às vezes, quando fica um pouco nervoso, vai para esse jardim e permanece por lá. Ao completar sua narrativa, o aluno revela: “É, às vezes, a Dona fala pra eu ir tomar um sol...” Lipão faz uma importante revelação sobre como são suas aulas de Educação Física e sobre a relação com sua professora, o aluno afirma que sua professora lhe manda ir até o jardim para tomar um sol. Por esse fragmento narrativo, infiro uma pista para pensar que sua professora está sugerindo que ele não participe das aulas de Educação Física. É possível questionar: quais os motivos de a professora não buscar caminhos para Lipão participar da aula?

Reflijo sobre qual pensamento a professora de Lipão tem sobre ele: um aluno acometido por uma deficiência, um aluno que pode menos que os outros? Souza e Smolka (2009) e Souza (2013) realizaram observações em aulas de Educação Física e constataram que os alunos com deficiência são concebidos no processo de aprendizagem como corpos marcados pela deficiência, o que gera um olhar diferente por parte de seu professor quanto às reais possibilidades de aprendizagem desse discente. Segundo as autoras, esse olhar para o corpo marcado contribui para as condições de acesso ao conhecimento escolar e à aprendizagem desse alunado.

Em contrapartida, Freitas e Monteiro (2016), no contexto de uma pesquisa na qual o intuito era possibilitar a reflexão de professores sobre suas práticas pedagógicas, discutem a importância da mudança do olhar docente em relação aos alunos com deficiência. As autoras apontam que os professores, ao perceberem que os alunos com deficiência têm possibilidades de aprendizagem,

passaram a (re)pensar seus modos de compreender e agir nas aulas, buscando novos meios de planejar o trabalho.

Freitas, Monteiro e Camargo (2015), por sua vez, abordam as contradições e tensões que permeiam as relações sociais entre professor e alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. Apontam que os docentes têm consciência de que são os responsáveis pela aprendizagem desses estudantes; entretanto, revelam conflitos em seus discursos. Seus dizeres mostram que possuem baixa expectativa sobre as possibilidades de aprendizagem dos educandos e apontam para concepções sobre a deficiência baseadas em estigmas e preconceitos, fatores que contribuem para divergências no desenvolvimento discente.

Para esclarecer melhor o episódio, peço para que o aluno conte mais, ele narra: “Bem, é, às vezes, vou quando tô nervoso... E, é, às vezes, a Dona manda ir direto...” O aluno vai revelando e reafirmando mais detalhes sobre suas idas ao jardim, menciona ir quando fica um pouco nervoso — entretanto, não revela o motivo de seu nervosismo — e reafirma que sua professora lhe manda ir para o jardim. Outra coisa que me chama bastante atenção é a expressão utilizada pelo aluno, “ir direto”, o que pode ser uma pista reveladora de que a docente lhe mande com certa frequência para o jardim.

Continuando com suas revelações, Lipão completa: “Ah, é, ela não faz muito deu ficar na aula, entende? Bem, é, ela não, é, é, ela não faz muito pra eu ficar na aula, é, é, entende?” O aluno me questiona se consigo compreender o que ele quer explicar. Entendo e interpreto o narrado: sua professora não se esforça, não faz muita questão de que o aluno participe das aulas, não o incentiva a participar e realizar as atividades durante as aulas. Ao completar sua fala, ele diz: “É... é, não liga para mim... Tanto faz, tanto fez, entende?” O estudante expressa um sentido de que sua professora não se importa com ele, de que ela o despreza.

É importante olhar para o entorno de todo o processo e buscar compreender quais empecilhos estão postos na escolarização desse alunado. Que indícios há na fala de Lipão que nos possibilitam pensar que sua professora prefere silenciá-lo, excluí-lo, em vez de proporcionar meios e possibilidades para o aluno? Será que a própria professora não está também excluída de possibilidades de realizar um trabalho educacional de qualidade?

Nessa direção, Alves (2017), Fiorini e Manzini (2018), Greguol, Malagodi e Carraro (2018), Santos, Souza e Santos (2020) investigam os entraves apontados pelos professores para o processo de escolarização de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. Para os autores, os fatores de impedimento mais destacados entre os professores são: falta de disciplinas relacionadas à diversidade na formação inicial e dificuldades para a realização de uma formação continuada; condições de trabalho; ausência de apoio de gestores; carga horária

de trabalho muito elevada; falta de experiência; insegurança, medo.

Portanto, é preciso considerar as condições que permeiam o trabalho do professor para lidar com o ensino para alunos público-alvo da Educação Especial. Além disso, historicamente, a educação da pessoa com deficiência ocorreu em paralelo ao ensino comum, fomos nos constituindo com essa marca de segregação, de que os alunos com deficiência devem estudar em instituições especializadas. A política de Educação Inclusiva produziu muitos avanços, mas não houve um investimento na mudança da cultura escolar, das condições de trabalho do professor; logo, as críticas ao docente podem existir, mas precisam ser feitas no contexto das condições e das contradições que imperam no cotidiano das escolas públicas do Brasil.

Para entender os impactos que a ausência nas aulas acarreta para Lipão, recorro ao conceito de situação social do desenvolvimento de Vigotski (1996, 2018). Para o autor, “a situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade.” (VIGOTSKI, 1996, p. 264, tradução nossa).

Desse modo, a escola e o professor têm papel imprescindível nesse processo, promovendo e possibilitando intervenções que favorecem o desenvolvimento do aluno. Assim, o desenvolvimento não é determinado pela idade biológica da criança, mas sim pela situação social de desenvolvimento, ou seja, pelas relações estabelecidas entre a criança e o meio. O meio é fonte de desenvolvimento; na relação entre a criança e o meio, é imprescindível que sua forma ainda elementar de desenvolvimento se relacione com a forma fina e ideal de desenvolvimento, de modo a criança construa formas mais elevadas de pensamento, ou seja, aquilo que deve ser obtido no final do processo formativo (VIGOTSKI, 2018).

Ainda para o autor, a relação existente entre a criança e o meio é estampada pelo caráter afetivo do relacionamento. Desse modo, a cada momento em que a criança se sente afetada por determinado episódio, ela se coloca em uma posição de atividade; portanto, cada evento por ela vivenciado, promove um avanço em seu desenvolvimento, que resultará em uma nova situação social formativa. Assim, retomando minha questão inicial, para Lipão, sua professora não tem buscado estratégias para inseri-lo nas aulas, o que contribui para sua exclusão e para a dificuldade dele de alcançar e desenvolver formas mais elevadas de desenvolvimento, visto que essas se encontram no meio, “se no meio não existe a forma ideal correspondente então a forma correspondente não irá se desenvolver por completo na criança.” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Ao ser indagado como se sentia diante dessa situação, ele diz: “Bem, é, triste, mas já é normal... Então fica na mesma...” A expressão “já é normal” me leva a pensar que essas situações já ocorrem há algum tempo, o que gerou

esse sentimento do aluno para com sua professora. Nesse episódio, o aluno faz uma importante revelação: sua professora o exclui das aulas de Educação Física, mandando Lipão ir para um jardim que fica localizado na parte externa da quadra de Educação Física. Pelo narrado, o aluno expressa um sentimento de inexistência, tendo em vista sua fala sobre a forma como sua professora o vê. Ademais, acena para um conformismo, para a ideia de algo que já se tornou normal para ele, ser colocado no lugar do não sujeito, do que não tem vez, nem voz.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Iniciei este estudo com o propósito de compreender e interpretar o que um aluno com deficiência motora falava, pensava e sentia acerca de seu processo de escolarização, em específico, de suas aulas de Educação Física. Para este texto, tive por objetivo compreender e identificar os sentidos que um aluno com deficiência motora atribui às aulas de Educação Física.

Com a intenção de sistematizar os achados, entendo como necessário sintetizar os indícios encontrados nas narrativas de Lipão, de modo a facilitar a compreensão dos fatos. Suas narrativas levantam significações distintas sobre suas vivências escolares nas aulas de Educação Física, sendo pertinente conhecê-las para compreendermos aspectos do processo educativo desses alunos.

Lipão, aluno com deficiência motora, atribui sentidos marcados por contradições; gosto, desejo, frustração, conformismo. O aluno afirma gostar da Educação Física, apresenta vontade em participar das aulas, mas é impedido por sua professora, que o manda para fora da quadra para tomar um sol no jardim. A situação apresenta-se como rotineira, pois o aluno aceita o ocorrido, o que gera no discente frustração e tristeza.

A Educação Física é obrigatoriamente pertencente à grade curricular do ensino básico regular. Entretanto, acredito que essa ideia deva ir além de garantir apenas o direito de ter a disciplina no âmbito escolar. É necessário fazer com que os obstáculos encontrados para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência durante as aulas de Educação Física sejam eliminados, buscando caminhos de aprendizagem nas práticas socioculturais.

Os resultados encontrados neste estudo apontam para a necessidade de uma mudança educacional, que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes com deficiência, um modelo de política, uma escola, uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo. De modo, que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, J. M. A.; FREITAS, A. P. Possibilidades de atuação do professor de educação física no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1163- 1173, out. 2016.
- BARBUIO, R. **Possibilidades de participação de uma aluna em condição de deficiência**: focalizando a Educação Física Escolar. 2016. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2016.
- BARBUIO, R.; CAMARGO, E. A. A; FREITAS, A. P. A participação de uma aluna em condição de deficiência intelectual nas aulas de Educação Física. In: PAVAN, L. S. (ed.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**. Ponta Grossa: Atena, 2019. v. 3. p. 24-39.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- CASTRO, M. R.; TELLES, S. C. C. Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 01-20, abr./jun. 2020.
- CARVALHO, C. L.; ARAÚJO, P. F. Inclusão escolar de alunos com deficiência. Interface com os conteúdos da Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 20, n.1, 2018.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24 n. 2, p. 183-198, abr./jun. 2018.
- FREITAS, A. P. de. A narrativa (auto)biográfica como meio/modo de elaboração de conhecimento de alunas de pedagogia no contexto da educação inclusiva. In: BERNARDES, M. E. M. (org.) **Narrativas e Psicologia da Educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota, 2019. p. 43-66.
- KELLY, B. O. A mágica da exclusão: sujeitos invisíveis em salas especiais. 2012. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- PASSEGGI, M. C. et al. **Desafios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica com crianças**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018, p. 45-72.
- PASSEGGI, M. C. **Nada para a criança, sem a criança**. In: PASSEGGI, M. da C. et al (org.) Pesquisa (auto) biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares. Natal, RN: EDUFRN, 2018, p. 103-122.

NOGUEIRA, A. L. H. As normas e as práticas discursivas nas relações de ensino. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 57-82.

SARMENTO, T. Narrativas (auto) biográficas de crianças: alguns pontos em análise. In: PASSEGGI, M. C. Org (s). **Pesquisa (auto) biográfica em educação infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. Natal-RN: Editora: EDUFRN, 2018. p. 123-143.

SOUZA, F. F. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SOUZA, F. F.; SMOLKA, A. L. B. Políticas de Educação Inclusiva: a escola como lugar de constituição de corpos/sujeitos com deficiências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 16., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONICE), 3., 2009, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: [S. n.], 2009. p. 1-13.

TEIXEIRA, A. M.; BERGMANN, M.; COPETTI, J. Participação de estudantes com Síndrome de Down nas aulas de educação física. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 319-346, 2019.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas** – v. III. Madrid: Editora Visor, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Obras escogidas. Tomo IV**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – v. V. Madrid: Editora Visor, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, Campinas: Cadernos Cedes, ano XXI, n.71, p.21- 44, 2000.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Joseane Barata Costa Pinheiro¹

Pâmala Évelin Pires Cedro²

Alana Caise dos Anjos Miranda³

Manassés dos Santos Silva⁴

1. INTRODUÇÃO

Nos anos de 2020 e 2021, o mundo enfrentou uma das piores crises sanitárias e econômicas dos últimos tempos, a pandemia de COVID-19, que começou em Wuhan, na China, espalhando-se rapidamente para a China continental e em poucos meses para o mundo, infectando pessoas, independentemente da idade ou sexo, especialmente aquelas em risco (comorbidades) e com certas doenças como hipertensão, diabetes, obesidade, dentre outras (GIVIGI et al., 2021; WHO, 2021).

Nesse cenário, foi necessário fechar as escolas e implementar um novo modelo de ensino baseado no uso de tecnologias digitais para a educação a distância, denominado ensino remoto, como alternativa às salas de aula presenciais (GIVIGI et al., 2021). Embora isso surpreenda a todos, a necessidade do ensino a distância é um resumo de uma questão há muito discutida se as escolas precisam usar a tecnologia em sala de aula. O ensino remoto surgiu como uma solução interessante para as emergências durante a pandemia, possibilitando a continuidade das atividades educativas via internet para reduzir o impacto na aprendizagem de crianças e jovens que precisavam ficar longe da

1 Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, Faculdade Faveni, joseanebarata@gmail.com.

2 Especialista em Docência em Biologia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, pamalaevelinpires@hotmail.com.

3 Especialista em Docência em Biologia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, alana.caise@gmail.com

4 Especialista em Tecnologias e Educação a Distância, Instituto Federal da Santa Catarina, manasses.tec@hotmail.com.

escola (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tornaram-se a base pedagógica para o processo de ensino e continuidade do trabalho escolar. Essas tecnologias relacionadas à educação são de grande importância no cenário educacional e têm sido objeto de discussões em congressos pelo país (GIVIGI et al., 2021).

No Brasil, mesmo enfrentando muitas limitações, como o acesso à Internet, há necessidade de adaptação a essas novas tecnologias de ensino. A estratégia no início da pandemia mostrou a realidade de que o país estava despreparado para a educação e suas competências docentes. Para atender os alunos, uma alternativa para recorrer às famílias dos alunos mais pobres e desfavorecidos foram utilizadas as mídias e as tecnologias digitais.

No contexto da educação inclusiva, como por exemplo, para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a realidade predominante, não diferente de toda educação convencional, obrigou a uma inevitável discussão sobre sua continuidade escolar, qualidade de aprendizagem, aspectos emocionais e habilidades cognitivas dos alunos, pois elementos-chave, como interação e socialização para esse público, seriam um tanto inexistentes sem os espaços físicos da escola, uma vez que no ensino remoto, os professores acompanhou os alunos autistas mas enfrentaram dificuldades que garantisse um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (GIVIGI et al., 2021).

Com isso, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas no processo ensino-aprendizagem de estudantes autistas durante a pandemia da COVID-19.

Os métodos utilizados para desenvolver este trabalho foram qualitativos e uma revisão bibliográfica sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como ferramentas no processo ensino-aprendizagem de estudantes autistas durante a pandemia da COVID-19. A pesquisa bibliográfica foi realizada caracterizando e selecionando artigos em português e de acesso livre nos bancos de dados do Scielo e Google Acadêmico publicados entre 2020 e 2022.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Pandemia COVID-19

O termo “pandemia” vem do grego e significa “todos”, enquanto “epidemia” simboliza uma proporção geográfica incomumente alta, mas não maior, do número de pessoas que contraem uma doença em uma região ou país (DICIO, 2020). Nesse contexto, em dezembro de 2019, o mundo foi surpreendido pela notícia de que uma epidemia rapidamente se transformou em pandemia

causada por um vírus denominado coronavírus ou COVID-19 originário do SARS-COVID II (GIVIGI et al., 2021; WHO, 2021).

De acordo com Bahia (2020), a crise pandêmica também trouxe prejuízos em várias dimensões:

Só no Brasil, com isolamento social, 81,9% dos alunos matriculados na educação básica das redes públicas e privadas deixaram de frequentar as instituições de ensino, cerca de 39 milhões de pessoas. No planeta esse Total soma 64,5% dos Estudantes, em números absolutos representa 1,2 bilhão de jovens, crianças e adolescentes fora da escola, segundo dados da UNESCO (2015); outros milhares de pessoas enclausurada em seus lares alterando hábitos e costumes domésticos e culturais em diferentes setores da sociedade e na vida familiar (BAHIA, 2020).

Relacionamentos distantes também sofreram muito, onde parentes e vizinhos ficaram distantes e a convivência teve que esperar até o fim da pandemia, que para muitos seria quarenta dias (quarentena). Embora as pessoas ficaram cercadas de tecnologia e internet, tudo foi novo e nem tudo era tão simples quanto deveria ser (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

No Brasil, a partir de março de 2020, os profissionais da educação, principalmente os professores, enfrentam novas realidades (BRASIL, 2021). Tiveram que aprender a operar vários dispositivos técnicos, usar softwares e aplicativos, gravar e editar vídeos, e refazer planos de aula inteiros. Tudo isso para ser implementado em um curto período de tempo para que o ensino e a aprendizagem não parassem (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

2.2 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Conhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para a compreensão e prática de inclusão, pois as escolas poderão adequar o currículo e os professores poderão conduzir as aulas para que todos na sala compreendam o conteúdo. Nas salas de aula com crianças com autismo, os educadores serão assistidos por um mediador escolar que acompanha e ajuda os alunos com deficiência a ajustarem-se e a criarem as suas próprias ferramentas para usufruir do espaço escolar (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

A Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) garante que as crianças com autismo tenham direito a mediação escolar e profissional quando necessário, sendo que os mediadores e a equipe de ensino trabalharão juntos para alcançar a inclusão.

Segundo Lins e Andrade, 2020, p. 84):

O autismo é considerado pela ciência uma condição de saúde, onde há vários graus de comprometimento, podendo estar associado a outras

comorbidades e condições clínicas como TDAH, deficiência intelectual, esquizofrenia, ansiedade, fobia, distúrbio do sono, transtorno do processamento sensorial, entre outros. Além disso, podem ter altas habilidades e superdotação, que é uma condição que foge do padrão de desenvolvimento, mas não por isso, as crianças com essas características podem precisar de suporte e apoio para lidar com situações do seu cotidiano (LINS; ANDRADE, 2020, p. 84).

O autismo nem sempre é isolado e em muitos casos é acompanhado por outras condições clínicas e diversas que podem prejudicar ainda mais as habilidades sociais das crianças com autismo. O processo de inclusão, que ainda hoje está em curso, é a necessidade de difundir o conhecimento sobre o que é o autismo e o papel dos mediadores escolares (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da *American Psychiatric Association* (DSM-5) descreve o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento com três áreas principais de comprometimento: (i) interação social, (ii) comunicação verbal e comportamento, e (iii) interesses restritos e movimentos repetitivos (estereótipo) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013; VIANA LEMES, 2020; FURTADO; VIEIRA, 2020) (GIVIGI et al., 2021).

Na educação brasileira, o número de alunos com TEA nas escolas gerais tem aumentado significativamente. Segundo dados do censo (INEP, 2018), as matrículas na educação inclusiva foram de 1,2 milhão, com 105.842 alunos TEA matriculados em classes regulares em 2017. Do total de matrículas na educação inclusiva, 70,9% estão concentradas nas escolas primárias (SOARES; SANTOS, 2022).

O atraso na linguagem; a ausência ou pouco contato visual; comportamentos restritos e/ou repetitivos; déficits nas interações; dificuldade em compartilhar emoções e em manter uma conversa; dificuldade de compreensão na fala ou dos aspectos não verbais da comunicação; interesses específicos; insistências em padrões de rotina e resistência à mudanças; movimentos estereotipados; medos de sons; e restrições alimentares são aspectos observados que apontam para a necessidade de mediação entre as atividades realizadas pelos alunos com autismo, uma vez que as pessoas que exercem o papel de mediadores têm uma ligação pessoal mais específica com eles. Para Vygotsky (1994), o mediador escolar terá um papel muito importante no ensino desses alunos, pois será ele o responsável por mediar as interações com outros alunos e professores.

Costa (2017, p. 34) caracteriza o autismo como sendo:

Uma desordem neurológica que afeta a capacidade do indivíduo de se comunicar ou estabelecer relações com as pessoas e o ambiente, apresentando restrições por atividades, além de abranger sintomas complexos que

variam de indivíduo para indivíduo, necessita ser diagnosticado na mais tenra idade, haja vista, que o tratamento precoce pode influenciar no avanço do desenvolvimento da pessoa com deficiência. (COSTA, 2017, p. 34).

2.3 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)

No processo de formação de professores, muitas vezes, há a necessidade de utilizar ferramentas que proporcionem práticas pedagógicas mais consistentes. A utilização de ferramentas didáticas diferenciadas e importantes que facilitem o processo de ensino e aprendizagem é fundamental para os professores.

No entanto, um dos maiores desafios da educação no século XXI é a introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), uma vez que elas criam limitações para os professores, seja por falta de motivação para implementá-las nas escolas, seja por falta de conhecimento para manipulá-las e transmitir conhecimento aos alunos. Muitos profissionais estão menos interessados em trazer inovação e novidade para os alunos quando estão em sala de aula, mas essas limitações muitas das vezes são desmotivadas pelo medo de não colocar em prática o que se espera diante da modernidade.

Na educação, o principal objetivo das TDICs é facilitar a mudança pedagógica de forma mais ampla, dando aos alunos tempo para o raciocínio lógico completo, pois os contextos sociais são tecnologicamente mais diversos. O uso da tecnologia pode fornecer treinamento para profissionais que podem interagir e vivenciar mudanças sociais modernas.

O grande desafio da atual assessoria de ensino é entender que as práticas pedagógicas têm diferentes estruturas e que diferentes abordagens devem ser articuladas para serem mais eficazes. É claro que o conteúdo, a estrutura e a organização interna de cada área do conhecimento e sua lógica específica conduzem ao processo de aprendizagem, mas não são únicos, levando em conta o sujeito da aprendizagem, que apresenta sua própria configuração evolutiva, uma criança, um adolescente, um adulto, diferenças individuais e estilos cognitivos que lembram os elementos fundamentais do processo de ensino.

É um dos problemas que as TDICs, assim como todas as tecnologias, precisam ser aprimoradas quase todos os dias pelos mais diversos profissionais para poder utilizá-las adequadamente. Alguns profissionais, apesar de sua experiência, carecem de aperfeiçoamento, fazendo com que a tecnologia utilizada para ajudar acabe não sendo melhor utilizada, ou não sendo utilizada da maneira correta.

A maioria dos estados brasileiros não estão preparados para o uso das TDICs. Até a pandemia, a prática de intervenção online não era difundida no Brasil. Profissionais de saúde e educação devem aprender a interagir remotamente para que um curso ou serviço utilize determinados recursos tecnológicos,

sendo necessárias boas plataformas online. No entanto, devido às realidades econômicas do país, essas plataformas não estão disponíveis para a grande maioria das famílias (FARIAS; LEITE, 2020; FERNANDES et al., 2020). Essa é a realidade em muitos países da América Latina: o acesso a equipamentos tecnológicos e acesso à internet de qualidade é difícil (GIVIGI et al., 2021).

Segundo Silva (2018, p. 49-59):

As TDICs são eficazes e ajudam e muito o desenvolvimento escolar, sendo assim, com seu uso na educação, se tornam aliadas ao ensino e aprendizado e são inseridas e ajustadas conforme com o que vai ser aprendido ou atualizado, gerando um crescimento de qualidade e de grande valia para a sociedade. Não estamos cercados apenas de vantagens, contudo, devemos acreditar que as vantagens trazidas pela utilização das TDICs são maiores que as desvantagens, visto que, o mundo globalizado faz com o que o aluno busque cada vez mais novos conhecimentos dentro de uma sala de aula. (SILVA, 2018, p. 49-59).

É extremamente importante que o professor use e traga algo que inspire os alunos a aprender, pois torna sua aula fácil e cheia de engajamento dos alunos. Diante dos enormes avanços tecnológicos no Brasil e no mundo, uma metodologia onde só o professor fala e o aluno não se interessa ou é impedido de interagir é algo que não pode ser aplicado hoje.

Dentre as diversas vantagens que temos ao utilizá-lo, podemos citar algumas que se destacam em relação às demais, como: motivação dos alunos para gerar interesse, melhorar o nível de compreensão dos alunos e ser criativo (SILVA, 2018). Quando os alunos têm acesso a recursos técnicos, é muito difícil utilizar essas ferramentas, pois é impossível acompanhar os alunos o tempo todo, resultando no uso incorreto de algumas ferramentas. Portanto, essas inovações devem ser ensinadas e demonstradas quanto ao seu uso, como proceder em alguns casos, por onde começar, quando ir além e explorar outras atividades através do que está sendo estudado.

É importante destacar que para que as novas tecnologias deem frutos, professores e alunos precisam estar totalmente comprometidos em identificar objetivos específicos para o uso adequado de cada tecnologia e conhecimento adquirido por professores e alunos, encontrando novos caminhos, identificando objetivos e melhorando os processos e a qualidade da educação.

2.4 Uso das TDICs no processo ensino-aprendizagem de estudantes autistas durante a pandemia do COVID-19

A inclusão nas escolas desempenha um papel importante no desenvolvimento das crianças com necessidades especiais. A pandemia do COVID-19 atingiu o mundo de repente, mudando a vida de milhares. Com novas experiências

do mundo real, novos desafios surgiram devido à pandemia, dificultando a inclusão de alunos com TEA (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

No entanto, a educação presencial sofreu um enorme impacto com uma mudança repentina nos métodos de ensino. A pandemia mostrou que o investimento em tecnologia nas escolas públicas não é suficiente. Também tornou mais explícitas as desigualdades generalizadas na sociedade e na educação brasileira.

A educação inclusiva é um dos setores mais atingidos pelo surto. Em um espaço sem mediação profissional de aprendizagem, é difícil criar novos caminhos para a continuidade da educação inclusiva porque as escolas não ofereciam apoio familiar antes do impacto da COVID-19 (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2022).

Se as pessoas com autismo têm dificuldade de interagir, o isolamento social foi mais prejudicial para elas. Crianças e adolescentes com TEA também foram as que mais foram afetadas pelo distanciamento social, devido ao fechamento e isolamento de escolas, eventos públicos e privados, parques, serviços de tratamento e reabilitação como parte dos esforços para conter a pandemia. Infectados e não infectados. Devido às mudanças dramáticas na vida cotidiana e ao isolamento das famílias, as crianças tiveram que limitar as brincadeiras e o aprendizado dentro de casa, interromper o tratamento e evitar o contato social com os colegas (GIVIGI et al., 2021).

O novo programa de ensino para alunos com autismo enfrenta muitas dificuldades. A falta de atividades presenciais nas escolas também dificulta a obtenção de apoio instrucional específico para esses alunos, pois precisam ser observados criteriosamente em sala de aula, levando em consideração as especificidades de cada TEA (GIVIGI et al., 2021).

Antes da pandemia havia uma urgência crescente em desenvolver novos métodos para garantir a autonomia dos alunos do TEA, realidade que o ensino a distância trouxe à tona. Vale destacar também que os professores de ensino remoto procuram inovar suas práticas de ensino a cada novo curso para que o processo de ensino para todos os alunos, principalmente os autistas, se torne mais dinâmico e eficiente (BORGES; ALMEIDA, 2021).

Sem regulamentos de passagem, o documento nº 343, emitido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 17 de março de 2020, introduziu o ensino remoto como uma estratégia provisória para permitir que os alunos continuem adquirindo novos conceitos e aprendendo mesmo em distanciamento social. No entanto, para crianças com autismo, existem algumas barreiras ao ensino com a tecnologia como principal recurso e a personalização como meio (MONTEIRO et al., 2021).

Saraiva, Traversini e Lockmann (2020) afirmaram que as instituições de ensino adotaram o ensino remoto como estratégia, utilizando ferramentas

digitais para minimizar as perdas durante a crise sanitária. Nesse contexto, o uso das TDICs tornou-se fundamental para o ensino remoto e a continuidade do processo educacional de milhões de alunos.

Não se pode ignorar que paradigmas sociais, epidêmicos e educacionais exigem adaptação e agilidade na tomada de decisões para garantir o ensino e a aprendizagem. Professores, pois a informação pode ser acessada em qualquer tempo e espaço. Nesse momento de pandemia, professores e alunos se veem precisando de acesso a recursos tecnológicos e à Internet, em vez de pesquisas comuns como ferramenta educacional, e isso requer adaptação, principalmente porque os professores pensam em novas formas de transformar as casas em salas de aula.

Especialmente para o atendimento remoto de alunos com TEA, o uso das TDICs sem preparo prévio foi uma dificuldade adicional para esse público, muitos dos quais tiveram dificuldades em compreender as famílias e a diferença entre o espaço escolar do domiciliar. O espaço escolar, ou seja, tem uma rotina que não funciona em um espaço diferente, mantém o foco por meio da atenção multifocal.

Partindo desse ponto, é possível conceituar a educação inclusiva a partir do que diz a Lei de diretrizes e base: Art. 58. “Entende-se por educação inclusiva, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Para mais, pode-se entender que:

Educação inclusiva não diz respeito exclusivo às pessoas com deficiência. A compreensão de que cada um aprende de uma forma e em um ritmo permite um planejamento coletivizado das estratégias pedagógicas considerando todos os estudantes da turma, com ou sem deficiência. Educar na e para a diversidade é trabalhar na perspectiva real de garantia de educação para todas e todos, aprimorando a qualidade do fazer pedagógico (LDB - Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, 2020, p. 12).

Para atender às necessidades de formação profissional dos alunos do TEA durante o ensino remoto, Ferreira et al. (2020) apontaram que os professores buscaram novos conhecimentos e estratégias de ensino por meio das mídias digitais, adequando suas práticas de ensino para abordar os conteúdos.

Fornecer um ensino diferenciado aos alunos requer pesquisas individualizadas para cada disciplina para que as estratégias instrucionais sejam relevantes. Em suma, vale refletir que para os pacientes autistas, o fator de dificuldade no ensino remoto não se limita às restrições propostas pelos professores supracitados, mas nas condições de aprendizagem que exigem o ensino a distância e, principalmente, para esses alunos, como atenção, foco e orientação oportuna (FERREIRA et al., 2020).

Para que as aulas online façam sentido para crianças com autismo, as

famílias e até os professores devem explicar os motivos dessa transição. Discutir a necessidade dessa nova forma com seu filho o ajuda a entender que esta é uma situação temporária e a prestar atenção aos sentimentos que ele pode estar expressando. Recomenda-se que as crianças se conscientizem e desenvolvam estratégias de adaptação (CORDOVA; SOUSA, 2022).

Em tempos de isolamento social, as aulas síncronas e assíncronas tornaram-se fundamentais e utilizadas pela maioria dos alunos das escolas particulares. No entanto, imprevistos aconteceram, e foi o que aconteceu em algum momento, pois alunos e até professores não tinham acesso à internet e com isso, uma das soluções foi estender o tempo de aula (ALMEIDA, 2021; CORDOVA; SOUSA, 2022).

A possibilidade de se comunicar online, e de utilizar as mais diferentes interfaces, amplia as possibilidades de comunicação. Com o auxílio da internet, a comunicação pode ser feita de diversas formas, como: *WhatsApp*, salas de reunião, salas de aula, plataformas digitais, etc. Em relação ao atendimento ao aluno, pode ser por meio do uso do *Google Meet*, por meio da aula virtual, que a observação do serviço é mais personalizada (CORDOVA; SOUSA, 2022).

Depois de ensinar atividades comuns, enriquecendo o aprendizado, resolvendo problemas de grande interesse dos alunos, conhecidos como hiperfoco. É uma forma de motivá-los nas atividades do curso, pois os alunos já têm interesse em falta de motivação e interesse em fazer cursos à distância, o que pode ser devido à falta de interação social (ALMEIDA, 2021; CORDOVA; SOUSA, 2022).

Com a ajuda da tecnologia, seja por *WhatsApp* ou por telefone, as salas de aula virtuais, professores e profissionais envolvidos com a educação não deixam pedra sobre pedra para alcançar ótimos resultados de aprendizagem. Hoje, nossas interações são virtuais, usando tecnologia digital. Embora saibamos que a situação ideal é envolver o aluno, mesmo em uma sala de aula virtual comum com outros alunos por um tempo menor, para evitar que ele faça aconselhamentos simultâneos, não inclusivos e separados (CORDOVA; SOUSA, 2022).

Um olhar diferente se fez necessário, pois os alunos não conseguiam se concentrar ou permanecer em uma sala de aula virtual com outros alunos. Estratégias foram desenvolvidas para melhorar a concentração da criança, bem como a continuidade de seus cuidados mediados e assistidos por uma segunda professora. As crianças com autismo precisavam de mais cuidados devido a algumas limitações e dificuldade de concentração. Além dos cuidados pessoais, é preciso repensar o tempo (CORDOVA; SOUSA, 2022).

Existem desafios com o ensino remoto, especialmente para alunos com TEA. Acredita-se que as crianças precisam seguir uma rotina escolar e que o aparelho funcionará mesmo em tempos de isolamento social. É necessário que

as famílias continuem trabalhando juntas para ajudar as crianças nesta nova situação (MONTEIRO et al., 2021).

Assim como a educação regular, a educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal, em seu artigo 206, inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1998, p. 15). Além da Constituição Federal, Tem-se a Lei Nº 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional do capítulo V do inciso III e IV que especifica:

- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora. (BRASIL, 1988).

As avaliações síncronas de aprendizagem baseadas em comunicação digital são as que apresentam maior dificuldade para alunos com TEA durante a pandemia ou durante atividades remotas. Constatamos a falta de formação continuada dos professores para acomodar o trabalho dos alunos com autismo. As avaliações síncronas de aprendizagem baseadas em comunicação digital são as que apresentam maior dificuldade para alunos com TEA durante a pandemia ou durante atividades remotas (CONCENÇO et al., 2022).

Para as famílias de alunos com autismo, no entanto, o desafio de seus filhos irem à escola parece ser maior, pois a rotina é fundamental para sua adaptação. Porém, devido a pandemia e a necessidade de suspender as atividades de ensino presencial, as famílias também não estão preparadas. Nesse sentido, enquanto alguns autores podem ver a pandemia como uma boa oportunidade para aproximar famílias e escolas, mesmo outros pesquisadores não o fizeram., como no caso de Abreu (2020, p. 5) quando aponta que:

[...] neste momento de pandemia, a família torna-se mediadora, para garantir a continuidade nos estudos. Contudo, neste formato da educação on-line, há uma limitação por parte de alguns responsáveis pela falta de familiaridade com o ciberespaço, com a comunicação midiática, com as redes sociais, bem como com a ausência da internet e de equipamentos eletrônicos (ABREU, 2020, p. 5).

Para Lizeo (2021, p. 53) “deve-se entender a família como elemento de apoio para o desempenho da função educativa, de forma que tal atribuição foi delegada pela sociedade”. E, dessa forma, o trabalho colaborativo entre casa e

escola deve ser sempre incentivado. É preciso aprofundar o tema e continuar investigando, considerando essas relações vivenciadas pelas famílias, escolas, alunos com TEA, para minimizar tanta ansiedade e incerteza, e estabelecer bases sólidas para que a comunidade científica continue lutando contra esses alunos (SOARES; SANTOS, 2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a propagação da pandemia, as instituições de ensino enfrentaram os mais diversos desafios, professores com pouca ou nenhuma formação em TDICs, dificuldades técnicas em recursos materiais didáticos e falta de internet, e falta de compreensão das funções didáticas e pedagógicas e aplicações de ferramentas digitais. Diante dessa realidade, é importante investigar a tecnologia no contexto educacional para compreender as estratégias que os professores utilizam para ensinar pessoas com TEA em salas de aula remotas. Refletindo a partir do período de pandemia, acredita-se que este estudo irá subsidiar novos conhecimentos de alunos autistas no ensino e no uso das TDICs, proporcionando uma valiosa mudança educacional.

REFERÊNCIAS

ABREU, B. M. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

ALMEIDA, M. S. R.. Estratégias escolares para ensinar estudantes com autismo. Revista Gepesvida, 2021. Disponível em: <<https://institutoinclusaobrasil.com.br/estrategias-escolares-para-ensinar-estudantes-com-autismo/>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)**. Arlington, VA, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S01037331201400030074100001&lng=en>. Acesso em 05 jul. 2022.

BAHIA. Secretaria Estadual de Saúde, Governo do Estado da Bahia. **Boletim Informativo sobre o coronavírus-COVID-19**. Bahia, nº 69. 2020. Disponível em:<www.boletimeletronico.ba.gov.br>. Acesso em: 8 jul .2022.

BORGES, M. J. G.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A inclusão do educando autista em tempos de ensino remoto: utopia ou realidade? In: DIAS, K.de A.(org.). **Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas e práticas**. Ponta Grossa: Atena, 2021. Cap. 9. p. 99-110.

BRASIL. **Painel Coronavirus**. Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5

de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

CONCENÇO, F. I. R. G. et al. Avaliação da aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em tempos de pandemia na percepção de professores. **Ens. Tecnol. R.**, Londrina, v. 6, n. 1, p. 31-46, jan./jun. 2022.

CORDOVA, A. K. M.; SOUSA, C. A. M. Transtorno do Espectro Autista: o atendimento educacional em tempo de pandemia. **Revista Gepesvida**. n.18. v. 8. ISBN: 2447-3545, 2022.

COSTA, F. B. L. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas**. Coicó-RN: UFRN, 2017.

FARIAS, M. N.; LEITE JÚNIOR, J. D. Vulnerabilidade social e Covid-19: considerações a partir da terapia ocupacional social. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 2020 <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.494>.

FERNANDES, A. D. S. A.; SPERANZA, M.; MAZAK, M. S. R.; GASPARINI, D. A.; CID, M. F. B. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. 2020. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.955>.

FERREIRA, L. A. et al. Ensino de Matemática e COVID-19: práticas docentes durante o ensino remoto. **Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Pernambuco, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2020. Disponível em: <file:///D:/Users/Semp%20Toshiba/Downloads/247850-180774-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2022.

GIVIGI, R. C. N.; SILVA, R. S.; MENEZES, E. C.; SANTANA, J. R. S.; TEIXEIRA, C. M. P. Efeitos do isolamento na pandemia por COVID-19 no comportamento de crianças e adolescentes com autismo. **Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.**, São Paulo, 24(3), 618-640, set. 2021.

LDB. **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em 20 jul. 2022

LINS, M. C.; ANDRADE, R. A mediação psicopedagógica no processo de aprendizagem de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil. **Revista Educação em Foco**, n. 12, p. 80-95, 2020.

LIZEO, L. M. A. **Relação família e escola de alunos com Transtorno do Espectro Autista matriculados no Ensino Fundamental I**. 2021. 131 f. Dissertações (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2021.

MONTEIRO, C. G. et al. **O Ensino na pandemia: Uma análise comparativa do Dispositivo Autista de Inclusão (DAI) como nova proposta para a família com criança com Transtorno do Espectro Autista**. BIUS -Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia. v. 26 n. 20, 2021.

NASCIMENTO, A. V. S.; OLIVEIRA, G. M. G. Inclusão e adaptação do aluno com autismo nas aulas online em tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.3, p. 17550-17561, 2022.

SANTOS, A. J. DOS.; LEMES, M. G. N. O espectro dos autismos e a psicose infantil: uma questão diagnóstica para a psicanálise. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 23(2), 175-197, 2020.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2016289, p. 1-24, ago. 2020. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/index>>. Acesso em: 09 jul. 2022.

SILVA, C. G. A importância do uso das TICS na educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 08, Vol. 16, pp. 49-59, 2018.

SOARES, C. H. F. C.; SANTOS, S. D. G. Processo de Escolarização dos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições da Família durante a pandemia. **Educação em Foco**, ano 25, n. 45, e-ISSN-2317-0093, 2022.

VIANA, B. A.; FURTADO, L. A. R.; VIEIRA, C. A. L. Invenção e estabilização: uma experiência com crianças autistas em dispositivos de Saúde Mental. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 23(2), 313-336, 2020.

WHO. World Health Organization (2021). **From Coronavirus disease (COVID-19) pandemic**. Disponível em:<<https://covid19.who.int/>>. Acesso em: 23 jul. 2022.

VYGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins fontes. 1994.

PERFIL DOS TRADUTORES INTÉRPRETES DE LIBRAS DO NORTE DE MINAS GERAIS

Gabriella Lely Cardoso Martins¹

Letícia Maiara Santos Silva²

Dandara Janaine de Aguiar³

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema recorrente na sociedade, desde as discussões para o exercício do estabelecimento de medidas na tentativa de se garantir possibilidades de acesso e condições de permanência às pessoas, conforme apregoa-se a Constituição Federal em 1988, sobretudo no que tange às instituições escolares. A educação inclusiva é uma proposta que objetiva subsidiar condições para que sujeitos já deixados à margem da sociedade sejam partícipes, a saber, negros, índios, surdos, cegos, ou seja, deficientes físicos, intelectuais e toda e qualquer diferença humana seja respeitada e considerada.

Nos educandários dos diversos níveis, esses sujeitos estão cada vez mais presentes, e as escolas por sua vez estão se adaptando. Considerando a perspectiva de que não é mais o sujeito que deve se adequar à sociedade e sim a sociedade às diferenças do sujeito verifica-se a necessidade de discutir a atuação e formação dos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/Português -TILS do par linguístico Libras e Língua Portuguesa. O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Brasileira de Sinais/Português é o profissional mediador de suma relevância para a socialização entre surdos e ouvintes, em virtude da necessidade de romper com o bloqueio e/ou falhas na comunicação. É importante que esse profissional seja reconhecido como ferramenta fundamental para a aprendizagem do surdo, bem como sua inserção tanto no ambiente educacional quanto nas demais instituições da sociedade.

Percebe-se que o perfil dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais é

1 Mestre em Ciências Humanas pela UFVJM - Tradutora e Intérprete de Libras\Português-UFVJM, Docente da Faculdade Funorte de Janaúba, e-mail: gabriella.lely@ufvjm.edu.br.

2 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Funorte de Janaúba, e-mail: leticiamaiarasantos@gmail.com.

3 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Funorte de Janaúba, e-mail: dandarajanaine91@gmail.com.

um assunto pouco abordado na região do norte de Minas Gerais, uma hipótese é a de que muitos desses profissionais apresentam dificuldades nas bancas de proficiência e em consequência disso, poucos são aprovados. Diante dessa situação problema, o presente estudo foi realizado em decorrência de uma demanda apresentada pela Superintendência Regional de Ensino à orientadora que já atua na área e também contou com o acolhimento das pesquisadoras, que demonstraram curiosidade e interesse na temática, despertados desde as vivências anteriores à formação acadêmica, como colegas e vizinhas de pessoas surdas, dando continuidade na graduação em práticas nas aulas de Libras e em participação no projeto intitulado: Libras para os Pequenininhos da Educação Infantil, dirigido pela professora. Outro aspecto que deve ser ressaltado como foco desta pesquisa, foi a necessidade da 44ª Superintendência Regional de Ensino (SRE), em atendimento aos profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras/ LP, com vistas à aprovação em exames de proficiência contatou a professora responsável pelo projeto de extensão e diante da demanda, a mesma achou pertinente levantar alguns dados que possibilitasse direcionar melhor o perfil dos profissionais para uma posterior oferta de curso de forma mais assertiva, com características que contemplassem o público alvo, os TILS -LP da SRE de Janaúba-MG.

O trabalho foi fundamentado nos autores Quadros (2004), Silva (2012), Rodrigues e Burgos (2001), Lacerda (2010), Tuxi (2009), leis específicas e resoluções. Para levantamento dos dados foram aplicados questionários junto aos intérpretes, que colaboraram para traçar o levantamento dos dados necessários à pesquisa.

Nesse sentido, o presente artigo discute sobre o perfil dos Tradutores e Intérpretes que atuaram na 44ª SRE de Janaúba no ano de 2018, visando compreender se os mesmos têm formação específica na área de Libras ou demais formações superiores distintas de sua área de atuação, buscou-se também analisar as expectativas e trajetórias destes profissionais.

Os resultados corroboram a hipótese levantada de que os tradutores intérpretes de Libras da 44ª SRE de Janaúba possuem cursos na área de Libras e formações superiores distintas das áreas, em sua maioria, contemplou-se a graduação em pedagogia mas somente 3 dos entrevistados possuem formação no curso de Letras Libras, tal curso supriria a demanda com maior profundidade teórica, práticas e estágios voltados à área mais específica, o que traria consequências positivas nos exames de fluência e proficiência e consequentemente na atuação profissional, entretanto, o curso de bacharelado no período em que a pesquisa foi desenvolvida, era pouco difundido no Brasil.

1.1 Históricos dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais

Na antiguidade os tradutores e intérpretes não eram reconhecidos como profissionais de Língua de Sinais. Segundo Quadros (2004), a presença deste profissional passou a ser reconhecida a partir do momento em que os surdos iniciaram suas participações em discussões sociais e quando a língua de sinais passou a ser reconhecida em cada país, possibilitando que os surdos tivessem a garantia de acesso ao direito linguístico. A história dos Tradutores e Intérpretes foi marcada por algumas atividades realizadas sem registros. Fatores que auxiliaram na ausência desses registros, foi o fato da atuação do Intérprete de Língua de Sinais (ILS) não ser reconhecida como profissão (TUXI, 2009). As atividades eram feitas voluntariamente e sem formalidade, já que era uma vocação, isto é, um chamado de Deus (SANTOS, 2006).

Na Idade Média, a figura do intérprete passa a ser mais estimada, de acordo com Santos (2006), este profissional aparece principalmente no papel de religiosos, que além de agirem como conselheiros do alto poder desempenhavam a função de mediadores linguísticos entre nobres e reis durante as negociações diplomáticas.

Já na atualidade, as práticas nas quais estão envolvidos os intérpretes, têm se ampliado em oportunidades e complexidade, demandando deles certo grau de especialidade, implicando assim na busca pelo aprofundamento e pela formação acadêmica específica (GURGEL, 2010).

Numa perspectiva formativa e em meio às lutas, em 2002, foi publicada a Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências (BRASIL, 2002).

Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Reafirmar a LIBRAS como língua materna das comunidades surdas brasileiras, percebendo também a necessidade de atuação do profissional Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – ILS para intermediar a comunicação e socialização entre ouvintes e surdos nas diversas instituições públicas e na educação de surdos, estabelecendo os critérios fundamentais para formação de intérpretes (BRASIL, 2002).

É interessante ressaltar que há uma regulamentação que estabelece que a função do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais deve ser “obrigatoriamente” exercida por profissionais de nível superior, contudo a Lei Brasileira de Inclusão LBI 13.146/2015, salienta que este deve atuar no ensino superior (BRASIL, 2015). Diante disso, os profissionais da educação básica, sobretudo de Minas Gerais até o presente momento, na região do norte de Minas, apenas exercem a função por meio de contratos, e estes são bastantes confusos, ora as escolas registram como “professor intérprete de Libras”, ora “intérprete de Libras”, ou seja, percebe-se que ainda não há uma identidade profissional estabelecida fixa.

1.2 Em busca de um perfil/identidade profissional

Diante da necessidade de traçar um perfil/identidade para os tradutores intérpretes da 44ª SRE de Janaúba, buscou-se na literatura evidências científicas que pudessem corroborar com a proposta do presente estudo. Entretanto, em virtude das ínfimas pesquisas no recorte das cidades de abrangência da citada Superintendência Regional de Ensino, tal estudo fez-se necessário, pretendendo se traçar caminhos possíveis tanto na formação quanto na atuação desses profissionais.

No estudo de Lacerda e Gurgel (2011) aborda-se a necessidade de conhecer melhor a trajetória e o perfil dos tradutores intérpretes, sua atuação, o que auxilia na reflexão acerca das necessidades de formação deste profissional e deixa evidente que isso, influencia positivamente na forma de atuar no processo bilíngue de estudantes surdos nos diversos níveis.

De acordo com Reis (2013, p.8) “por ser uma recém-profissão regulamentada no Brasil, muitas questões éticas sobre o perfil dos tradutores intérpretes precisam ser definidas”.

A busca por um perfil se faz necessário a partir do momento em que há vários campos de atuação, entendemos que o ideal seria legalizar a profissão em níveis formativos e em áreas específicas, para somente assim, buscar-se qualificações específicas às de cada área.

Levando em consideração que o Surdo vive em sociedade e usufrui, ou pelo menos deveria usufruir de todos os tipos de serviços, de saúde, justiça, segurança, dentre outros e não apenas da educação, que em sua maioria, há a presença e o foco da profissionalização de tradutores e intérpretes de Libras.

Segundo Quadros (2004) o PROLIBRAS, fundado em 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, em parceria com o Governo Federal e pólos universitários em diversos Estados brasileiros, é um exame de proficiência que resulta na certificação do profissional intérprete, conforme previsto pelo Decreto 5.626/2005. O objetivo deste exame na época, era analisar a produção e a compreensão da Língua Brasileira de Sinais pelos profissionais atuantes.

Contudo, o que pretendemos discutir aqui é justamente isso: defendemos a ideia de que o fato do profissional ter participado desse exame não supre os aspectos formativos necessários à uma atuação “de qualidade” como profissional tradutor intérprete de Libras/LP no estado de Minas Gerais. Na prática, o exame comprovaria a fluência e proficiência, e conforme decreto deveria ocorrer de 2005 até 2015. Findando esse prazo, defendemos a ideia de que se faz necessário, tanto a oferta de demais cursos de bacharelado, quanto na ausência destes, que estas bancas de verificação possam ter uma certa periodicidade. Nesse sentido, o Centro de Atendimento ao Surdo - CAS vem desenvolvendo este trabalho, mas, o referido exame também vem causando questionamentos, pois muitos

Tradutores Intérpretes de Libras - LP que no momento da pesquisa estavam atuantes, seguiam sendo reprovados.

De acordo com Silva (2012), a formação do Intérprete no Brasil, sob o aspecto legal, pode suceder em nível superior e médio, conforme o capítulo V, artigo 17, do Decreto nº 5.626/2005, encontra-se regulamentada a formação do Intérprete deve acontecer em nível superior por meio de curso de tradução e interpretação, sendo firmado no Art. 17:

A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p. 6).

Lacerda e Gurgel (2011) afirmam ainda que é necessário conhecer melhor o perfil daqueles que vêm atuando como TILS - LP, para que se possa pensar em ações de formação que colaborem para uma melhoria e aperfeiçoamento da atuação deste profissional e para a qualidade de ensino oferecida aos discentes surdos. Ou seja, levantamos a possibilidade de formação continuada, que é a necessidade dessa e quem sabe de outras SRE's.

De acordo com a Lei de nº 12.319/2010, no artigo 4º no inciso III à regra estabelecida de formação do Intérprete em nível médio é de “cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação” (BRASIL, 2010, p.1).

A necessidade de levantar o perfil destes profissionais também se dá em virtude disso, a partir do momento em que se sabe quem são os Tradutores intérpretes de Libras que atendem a microrregião no norte de Minas Gerais, pode-se projetar uma posterior formação para melhoria e aperfeiçoamento em sua atuação profissional. Segundo Quadros (2004, p.31).

Embora esses profissionais já tenham a legislação que norteia sua profissão, no momento da pesquisa, havia uma regulamentação vigente, a Resolução SEE 3664/18 de 05 de janeiro de 2018, com vistas a uma vaga na secretaria de Estado de Minas Gerais, com os seguintes critérios a serem seguidos:

Art. 15 – A designação de servidores para o exercício de função pública obedecerá a seguinte ordem de prioridade:

I - candidato habilitado, obedecida à ordem de classificação nas listagens dos candidatos inscritos na escola, nos termos desta Resolução;
II - candidato não habilitado, obedecida à ordem de classificação nas listagens dos candidatos inscritos na escola, nos termos desta Resolução (SEE/MINAS GERAIS, 2018, p. 4).

Em conformidade com a referida resolução, a habilitação exigida para atuação deste profissional em nível superior é o curso superior de Licenciatura em Letras/Libras, Bacharelado em Letras/Tradução e Interpretação em Libras

e Tecnólogo em Comunicação Assistiva. Já no nível técnico é necessário o curso técnico em Tradução e Interpretação de Libras. São aceitos também cursos superiores correlatos como o Tecnólogo em Processos Escolares (Resolução SEE N° 3664/18).

Mesmo com a exigência desses critérios estabelecidos em lei, percebe-se uma incongruência na qualificação, na formação e na possível busca do perfil ideal deste profissional. Complementando, essa dificuldade de perfil formativo, também leva há uma ausência de “manejo”, conforme exposto por Gil (2008), muitos dos Tradutores Intérpretes que lecionam no ensino não passaram por processo sistemático de formação pedagógica para atender esse público-alvo.

Lima (2014) também aponta que muitos tradutores intérpretes possuem certo distanciamento ao conhecimento sobre esses discentes que necessitam da sua atuação profissional, o que traz dificuldades para os mesmos durante a sua escolarização no nível fundamental e médio, que por sua vez pode concluir o ensino médio, mas não adentram em Universidades.

Estas e outras questões são problemáticas e devem ser mais bem discutidas para que a atuação do profissional Tradutor Intérprete não interfira de modo tão negativo no cotidiano de alunos Surdos em qualquer etapa de escolarização além de contribuir para o entendimento da construção de trajetória profissional e identitária destes atores.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho constituiu-se de uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, de recorte transversal baseada em questionários semiestruturados que foram aplicados aos intérpretes de Libras da 44ª SRE.

A população desta pesquisa está centrada em tradutores e intérpretes de Libras que atendem alunos das cidades de abrangência da 44ª Superintendência Regional de Ensino, localizada em Janaúba no ano de 2018.

Aplicaram-se questionários aos 11 TILS-LP de ambos os gêneros que atendem alunos do ensino fundamental II e médio das cidades de abrangência da 44ª Superintendência Regional de Ensino. Foram incluídos os Tradutores Intérpretes de Libras - LP em exercício que na ocasião, atendiam alunos no ensino fundamental II e médio. Excluiu-se da pesquisa os tradutores intérpretes que atuavam na educação infantil e no ensino fundamental I em exercício na 44ª SRE de Janaúba no ano de 2018.

Os questionários semiestruturados apresentavam 16 questões, sendo 8 objetivas e 8 discursivas aos participantes da pesquisa, através do envio com o link da plataforma virtual do Google Docs, em virtude da localização diversa dos participantes da pesquisa, a saber: Janaúba, Monte Azul, Nova Porteirinha e Jaíba.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tentativa de traçar o perfil destes profissionais da 44ª SRE de Janaúba, buscou-se identificar a idade, gênero, estado civil, formação acadêmica e profissional e etapa de ensino em que atuam. Também buscou-se discutir a Lei 12.319/10 e a Resolução SEE Nº 3664/2018 sobre a formação do Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, para que fosse analisado o perfil dos mesmos.

Quanto à idade, 04 (quatro) participantes apresentaram idade de 25 a 35 anos, 02 (duas) de 20 a 25 anos, 02 (duas) de 35 a 40 e 01 (uma) de 45 a 50 anos. Percebe-se que a maioria dos Tradutores Intérpretes atuantes apresentaram idade entre 20 e 40 anos.

A maioria são homens, 07 (sete), e apenas 04 (quatro) são mulheres, o que na área da educação pouco ocorre. E isso se contrapõe a resultados apontados por Lacerda e Gurgel (2011) num relato de pesquisa sobre o perfil dos tradutores intérpretes de Língua de Sinais Libras/Português (TILS-LP) que atuam no ensino superior, indicando o crescente número de mulheres atuando como TILS a cada ano. Também foi evidenciado no estudo de Martins (2009, p.92) número predominante de TILS do gênero feminino atuando no ensino superior, tendência presente em todos os segmentos da atuação profissional na área da educação''. Talvez a discrepância de gênero se dê em decorrência do nível de atuação, pode ser que em nível superior de fato existam mais TILS do gênero feminino atuantes e conforme resultado de nossa pesquisa, no ensino fundamental II e médio, mais TILS-LP do gênero masculino. Esses servidores são em sua maioria, casados e apenas 01 (um) solteiro.

Outros instrumentos legais foram mencionados, como o Decreto 5.626 de Dezembro de 2005, o qual dispõe sobre a formação do TILS em nível superior, por meio da graduação em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras e Língua Portuguesa (BRASIL, 2005). Sobre isso, esta pesquisa evidencia que 08 (oito) destes profissionais são formados em Pedagogia e 03 (três) em Letras Libras, todos esses profissionais têm especialização/pós-graduação lato sensu, dos quais, 09 (nove) em Tradução e Interpretação em Libras; Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, 01 (um) Pedagogia e 01 (um) Docência do Ensino Superior.

Sobre o tempo de atuação desses profissionais na rede estadual de ensino, conforme resultado demonstrado nesta pesquisa: 06 (seis) atuam entre 6 e 10 anos, 04 (quatro) de 2-5 anos e 01 (um) atua entre 11-15 anos. Portanto, evidencia-se que a maioria dos TILS-LP atua entre 06 a 10 anos na rede estadual de ensino com alunos surdos. O que denota que esta atuação poderia ser mediante certificação no exame de proficiência e posterior profissionalização específica na área em curso superior conforme apregoa o decreto nº5626/2005.

Visto que esses profissionais começaram a atuar de acordo com o perfil III do decreto nº 5626/2005, nesta pesquisa se evidencia que todos os TILS-LP já participaram de bancas de proficiência e como já abordado anteriormente, apresentam pós-graduação na área com aprovação nestas bancas, a saber: 06 (seis) participaram de 2-4 vezes, 03 (três) de 1-2 vezes e 02 (dois) várias vezes.

Quanto à proficiência em Libras, 6 (seis) dos profissionais se consideram fluentes, 3 (três) fluentes e proficientes e 2 (dois) intermediários e todos esses profissionais se julgam capazes de comunicar com todos os tipos de surdos/surdez ou deficiente auditivo.

Sobre a percepção dos participantes da pesquisa quanto aos exames de proficiência, pode-se observar as considerações na tabela 01:

TABELA 01: Percepção dos TILS-LP acerca do Exame de proficiência	
TILS-LP 1	É um exame de ficção, que muitas vezes os avaliadores não conhecem a Libras para avaliar se o candidato é fluente ou não;
TILS-LP 2	Realístico, consolida o que é preciso. Merece ser cada vez mais utilizado e propagado. Estrutura eficiente e profissionais competentes para a avaliação;
TILS-LP 3	Importantíssimo para avaliar o nível de proficiência do atuante da tradução e interpretação. Mas, nem todos os centros de avaliações fazem isso com competência;
TILS-LP 4	O CAS de Montes Claros não apresentou um perfil adequado. Dispõe de profissionais desqualificados;
TILS-LP 5	Fundamental para manter o controle e legitimidade do verdadeiro tradutor. Essa cobrança necessária é uma forma de conduzir bons profissionais a atuação e beneficiar o surdo. Sem dúvida é de suma importância;
TILS-LP 6	São extremamente necessários para que o intérprete tenha proficiência, sem essas avaliações pode se ter profissional com certificação em Libras, que não tenha proficiência o que seria um desrespeito a comunidade surda;
TILS-LP 7	É interessante para certificar a proficiência na Libras;
TILS-LP 8	Indispensável para conhecer a proficiência;
TILS-LP 9	Excelente. Pois a maioria das bancas é avaliada por surdos (instrutores de Libras). Penso que selecionem melhor o público atuante na área. Entendo que se você sabe Libras, não quer dizer que você pode ser intérprete;
TILS-LP 10	É uma prova como outra qualquer, se não ter domínio próprio dificilmente sairá bem;
TILS-LP 11	Necessário.

Pode-se verificar que para a maioria dos TILS-LP o exame de proficiência é de suma importância para a sua atuação, pelo qual o profissional busca uma tradução e interpretação mais fidedigna. No entanto, no nosso entendimento, esse exame não supre a necessidade de uma graduação e não comprova fluência e proficiência em Libras conforme apontado pelos pesquisados.

Ainda há um instrumento que legaliza a profissão do tradutor e intérprete de

Libras a Lei nº 12.319/2010, quanto ao conhecimento acerca desta legislação, 10 (dez) demonstraram ter conhecimento da legislação e apenas 01 (um) desconhece tal dispositivo, que dispõe sobre a formação em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional, de extensão universitária e de formação continuada, ofertados por instituições credenciadas ou convalidadas por Secretarias de Educação, ainda no mesmo dispositivo legal, tal profissional deverá:

interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010, p. 1).

Este fato, do quantitativo de profissionais que se evidenciou conhecer a lei, demonstra que em sua maioria traçou um percurso profissional muito pela via da formação técnica com vistas à atuação em todos os níveis de ensino, o que dificulta o aperfeiçoamento e formação profissional pela via do Ensino Superior no curso específico em bacharelado em Letras Libras. O campo de atuação desses profissionais nesta pesquisa obteve como foco a área da educação, sendo que 08 (oito) atuam no ensino médio e 03 três no ensino fundamental II.

Para melhor análise sobre o perfil desses profissionais foi necessário compreender a trajetória, dificuldades e expectativas dos mesmos. Quanto à perspectiva religiosa, percebe-se que 05 (cinco) desses profissionais são católicos, 05 (cinco) evangélicos e 01 (um) ateu. Em relação a forma com que tiveram contato e afinidade com a Libras: 04 (quatro) declararam que foram a partir de igrejas, 03 (três) em ambientes familiares, 02 (dois) em cursos, 01 (um) na escola e 01 (um) com amigos surdos. Diante do exposto, os resultados coadunam com o apontamento de Lacerda (2010, p.137) “a maioria dos intérpretes aprendeu e desenvolveu fluência em Libras a partir de ambientes religiosos”.

Além da convivência com pessoas surdas no ambiente escolar, esses intérpretes também convivem em outros ambientes, tais como igreja, família, comunidade surda e amigos. As dificuldades encontradas pelos TILS-LP na sua atuação profissional são marcadas desde a antiguidade quanto a falta de reconhecimento profissional, a visão de que a atuação deve ser alicerçada como atividade voluntária, todas essas perspectivas estão presentes na atualidade. Nesta pesquisa, os profissionais entrevistados apresentam as seguintes dificuldades, vide tabela 02:

Tabela 02: Dificuldades apresentadas pelos TILS - LP	
TILS-LP 1	A maior dificuldade que encontrei é o aluno surdo não conhecer a Libras.
TILS-LP 2	Despreparo da comunidade escolar sobre as funções dos TILS por parte dos inspetores, diretores, supervisores, professores, pais e alunos. Falta de recursos visuais e livros didáticos que apresenta a cultura do surdo e falta de capacitação;
TILS-LP 3	Falta de parceria por parte dos professores com a antecipação do plano para que o intérprete tenha uma preparação interpretativa. Falta de capacitações e apoio do CAS para uma melhor atuação com o aluno surdo;
TILS-LP 4	Falta de desenvolvimento do signwriting e também o seu uso em trabalhos, provas e conteúdos escolares para aprimoramento do surdo. Alfabetização em português como segunda língua para interação na sociedade;
TILS-LP 5	Encontrar alunos surdos que chegam ao ensino regular sem saber a língua materna, outro fator é o docente achar que o intérprete é o professor do aluno surdo e também o analfabetismo do aluno, que muitas vezes é somente letrado;
TILS-LP 6	Falta de apoio e valorização e alguns colegas de trabalho que vê o intérprete como não fazem nada, que interprete bom não sofre, só faz regalia. Muitos não dão valor ao profissional que fundamental para a aprendizagem do aluno e que o mesmo seja participe ativamente;
TILS-LP 7	O professor não espera a interpretação do conteúdo para o aluno. Logo escreve e explica, sabendo que o aluno surdo não consegue acompanhar;
TILS-LP 8	Falta de reconhecimento sobre a real função do TILS;
TILS-LP 9	Falta de compreensão das pessoas quanto a atuação;
TILS-LP 10	Planejamento com os professores.

Apenas 01 (um) profissional afirmou não apresentar dificuldade na sua atuação. Sobre as dificuldades, Pagura (2003) ressalta que o acesso anterior aos conteúdos que serão interpretadas é exigência fundamental para atuação de qualquer intérprete nas diferentes línguas. “E este aspecto frequentemente é desrespeitado na prática dos TILS-LP que atuam no espaço escolar” (LACERDA, 2005 p. 74). Outro ponto muito importante é a parceria entre professor e ILS no dia a dia pelo qual ambos podem dividir as dificuldades, o docente nem sempre percebe a necessidade do uso de materiais visuais para os alunos surdos, mas o ILS se atenta a isso e busca facilitar a prática e a compreensão dos alunos surdos (LACERDA e GURGEL 2011).

Diante das dificuldades encontradas, a falta de compreensão sobre a função dos TILS-LP, a escassez do planejamento e de recursos didáticos apropriados para a utilização dos alunos surdos e também o fato do aluno não saber a Libras, dificulta a atuação do profissional tradutor intérprete, o que traz prejuízos para o seu trabalho e reflete na aprendizagem do aluno Surdo.

Parte da prática desse profissional perpassa pela apropriação de materiais que deverão ser traduzidos e ou interpretados, tal apropriação deverá ser

analisada e estudada com antecedência pelo intérprete, tendo em vista que cada área do conhecimento requer um tipo específico de vocabulário e como é este profissional que atende à todas as disciplinas, pode ocorrer alguns equívocos na interpretação, caso não exista um estudo anterior, tal evidência é comprovada pelos TILS-LP da 44ª SRE pela tabela 03, logo abaixo:

TILS-LP 1	Quase nunca, infelizmente. Muito necessário para melhor desempenho do intérprete;
TILS-LP 2	Sim, o profissional terá possibilidade de fazer escolhas lexicais mais claras para compreensão do aluno surdo. Os conteúdos nunca são repassados com antecedência. Os TILS sem módulos II, individualmente pesquisam sobre sequência de aulas, mas não lhe é passado pelo professor como ele conduzirá a aula. Infelizmente isso traz prejuízos para o aluno;
TILS-LP 3	Normalmente quando solicitado aos professores;
TILS-LP 4	Sim, raramente;
TILS-LP 5	Certamente isso contribui para a construção de uma tradução e interpretação mais fidedigna. Mas infelizmente encontramos barreiras, muitos docentes encaram isso como uma cobrança fatídica por parte dos tradutores, por isso nem sempre é respeitado ou visto com bons olhos essa parte importante;
TILS-LP 6	Caso seja uma aula diferente com temas desconhecidos sim, no dia a dia o professor sempre fala o que vai trabalhar no dia seguinte. Não é necessário pegar o caderno de plano do professor, para um intérprete atento, basta manter diálogo e interação com o professor regente;
TILS-LP 7	Diferente de interpretar em uma palestra, igreja ou em qualquer outro local com um tema desconhecido pelo intérprete, seria um descaso com a própria língua e com a comunidade surda, não se inteirar antes do assunto a estudar os sinais desconhecidos;
TILS-LP 8	A sala de aula é dinâmica e mantém uma sequência as aulas, por isso não precisa ter acesso ao plano do professor na íntegra, o diálogo e o trabalho conjunto é a melhor estratégia;
TILS-LP 9	Necessário, antecedência de 15 dias;
TILS-LP 10	Sim, mas na prática não acontece;
TILS-LP 11	Sim, é muito importante que o professor regente da turma faça o repasse do plano de aula ao intérprete, pois dependendo do aluno o intérprete deverá fazer algumas adaptações para dar um bom atendimento. Sempre que solicitado pelo intérprete.

Para que o trabalho dos TILS-LP seja reconhecido e satisfatório, os profissionais entrevistados acreditam que ainda há muito a ser feito, como por exemplo, o uso de materiais adaptados bem como tornar possível e real a oferta de intérpretes tanto no âmbito escolar quanto nos demais locais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo deste trabalho, da análise do perfil dos tradutores intérpretes de Libras que atuam no ensino fundamental II e ensino médio da 44ª SRE de Janaúba-MG, identificou-se que a maioria dos TILS apresenta a idade entre 20 e 40 anos com maior predominância do sexo masculino, dos 11 entrevistados apenas 1 é solteiro e os demais são casados, em maior parte esses profissionais começaram o contato com a interpretação através do ambiente religioso. Dada a importância na formação específica no curso de bacharelado em Libras bem como para a atuação dos TILS-LP nas escolas, concluiu-se que esses profissionais entrevistados apresentam formações distintas da área de atuação, em sua maioria, contemplou-se a graduação em pedagogia, e apenas (3) dos entrevistados possuem formação no curso de Letras Libras.

No intento de traçar um perfil para os tradutores intérpretes atuantes de algumas cidades de abrangência da 44ª SRE de Janaúba - MG, foram analisados os seguintes dispositivos legais: Decreto 5626/2005 que dispõe a formação dos TILS-LP, em nível superior, por meio da graduação em Tradução e Interpretação com habilitação em Libras; Lei nº 12.319/2010 que reconhece e regulamenta a profissão do Tradutor Intérprete e resolução 3664/2018, que dispõe sobre as habilitações exigidas para concorrer a uma vaga nas instituições públicas.

Evidencia-se nesta pesquisa que a formação exigida nos dispositivos legais é contraditória, há exigências de formação em nível superior no Decreto, e na Lei 12.319/2010 formação em nível médio. O que não impede de concorrer a uma vaga na Secretaria Estadual de Ensino, pois consta na Resolução habilitações com curso superior, que está de acordo com o Art. 17. “A formação do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa”. (BRASIL, 2005, p. 6) e formação em nível médio, como acordado no Artº. 4º “A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, em nível médio” (BRASIL, 2010, p.1). Os TILS que compõem a presente pesquisa atuaram em algumas cidades de abrangência da 44ª SRE de Janaúba – Minas Gerais no ano de 2018, mediante as habilitações exigidas nos dispositivos legais.

Sobre o tempo de atuação desses intérpretes na rede estadual de educação a pesquisa evidenciou entre 6 a 10 anos, destes profissionais a maioria já participou de 2 a 4 vezes de bancas de proficiência, os mesmos referem-se ao exame como de suma importância para os profissionais que buscam uma interpretação mais verídica, contudo expõe também que o mesmo não supre a necessidade de uma graduação especialização.

No âmbito escolar os TILS-LP abordaram dificuldades acerca de exercer sua profissão, dentre elas: a falta de planejamento pedagógico entre TILS-LP

e professores, escassez de material didático apropriado para os discentes com deficiência auditiva surdo/surdez, a falta de compreensão voltada para o real trabalho dos TILS-LP e ainda que na maioria não são vistos como profissionais com grande importância para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos com deficiência auditiva e ou Surdos. Tais evidências fazem-se pertinentes tendo em vista que ainda há muito a ser pesquisado quanto à profissionalização nas diversas áreas de atuação destes profissionais, bem como tornar possível a acessibilidade do surdo nas várias esferas da sociedade.

Sendo assim, tal pesquisa não deve cessar por aqui, espera-se que seja apenas um engatinhar na caminhada desbravadora das possibilidades advindas da profissionalização e demarcação das várias oportunidades destes profissionais com esses recortes voltados a regiões como essa, no norte de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, FENEIS, **Política educacional para surdos do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 2005.

____. Ministério da educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**, regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mar. 2023.

____. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 21 jun. 2022.

____. **Documento Subsidiário. A Política de Inclusão**. Brasília, 2005.

____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 25 mar. 2023

____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 22 nov. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas. 5 ed. 2008.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e Formação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais no Ensino Superior**. 168 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Piracicaba SP, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Perfil dos tradutores Intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil.** 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **A Escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de línguas de sinais.** *Contrapontos*, Itajaí, v.5, p. 353-367, 2005.

_____. **Intérprete de LIBRAS:** em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIMA, Claudiana. **Tradutor Intérprete de Língua de Sinais:** Quais foram as evoluções na formação destes profissionais. 2014.

MINAS GERAIS, Secretaria do Estado de Educação. **Resolução SSE Nº 3664/18, de 05 de janeiro de 2018.** Disponível em: http://www.polisrecreio.com.br/site/wp-content/uploads/2018/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-SEE-N-3664_2018_-Republicada-e-Retificada.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

PAGURA, Reynaldo. **A interpretação de conferências:** interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. *Delta*, vol.19, nº.especial, p. 209-236, 2003.

QUADROS, Ronice Muller. **O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa.** Brasília, 2004.

REIS, Mireia Maia Gonçalves. **Perfil Profissional do Tradutor Intérprete de LIBRAS: Um Estudo de Caso.** Brasília, 2013.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais:** Um estudo sobre as identidades.2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Dileusa Clara. **Importância da Formação Profissional do Intérprete de Libras de acordo com a Legislação vigente.** Universidade Católica de Brasília. Brasília – DF, 2012.

TUXI, Patrícia. **A atuação do Intérprete Educacional no Ensino Fundamental.** Brasília, 2009.

INTERDISCIPLINARIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROBLEMAS E DESAFIOS

Maria Geoneide Carlos Câmara¹

Paula Rejany da Silva Fernandes²

Ranielly Pereira de Moura³

Nivaldo Rodrigues⁴

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade é um assunto que há muito tempo está marcando presença nos debates e discussões sobre práticas de ensino, ficando cada vez mais presente em decorrência das necessidades próprias do ensino atual que, por sua vez, procura responder às necessidades da sociedade em geral.

A interdisciplinaridade pode interagir com outras áreas específicas, com o intuito de promover uma interação entre o aluno, professor e dia a dia escolar, pois atualmente podemos considerar a interdisciplinaridade como uma ponte para melhor compreensão entre si ou entre as áreas.

Sendo assim, o presente estudo objetivou analisar a importância da interdisciplinaridade no conhecimento escolar, procurando compreender melhor sua definição, debatendo seus principais problemas e desafios. Para tanto foi utilizado como metodologia uma pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica a luz de autores que tratam do assunto abordado nesse estudo, autores como FRIGOTTO (1995), GADOTTI (1993) entre outros.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade será uma ferramenta de suma importância como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem. Sendo assim, a finalidade da interdisciplinaridade é ampliar um elo entre o momento

1 Graduada em Pedagogia, Pós-graduação em Gestão Escolar, cursando mestrado: Em ciências da educação, 1 ano em escola privada como professora e 2 anos de trabalho escola pública municipal.

2 Graduada em Matemática.

3 Graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela UERN, Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela ISEP, Pós graduada em educação especial e inclusiva com ênfase em gestão pela Faveni.

4 Professor Orientador do Curso de Mestrado em Ciências da Educação.

específico de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte distinto, ou seja, não se trata de uma simples mudança de conceitos e metodologias, mas de uma reformulação conceitual e teórica (PAVIANI, p. 41, 2008).

2. REVISÃO DA LITERATURA

É no campo das ciências humanas e sociais que a interdisciplinaridade tem mais destaque. De acordo com Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade se impõe pela própria maneira de o “homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Ela consiste no caráter dialético da realidade social, marcada pelo princípio das divergências e das contradições, movimentos intrincados pelos quais a realidade pode ser observada como sendo uma e ao mesmo tempo várias, algo que nos obriga a delimitar o objeto de estudo demarcando seus campos sem, entretanto, infringi-los, ou seja, embora demarcado o problema a ser estudado, não se pode desprezar as múltiplas determinações e mediações históricas que o firmam.

Assim o autor apresenta a interdisciplinaridade como um bom mecanismo no processo de ensinar e de aprender na escolarização formal, na qual busca-se articular as abordagens tanto pedagógica quanto epistemológica, com seus avanços, limitações, conflitos e consensos, contribuindo assim para uma educação de qualidade.

Já segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é caracterizada pela força das trocas entre os especialistas e pelo tipo de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade tem como intuito recuperar a unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, conseqüentemente, recuperar a idéia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Dessa forma, mais do que constatar uma definição para o termo interdisciplinaridade, o que os autores procuram é explicar seu sentido epistemológico, seu papel e suas conseqüências sobre o processo do conhecer.

Sendo assim, a interdisciplinaridade tem como meta se expandir em ensinar os alunos ao longo da sua vida, uma vez que o ensino ministrado até o momento, quase não contribuiu para que o educando tivesse um olhar absoluto do conhecimento, já que são instruídos a entenderem as partes separadas do alvo de estudo de sua área.

3. METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma abordagem qualitativa, de pesquisa exploratória. Sendo assim, este estudo tem como objetivo proporcionar maior

familiaridade com a temática em questão, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que esta pesquisa busca aprimorar as ideias ou a descoberta de intuições, sendo bastante flexível, de maneira que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Partindo de revisões bibliográficas, observa-se que esse tipo de estudo deve ser elaborado através de materiais como livros, artigos periódicos e científicos, bem como, jornais, revistas, monografias, dissertações dentre outras publicações que leve o pesquisador a ter contato direto com o material de acordo com o tema abordado pela pesquisa.

O autor Japiassu (1976) enfatiza ainda que:

[...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador. (p. 65-66).

Desse modo, Japiassu, deixa claro que a interdisciplinaridade é complexa e desencadeia fatores que estimulam todo um processo de ensino-aprendizagem. E assim, demanda de uma preparação precisa da gestão escolar, professores e por fim dos alunos que são os que terão a possibilidade de serem incentivados à pesquisa e reflexões profundas.

Logo, procurou-se analisar diversas ideologias de alguns autores como Piaget (1973), Goldman (1979), Gadotti (1993) e no tocante à interdisciplinaridade conceituam ser um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem, que nos levaram a elaborar propostas metodológicas de ensino através da fusão das disciplinas ministradas ao longo dos anos, promovendo assim um ensino significativo.

Nesse contexto, é importante lembrar que a interdisciplinaridade vai bem além da disciplinaridade. Exige do profissional uma demanda maior de estudos e reflexões acerca do que se objetiva ao ensinar.

4. DESENVOLVIMENTO

Mas o que realmente é a interdisciplinaridade? De acordo com a definição de Gadotti (1993), a interdisciplinaridade, como uma perspectiva teórica-metodológica ou epistêmica, como caracteriza o autor, aparece na segunda metade do século passado, em resultado a uma necessidade percebida especialmente nos campos das ciências humanas e da educação, por isso é mais destacadas nessas áreas, em prol de superar a fragmentação e a natureza de especialização do conhecimento, provocados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão a experiência, o naturalismo e o mecanicismo científico do

início da modernidade.

A interdisciplinaridade é um elo entre a compreensão das disciplinas nas suas mais diversas áreas. Sendo de suma importância uma vez que englobam temáticas e conteúdo que permitem, dessa maneira, recursos inovadores e dinâmicos, no qual as aprendizagens são expandidas.

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p. 89).

Aplicar a interdisciplinaridade não significa eliminar as demais disciplinas, mas de torná-las comunicativas entre si, configurá-las como processos históricos e culturais, tornando-as fundamentais para a atualização quando se referir às práticas do processo de ensino aprendizagem. Para Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional, é tentar sim, confabular com outras maneiras de conhecimento, produzindo reciprocidade entre elas, pois ampliado o diálogo com o conhecimento científico, a tendência é ganhar uma dimensão maior, ainda que surreal, mas capaz de proporcionar o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

Portanto, uma conversação dialógica entre as diversas áreas do conhecimento escolar é o ponto para entendermos o que é a interdisciplinaridade. Diante dessa perspectiva abre-se um leque de oportunidades para explorar os saberes dos estudantes de forma ampla, precisa e com vistas ao letramento.

5. RESULTADOS

Com base na pesquisa realizada, percebeu-se a importância da interdisciplinaridade, porém, conforme relata Pontuschka (1999) o trabalho interdisciplinar não terá seus resultados instantâneos, dado que, pensar e agir de forma interdisciplinar é um trabalho árduo que passará de individual para coletivo, sendo necessário trabalhar etapa por etapa, em primeiro lugar cada educador precisa conhecer a sua disciplina e só depois buscar conhecer a disciplina de outro e dessa maneira o trabalho interdisciplinar começa a ser construído.

Porém, foi possível perceber de início que ainda existe uma visão específica para cada disciplina, ou seja, não englobando o todo, mas sim cada disciplina separadamente, todavia, os resultados alcançados com a realização desse estudo até o momento foram válidos para nossa formação e para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar efetivo.

Com os resultados da pesquisa mostram também que a elaboração de planos de aula ou planos de ensino interdisciplinares requer um grande esforço por parte dos educadores em geral, todavia os resultados podem ser demasiadamente positivos para os mesmos, para a educação bem como para os alunos, cuja aprendizagem se torna mais significativa e concreta.

Contudo, para que a interdisciplinaridade funcione é de suma importância que a escola trabalhe em equipe na qual envolve gestão, coordenação pedagógica, professores e todos os profissionais da área com os quais a escola possa contar, para que seja possível atingir a meta da formação plena do aluno, sendo a interdisciplinaridade e, em consequência disso, com um bom trabalho em equipe, fundamental para a obtenção dos resultados esperados.

6. CONCLUSÃO

O que foi estudado até o presente momento, nos permiti afirmar que a interdisciplinaridade é um mecanismo importante de articulação entre o ensinar e o aprender, pois tem como potencialidade auxiliar os professores e as escolas na ressignificação do fazer pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas maneiras de organizar os ambientes para a aprendizagem dos alunos, sabendo que O conhecimento que o indivíduo tem sobre o mundo à sua volta é o que irá determinar a maneira pela qual ele se relacionará com o mundo em que está inserido.

Todos ganham com a interdisciplinaridade, pois possibilitará aos futuros professores a quebra de paradigmas, contribuindo para melhor interação com os alunos, bem como levando a repensar sua prática docente, levando em conta que a interdisciplinaridade é um assunto amplo e complexo.

A interdisciplinaridade produzirá nos alunos, por estarem em contato com o trabalho em grupo, melhor compreensão do mundo que os cerca. Com todos os conhecimentos adquiridos na realização deste, acreditamos que é possível que o trabalho interdisciplinar aconteça na escola e na graduação, contido faz-se necessário a participação de profissionais empenhados para que isso aconteça da melhor maneira possível.

Portanto, a interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando na definição de conhecimento um olhar voltado para a totalidade, no qual os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de inúmeros fatores e que a soma de todos formam uma complexidade. Essa visão unilateral que os estudantes passam a ter lhes proporcionará entender que o conhecimento é vasto e principalmente dinâmico e cabe a ele estar sempre se alinhando aos novos conhecimentos que surgem.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. *A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos*. São Paulo: Ática, 1993.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres**. Terra Livre: as transformações no mundo da educação, São Paulo, n. 14, 100-124, jan-jul 1999.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS NA MATEMÁTICA

Eliene Maria Silva de Aguiar¹

1. INTRODUÇÃO

Analisando que os processos educativos, pertinentes ao ensino de matemática nas séries iniciais, têm sido motivos de preocupação por parte dos professores, este artigo tem como objetivo mostrar a importância dos jogos para o ensino de matemática como estratégia metodológica para a dinamização das aulas nas séries iniciais, expondo propostas e sugestões práticas que possam facilitar aos alunos, com dificuldades de aprendizagem, uma fácil assimilação de conteúdo e o raciocínio lógico.

É através do pensamento, da imaginação e do raciocínio que é possível alcançar as metas propostas para a aprendizagem e ao mesmo tempo refletir sobre o conceito e o uso da brincadeira e dos jogos em sala de aula, ressaltando que, o lúdico pode despertar interesse e contribuir para a construção do conhecimento permitindo que o aluno desenvolva a criatividade.

Observando esses aspectos, trabalhar O Lúdico aplicado à Matemática no Ensino Fundamental I, surgiu a partir do momento que percebemos que os alunos chegam ao 6º ano com dificuldades nas quatro operações matemáticas. Entendemos que há necessidade de uma nova metodologia, renovada e enriquecedora, que venha facilitar o aprendizado dos alunos, que muitas vezes se encontram desestimulados para estudar.

A metodologia utilizada, se deu a partir de pesquisas bibliográficas, sendo abordados teóricos e estudiosos que possibilitem a compreensão de que o uso dos jogos pode contribuir para as atividades práticas e que auxiliem o aluno na apreensão de conceitos e regras matemáticas.

2. A HISTÓRIA DOS NÚMEROS

Os números foram, há mais de 30.000 anos, criados a partir da necessidade

¹ Graduada em Matemática-UNP. Especialização em gestão escolar-UFRN e em língua portuguesa e matemática numa perspectiva transdisciplinaridade pela IFRN. Mestranda do programa de pós-graduação em ciência da educação na Universidade Del Sol. Atua Docente na rede pública na cidade de Lagoa de Pedras/Parnamirim-RN.

de se contar objetos e coisas. Os homens nessa época viviam em cavernas e não existia a ideia de números, mas tinham a necessidade de associar quantidades, desta forma, quando iam pescar ou caçar levavam consigo pedaços de ossos, ou de madeira; para cada animal ou peixe capturado, fazia, no osso ou na madeira, um risco.

Com a evolução do homem, surgiu a necessidade de criar uma nova forma de contagem, pois precisava controlar o que fora colhido e armazenado. Essa evolução, do homem e da matemática, fez surgir o **cálculo**, que em latim significa '*contas com pedras*'.

Daí em diante, a Matemática evoluiu como ciência e, conseqüentemente, como disciplina para estudos, e, com essa evolução, a necessidade de aprimorar as práticas de ensino, de modo que ela fosse compreendida e executada com maior facilidade. Atualmente, a matemática está inserida em diversas áreas.

Considerando esses aspectos os processos educativos relacionados a evolução do ensino de matemática, aponta que o uso de jogos como estratégias melhora a aprendizagem e a dinâmica das aulas.

Segundo Cordeiro; Silva (2012) a matemática assim como o português e as ciências naturais, surge como um caminho ou direção ao movimento educacional, que as considera áreas essenciais para o desenvolvimento científico e tecnológico dos educandos.

O que se percebe é um novo caminho para o ensino da matemática, referência na atuação dos professores dos Anos Iniciais e sua relação com os jogos de matemática, que procura através do uso de jogos e brincadeiras que seus alunos se apropriem do pensamento crítico, da imaginação e do raciocínio e possam encontrar respostas e soluções para seus problemas do seu dia-a-dia e nas tarefas escolares.

2.1 Os Jogos na Aprendizagem de Matemática

Lara (2005, p.15.) descreve que:

Ensinar matemática é desenvolver raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, desenvolver a criatividade e a capacidade de manejar situações reais ou diversos outros tipos de problemas. Porém deve-se se levar em conta que o mesmo deve ser adequado a realidade do aluno (...) Ele é o meio que auxilia na concretização de determinados objetivos e promove o domínio do conhecimento.

Se considerarmos que a função da escola não é apenas ensinar a ler e escrever, mas levar o indivíduo a fazer uso da leitura e da escrita, e do raciocínio lógico, envolvendo-se em praticas sociais. É importante que haja disponibilidade de para que o aluno possa fazer uso e participe dessas atividades com prazer.

A verdadeira educação é aquela que instiga o desejo de explorar, observar, trabalhar, jogar. A escola tem por responsabilidade proporcionar aos seus alunos condições para que esses tenham acesso ao conhecimento.

Nesse ciclo de criação do conhecimento próprio da vida escolar, os jogos ocupam sem dúvida alguma, um lugar de destaque, já que as brincadeiras já fazem parte desde a nossa infância.

Os jogos por natureza encantam pelo desafio, pela alegria que eles trazem quando são estimulados de forma lúdica e principalmente quando se sentem atraídos a participarem sem cobranças.

Neste contexto, segundo Brasil (2001), a aprendizagem da matemática é necessária para propiciar ao aluno oportunidades para desenvolver os seguintes quesitos:

- ✓ a criatividade;
- ✓ interpretação;
- ✓ senso crítico;
- ✓ capacidade de fazer uma análise;
- ✓ produção de estratégias;
- ✓ resolução de problemas;
- ✓ raciocínio rápido.

Portanto a motivação está intimamente vinculada às relações afetivas que os alunos possam estabelecer uma parceria entre o ensino de matemática e os jogos. O professor deve ter conhecimento e bom senso ao determinar que tipos de jogos possam ser aplicados para cada etapa.

Diante do exposto, podemos considerar os jogos possui a capacidade de abstrair e de interagir socialmente, por que além da dimensão lúdica do desafio e possibilidade de fazer o novo, e da troca, torna a criança mais ágil e capaz a coordenar seu próprio modo de ver com outras opiniões. Isso não vale apenas na infância, mas qualquer fase da vida, possibilitando a interação, a socialização de procedimentos para solucionar uma questão e a troca de informações visa a uma significativa aprendizagem no ensino da matemática.

Ao jogar os alunos tem a oportunidades de resolver problemas, investigar e descobrir a melhor jogada; refletir e pensar as regras, estabelecendo relações entre os elementos do jogo e os conceitos matemáticos.

Segundo Mariotti (2003) o jogo é uma ação livre, sentida com fictícia e voltada ao cotidiano. É uma atividade voluntária do ser humano.

O autor Caillois (2006, p. 27) destaca: “O jogo é liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riquezas e suas regras”.

A ação em que a criança está quando brinca pode ser lúdica porque o

jogo cria uma situação fantasiosa. Neste sentido o jogo pode ser considerado um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

É de extrema importância que a criança esteja inserida neste ambiente de brincar e ao mesmo tempo buscar conjecturas, reflexões, análise e criação. Podemos dizer a palavra criação porque usar a imaginação em um jogo a criança está sendo criativa também. O jogo, a partir do momento que está cobrando imaginação da criança, passa a ajudá-la a desenvolver a sua capacidade de não só resolver problemas, mas de também encontrar várias maneiras de resolver problemas, mas de também encontrar várias maneiras de resolvê-los (RIZZI, HAYDT, 2001, p. 63)

Neste aspecto é preciso que o professor crie jogos que possa despertar nas crianças o raciocínio lógico para uma aprendizagem mais eficaz, encorajando-as a pensar por elas mesmas de acordo com as regras dos jogos, conscientizando-as sobre as normas do jogo, pois perder ou ganhar depende do esforço de cada um, para que possa ser alcançado seus objetivos.

Durante os jogos percebe-se que há um processo interpessoal em um intrapessoal, neste momento a ação do jogo discute-se um diálogo do indivíduo com ele mesmo, pois o outro é seu rival.

Nos jogos de matemática exige uma atenção maior, pois é necessário que a criança repense o jogo de vários modos. Nos jogos de matemática acontecer normas, ideias, táticas, previsões e apreciação de probabilidades, desta forma seu uso deve ser incentivado principalmente no ensino fundamental.

Segundo Rizzi e Haydt (2001), Piaget propõe que se estructurem os jogos nas formas de exercícios, símbolo e regra, observando o desenvolvimento da criança nestes jogos em seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Daí a importância dos jogos, pois desta fase a criança apresenta-se egocêntrica, e diante das regras impostas passa a ser social, além da ação de jogar, existir o desafio de competir e a motivação para aprender e conhecer seus limites e procurar superá-los e desta forma alcançar a vitória.

Sugerir o emprego dos jogos nas aulas de matemática, criaremos a possibilidade de um novo mecanismo de aprendizagem e mesmo que haja apenas um vencedor é possível estabelecer que se jogando podemos aprender a perder e criar estratégias para que não próxima vez seja o vencedor.

Nas palavras de Santos (1997, p. 90.):

Jogo é uma palavra, uma maneira de expressar o mundo e, portanto de interpretá-lo. Precisamos, pois conhecer que estamos tratando de uma concepção complexa na medida em que, em torno de um nó de significações, giram valores bem diferentes: a noção aberta interpretações e, sobretudo, a novas possibilidades de análise. Pode-se descobrir um paradigma dominante em torno da oposição ao trabalho ao que se refere-se a jogos.

Santos (1997), ainda destaca: que é de suma importância mencionar que existem três tipos de classificações para eles, tais como:

- **Jogos de exercício:** ocorrem antes dos dois anos de idade, quando a criança se exercita através de uma resposta bem sucedida que se repeta;
- **Jogos simbólicos:** quando utilizados nas interações com o sujeito e com o meio físico e social, estimulam a criatividade e auxiliam a compreensão do meio que está ao redor;
- **Jogos de regras:** quando a criança torna-se capaz de conservar as regras do jogo e interagir socialmente com a consciência clara de que deve obedecer às regras e as condições de vitória.

Com isso os jogos educativos possibilitam a suspensão do trabalho de todos e um trabalho intelectualmente mais estimulante, oportunizam a aprendizagem e a criação de estratégia, desenvolvem senso crítico, além de incentivar a confiança em si mesmo, características pertinentes ao desenvolvimento cognitivo.

O jogo pode tornar-se uma linguagem importante, não a única, para incentivar a criança no desenvolvimento e aprendizagem geral. Trazê-lo para escola é pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente que abre para a criança a vivência de processos sociais cotidianos, tornando-se uma rica possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento coletivo.

As atividades lúdicas auxiliam no desenvolvimento global das crianças, como atenção, raciocínio, agilidade e interesse. Por este motivo, podem ser realizadas em sala de aula e também no pátio, proporcionando um melhor desempenho nas demais atividades curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa associada à satisfação e ao êxito, permitindo a criança participar das tarefas de aprendizagem com maior motivação.

3. A INSERÇÃO DO JOGOS

O objetivo principal deste artigo é mostrar a importância da inserção de jogos lúdicos, como um modelo prático recurso de vivência e consciência, visando uma melhor prática no desenvolvimento do aluno. Assunto que preocupa professores que atuam nessa área, é necessário que haja intervenções para que possamos realizar atividades utilizando instrumentos práticos e teóricos nas atividades das crianças; Estimular o pensamento crítico abrindo o horizonte para a temática, conscientizando que a matemática não está desvinculada do nosso; Criar consciência de que as brincadeiras é uma maneira prazerosa de se construir uma aprendizagem significativa; Perceber as possibilidades e os limites das crianças, a partir de trabalhos que mobilizem a prática desenvolvida no dia a dia de cada uma delas.

A maior preocupação dos educadores é produzir material e referências bibliográficas que possam subsidiar nas aulas onde os jogos requer toda atenção de acordo com o grau de dificuldade possível fazem parte das aulas de matemática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo permitiu uma análise criteriosa a respeito da importância dos jogos das brincadeiras e das atividades lúdicas a serem aplicadas no ensino fundamental.

Percebe-se que a medida que a criança se desenvolve e interage com o meio e com o grupo, sua identidade, sua autoimagem tornasse positiva, suas personalidades são desenvolvidas.

A afetividade é uma constante no processo de construção do conhecimento na escola de seus objetos e transformações em seu universo cognitivo, linguístico e social. Torna-se, portanto, importante a implantação de uma proposta baseada no lúdico no cotidiano escolar, visando ampliar o desenvolvimento dos educados, através de tarefas descontraídas como danças, artes, ciências, jogos, brincadeira e aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes e não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Isto não está certo.

O professor deve criar oportunidades para que o brincar aconteça, respeitando o seu interesse além se tornar um guia para os profissionais de educação estabelecer uma conexão entre suas práticas pedagógicas e fatores relevantes.

E importante destacar nesse artigo os benefícios do lúdico para o educando, porém, se as atividades lúdicas tivessem um espaço nas salas de aulas, ter-se-ia uma maior possibilidade de não ter tantos problemas relacionados, tais como: baixo desempenho nas disciplinas, indisciplina escolar, e o déficit de atenção, repetição escolar e a evasão.

Com base na pesquisa, conclui-se que a formação continuada do professor, oportuniza não apenas o conhecimento referente em sala de aula, mas também possibilita conhecer as questões da educação, as várias práticas analisadas numa perspectiva histórica, sócio cultural.

É válido também frisar que as escolas públicas devem refletir sobre “um padrão de qualidade para todos e, ao mesmo tempo respeitar a diversidade local, ética, social, cultural e biológica de cada indivíduo”.

A discussão em sala de aula deverá ser em torno da ideia de que as situações de jogos representam uma boa situação-problema, na medida em que o professor sabe propor boas questões aos alunos, potencializando suas capacidades para compreender e explicar os fatos e conceitos da Matemática.

É importante para que se fomente a autonomia no aluno, a fim de que exerça sua cidadania com responsabilidade, pois na medida em que a sociedade

utiliza os conhecimentos científicos e recursos tecnológicos de diversas áreas do conhecimento humano, direta ou indiretamente lá está a Matemática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. 3. ed. Brasília: Ministério da educação, 2001.

CAILLOIS, Roges. **Os jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 2006.

MARIOTTI, Fabián. **Jogos e Recreação**. Rio de Janeiro: Shape, 2003

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia C. **Atividades lúdicas na educação da criança**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Florence Universitária, 1970.

SANTOS. S. M. P. **brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**, Petrópolis: Vozes, 1997.

CORDEIRO, Maria José; SILVA, Valdinéia Nogueira de. A importância dos jogos para a aprendizagem de matemática. **Revista científica eletrônica de ciências sociais aplicadas da EDUVALE**, Jaciara, ano 5, n.7, nov. 2012. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/rt1OeodaCrbfEGD_2015-12-19-2-14-40.pdf. Acessado em: 12 ami. 2020.

LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a Matemática na educação infantil e séries iniciais**. São Paulo: Rêspel, 2005.

ORGANIZAÇÃO

HÉRIKA CRISTINA OLIVEIRA DA COSTA



Professora da Prefeitura de Carapebus - RJ; Professora do Colégio INSG - Rede Salesiana - Macaé - RJ; Diretora de finanças SEPE Núcleo Macabu. Professora do Estado do RJ; Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de Columbia Del Paraguay; Especialista em: Tutoria e Orientação em EAD (UNINETER), Supervisão e Orientação Educacional (FAEL), Graduada em: Pedagogia (UEPA) e Matemática (FAEL). Graduanda em Tecnologia da Educação (ESTÁCIO DE SÁ). <http://lattes.cnpq.br/8122928123477417>. Email: h_co_c@hotmail.com

ANGÉLICA MARIA ABÍLIO ALVARENGA



Licenciada pela Universidade Estácio de Sá; Psicologia Clínica; Especialista em Atenção à saúde da pessoa idosa pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá; Especialista em Psicopedagoga pela Faculdade Internacional Signorelli; Especialista em Neuropsicologia pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Inclusão escolar nos transtornos do neurodesenvolvimento: Autismo e suas comorbidades pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

