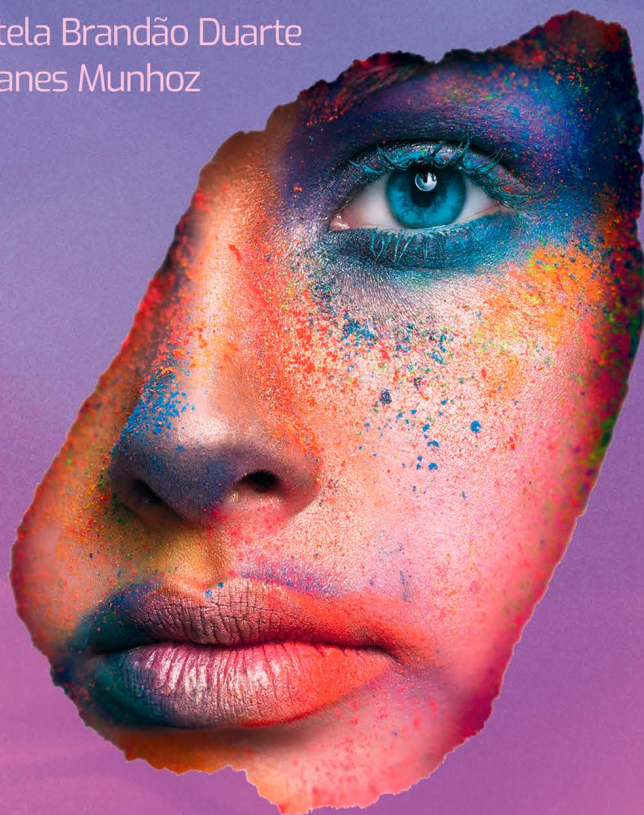


EDUCAÇÃO: Múltiplos Olhares

Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
[Orgs.]



Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Ana Estela Brandão
Andréa Luiza de Souza Cardoso Pierott
Andreia Brum Vieira
Andressa Brum Vieira
Angelica Anunciação da Silva
Bettina de Carli Fonseca Brito
Claudia Bachetti Cestari
Cristiane Chagas de Azevedo
Dalvânia Laurindo Alves
Diogo Janes Munhoz
Elaine Aparecida de Oliveira Campos Da re
Evaldo Freires de Carvalho
Gabrielle Oliveira dos Santos

Jaimecida Alvarenga de Sousa
Jacqueline Geri Dalbon
Jéssika Helena de Souza Hantequestt Lemos
Laila Domingues Severino de Souza
Léia Flauzina da Silva de Albuquerque.
Marta Martins de Oliveira
Mateus Eduardo Carneiro Alves
Péricles Queiroz Araújo
Poliana Freitas Vieira Araújo
Sabrina da Silva Menezes
Tereza Fim Fracarolli
Valéria Cristina Calvi Fontana
Viviani de Sá Merisio

EDUCAÇÃO: Múltiplos Olhares

**Ana Estela Brandão Duarte
Diogo Janes Munhoz
(Organizadores)**

EDUCAÇÃO: Múltiplos Olhares

Autores

| | |
|---|--|
| Aline dos Santos Moreira de Carvalho | Jaimécilda Alvarenga de Sousa |
| Ana Estela Brandão | Jacqueline Geri Dalbon |
| Andréa Luiza de Souza Cardoso Pierott | Jéssika Helena de Souza Hantequestt |
| Andreia Brum Vieira | Lemos |
| Andressa Brum Vieira | Laila Domingues Severino de Souza |
| Angelica Anunciação da Silva | Léia Flauzina da Silva de Albuquerque. |
| Bettina de Carli Fonseca Brito | Marta Martins de Oliveira |
| Claudia Bachetti Cestari | Mateus Eduardo Carneiro Alves |
| Cristiane Chagas de Azevedo | Péricles Queiroz Araújo |
| Dalvânia Laurindo Alves | Poliana Freitas Vieira Araújo |
| Diogo Janes Munhoz | Sabrina da Silva Menezes |
| Elaine Aparecida de Oliveira Campos Da re | Tereza Fim Fracarolli |
| Evaldo Freires de Carvalho | Valéria Cristina Calvi Fontana |
| Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta | Viviani de Sá Merísio |



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ana Estela Brandão Duarte; Diogo Janes Munhoz [Orgs.]

Educação: múltiplos olhares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 253p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-707-7 [Impresso]
978-65-5869-708-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558697084

1. Ambiente escolar. 2. Inclusão. 3. Processos de ensino-aprendizagem. 4. Formação docente. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Correção ortográfica: Julia Rovaris Leme

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| APRESENTAÇÃO | 9 |
| Ana Estela Brandão Duarte | |
| CAPÍTULO 01 | 13 |
| A ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E CONFLITOS EXISTENTES NO AMBIENTE ESCOLAR | |
| Laila Domingues Severino de Souza | |
| Jéssika Helena de Souza Hantequestt Lemos | |
| CAPÍTULO 02 | 35 |
| NEUROCIÊNCIA E INCLUSÃO: A INTERFACE DAS INTERLOCUÇÕES DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS INCLUSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR | |
| Léia Flauzina da Silva de Albuquerque. | |
| CAPÍTULO 03 | 47 |
| A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Andréa Luiza de Souza Cardoso Pierott | |
| Jacqueline Geri Dalbon | |
| CAPÍTULO 4 | 69 |
| O AUTISMO E OS PROCEDIMENTOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA | |
| Jaimecilda Alvarenga de Sousa | |
| Valéria Cristina Calvi Fontana | |
| Ana Estela Brandão | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 05 | 87 |
| O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA | |
| Marta Martins de Oliveira | |
| CAPÍTULO 06 | 99 |
| A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DAS ORIGENS ÀS PERSPECTIVAS | |
| Aline dos Santos Moreira de Carvalho | |
| Péricles Queiroz Araújo | |
| CAPÍTULO 07 | 117 |
| COVID-19: RESSIGNIFICANDO APRENDIZAGENS | |
| Sabrina da Silva Menezes | |
| Viviani de Sá Merísio | |
| CAPÍTULO 8 | 127 |
| O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Elaine Aparecida de Oliveira Campos Da re | |
| CAPÍTULO 9 | 137 |
| LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES – BREVES CONSIDERAÇÕES | |
| Aline dos Santos Moreira de Carvalho | |
| Evaldo Freires de Carvalho | |
| CAPÍTULO 10 | 151 |
| FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
| Angelica Annuniação da Silva | |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 11 DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DIGITAL ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO Dalvânia Laurindo Alves | 169 |
| CAPÍTULO 12 A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS IDOSOS NO BRASIL: DAS NORMAS AOS MITOS? Bettina de Carli Fonseca Brito Péricles Queiroz Araújo Poliana Freitas Vieira Araújo | 185 |
| CAPÍTULO 13 AUTISMO: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Cristiane Chagas de Azevedo Tereza Fim Fracarolli | 205 |
| CAPÍTULO 14 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INSERÇÃO DAS AULAS ON-LINE – OS DESAFIOS INICIAIS DA PANDEMIA DA COVID-19 Andreia Brum Vieira Andressa Brum Vieira Claudia Bachetti Cestari Mateus Eduardo Carneiro Alves | 215 |
| CAPÍTULO 15 NUTRIÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta | 229 |

ORGANIZADORES 241

AUTORAS E AUTORES 243

APRESENTAÇÃO

Ana Estela Brandão Duarte.PhD
Acreditando no poder transformador da educação

É sempre uma satisfação apresentar obras científicas, em particular essa, um dos motivos é minha em relação de amizade com todos e, em segundo plano, está o conhecimento que socializei com os autores, como professora. É com muito carinho e um largo sorriso que parablenizo a todos e agradeço o carinho. Fazemos história, e que esse legado possa ser multiplicado por várias gerações, para que nossa educação tenha uma visão diferenciada sobre os Múltiplos Olhares. Assim, contribuiremos com a formação de pessoas mais leitoras e pensantes em vários campos temáticos, nas convergências e tensões no campo da formação, administração, Educação Inclusiva, educação política e práticas educacionais, em seus vários olhares que sistematizam esta obra de cunho científico.

No campo pluridimensional, esta obra congrega várias visões convergentes, de forma pragmática, associadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais/autores são, em sua maioria, docentes e discentes em programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, na Universidade Columbia no Paraguai. A didática em questão objetivou problematizar e discutir os múltiplos olhares, sua epistemológica e política, bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino.

Esse livro conta com vários autores que comungam com a ideia de uma educação diferenciada, em que todos tenham direito, não só ao acesso, mas à permanência de qualidade. A obra pretende levar conhecimento e leitura necessária para levar a informação a todos.

A finalidade é, também, socializar resultados de estudos e pesquisas relacionadas ao ensinar e ao aprender. Constitui-se, portanto, um espaço privilegiado de trocas de experiências, de articulação, questionamentos e de novas ideias. O tema central foi

escolhido em razão do importante momento político vivido pela educação brasileira. Assim, vamos caminhando com capítulos abordando a administração de recursos humanos e conflitos existentes no ambiente escolar, neurociência e inclusão: a interface das interações da aprendizagem dos alunos incluídos no ambiente escolar; a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil; o autismo e os procedimentos de inclusão na Educação Básica; o processo de ensino-aprendizagem da Educação Infantil na pandemia; a legislação brasileira de inclusão de jovens com deficiência intelectual no ensino superior: das origens às perspectivas; Covid-19: resignificando aprendizagens; o impacto da pandemia no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil; legislação acerca da Educação Inclusiva e capacitação de educadores – breves considerações; formação docente: um olhar sobre as datas comemorativas na Educação Infantil; da exclusão à inclusão digital escolar: implicações e perspectivas para o desenvolvimento do aluno; a legislação da educação à distância como ferramenta de inclusão para a formação acadêmica dos idosos no Brasil: das normas aos mitos?; autismo: desafios enfrentados pelos professores; escolas e famílias na Educação Infantil e formação de professores para inserção das aulas *on-line* – os desafios iniciais da pandemia de Covid-19: nutrição e transtorno do espectro autista.

Dentro dessa viagem científica, vivemos um movimento profícuo à participação no conhecimento e na estruturação de políticas educacionais, chamadas a integrar espaços e participar com a sua produção. E, nesse contexto, a resposta dada por este livro, que integra a reflexão organizada de pesquisas e práticas, é assaz e oportuna para a construção das políticas educacionais no âmbito humano, pois, sem essas reflexões, seria impossível vivenciar uma educação diferenciada.

Como convidada a fazer a apresentação desta linda obra, desejo que este livro se torne um incentivo para o debate sobre as tensões presentes na Educação de hoje, e que esse debate encontre convergências capazes de construir propostas vivas e criativas para o enfrentamento da luta por uma educação de qualidade para todos.

Desejamos, também, que a alegria vivida por nós, no percurso da leitura deste material, esteja presente nas entrelinhas desses textos, de modo a tecer, solidariamente, uma enorme rede de compromissos com a educabilidade em nosso planeta.

Por acreditarmos no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos, como fruto das relações sociais mediadas, compartilhamos este livro com a expectativa de que possa contribuir e fomentar reflexões e práticas direcionadas à edificação da escola que acolhe, reconhece e enfrenta as diferenças, presentes em seu contexto educacional humano e simbiótico.

CAPÍTULO 01

A ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E CONFLITOS EXISTENTES NO AMBIENTE ESCOLAR

Laila Domingues Severino de Souza
Jéssika Helena de Souza Hantequestt Lemos

RESUMO

Este estudo tem por objetivo se aprofundar na natureza dos conflitos existentes no ambiente escolar e nos impactos dessas divergências para a estrutura pedagógica da escola. Quanto ao percurso metodológico, pelo problema de pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e bibliográfico, com levantamento de informações em livros e artigos científicos de credibilidade. Percebeu-se que o conflito – parte natural das relações humanas e visto como um desacordo entre duas ou mais partes interdependentes devido a diferenças, rivalidades ou interesses divergentes – demanda uma capacidade administrativa eficiente para sua resolução e o oferecimento de soluções que busquem a interação e harmonia no ambiente escolar para não se comprometer o cumprimento dos objetivos da instituição.

Palavras-chave: conflitos; relações humanas; ambiente escolar.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo profundizar en la naturaleza de los conflictos existentes en el entorno escolar y los impactos de estas diferencias en la estructura pedagógica de la escuela. En cuanto al recorrido metodológico, debido a la problemática de la investigación, se optó por un abordaje cualitativo de carácter exploratorio y bibliográfico, con la recolección de información en libros y artículos científicos de credibilidad. Se advirtió que el conflicto, parte natural de las relaciones humanas y visto como un

desacuerdo entre dos o más partes interdependientes por diferencias, rivalidades o intereses divergentes, demanda una capacidad administrativa eficiente para su resolución y el ofrecimiento de soluciones que busquen la interacción y armonía en el ambiente escolar para no comprometer el logro de los objetivos de la institución.

Palabras clave: conflictos; relaciones humanas; entorno escolar.

1. INTRODUÇÃO

As tarefas existentes em um ambiente escolar exigem, na maioria das vezes, grandes esforços que vão do intelectual e emocional até o físico, considerando-se, para tal, que alguns profissionais permanecem em pé durante a maior parte do dia, o que pode ser extenuante. Incluem-se aí os trabalhos exercidos pelos professores, diretores, coordenadores, pessoal da manutenção e da segurança.

Ainda assim, o exercício de quase todos os trabalhos exigem destrezas particulares, habilidades e conhecimentos técnicos que variam grandemente quanto à complexidade e as atividades que exercem. Alguns deles exigem, inclusive, que as pessoas que os desempenham utilizem modernos conhecimentos científicos, sob intensa pressão emocional, como os professores, por exemplo, dos quais as remunerações normalmente crescem de maneira especial.

É importante analisar o pessoal, não somente como um fator de serviços prestados de forma ética e educada pela escola, mas como um dos componentes mais importantes de qualquer instituição. Além disso, os fatores devem ser avaliados sob os diferentes enfoques existentes, seja do bem-estar, motivação e disciplina, como os relacionados à solução dos problemas que normalmente ocorrem.

Em suma, deve-se criar o conceito de gerenciamento dos recursos humanos de maneira integral, com a utilização de seus conhecimentos e esforços, mas também os vendo como seres sociais com sentimentos, emoções e necessidades de reconhecimento. Daí a

complexidade de se administrar conflitos no ambiente escolar, uma vez que estes fazem parte de toda e qualquer instituição.

Independente do grau de complexidade que o conflito possa gerar, ou nele esteja envolvido, é importante ter em mente que não se trata de um problema com duas soluções quase sempre propostas, em que uma parte tem razão e outra está equivocada. Trata-se, na verdade, de um processo de inconformidade gerado, muitas vezes, por rivalidades que se chocam por divergências de interesses ou pontos de vista que, mesmo não cruzando os limites da ilegalidade, causam um enorme mal-estar no exercício dos serviços diários prestados pela instituição.

Como problema, esse estudo vem levantar o seguinte questionamento: a falta de suporte e qualificação para resolução dos conflitos no ambiente escolar contribui para a desestabilização do clima interno e sua produtividade?

Em relação ao objetivo, essa pesquisa busca se aprofundar na natureza dos conflitos existentes no ambiente escolar e os respectivos impactos, positivos e negativos, dessas divergências para a estrutura pedagógica da escola.

Depois de definido o objetivo geral, delinear-se os objetivos específicos, que são: detalhar os impactos causados pela existência de conflitos no ambiente escolar e as consequências aos funcionários e alunos; entender como a falta de interação entre os funcionários da escola pode afetar os serviços prestados pela instituição e o processo de ensino-aprendizagem; e levantar dados que colaborem para um entendimento maior da realidade da escola e origem dos conflitos existentes em sua estrutura organizacional.

Como justificativa para este trabalho, busca-se trazer à luz da discussão a questão dos conflitos humanos existentes no ambiente escolar e o desafio de se poder administrá-los de forma eficiente; pois é sabida a necessidade de se ter, dentro da instituição escola, um clima organizacional que seja sempre propício para a interação entre seus profissionais através do diálogo e harmonia entre os setores para potencializar a produção de conhecimento, uma

postura condizente com o verdadeiro objetivo da escola e do que a sociedade espera dela.

2. REFERENCIAL.TEÓRICO

2.1. O PROCESSO DOS CONFLITOS

Não importa qual seja a causa ou as características individuais das pessoas envolvidas nos conflitos e os comportamentos que se desenvolvam, esse tipo de atitude tem seu próprio ciclo de vida e se desenvolve através de certas etapas que constituem o processo do conflito. Filley destaca:

Normalmente antes que um conflito se desenvolva, suas causas estão latentes, ou seja, são os antecedentes ou condições do ambiente de trabalho que talvez não guarde relação direta com ele, porém acrescentam ou aceleram sua possibilidade, embora possa decorrer um tempo sem que ninguém tenha percebido sua existência, inclusive seus participantes. (FILLEY, 2007, p.43).

Para Filley (2007), em algum momento, uma das pessoas (ou ambas as partes) dentro do conflito percebe o incômodo e se dá conta que a situação é de crise e, mesmo que as manifestações de desacordo ou contenda tenham começado, sente-se um clima de trabalho, uma harmonia diferente que não é normal. As tensões vão começando e, com elas, o conflito se formando, e a atmosfera na qual se vive passa a se caracterizar por hostilidade, medo, desconfiança e receio.

Eventualmente, o conflito manifesta-se abertamente, não somente aos olhos do participante, mas também é percebido pelos observadores: a disputa começa com comportamentos que vão desde a competição, os debates, as agressões, etc. Em um determinado momento, as atividades desenvolvidas tendem a acabar ou controlar o conflito, ou seja, as pessoas que evitam pedem a intervenção de um superior, etc. Ao final, o resultado depende de como o problema foi manejado. (FILLEY, 2007, p.44).

Normalmente, esse processo termina com o estabelecimento de novas condições que possam levar à maior compreensão e

entendimento ou ser a causa de um novo conflito, geralmente de maiores proporções.

2.2. EFEITOS CONSTRUTIVOS DOS CONFLITOS

Em sua interessante definição sobre os efeitos positivos dos conflitos, Quiroga (2006) lembra que o conceito de solução de conflitos, até meados do século XX, era visto apenas pela sua eliminação e ampliou-se para compreender a gestão enquanto minimização dos aspectos negativos e maximização dos aspectos positivos, passando a relevar o acordo construtivo entre as partes.

Segundo Bacal (2004), a visão positiva dos conflitos diz respeito ao aspecto questionador dos processos gerados por eles, como forma de estímulo aos membros da organização para incrementar seus conhecimentos e habilidades, bem como contribuir para processos inovadores dentro de suas instituições.

Para McIntyre (2007), o conflito, quando ignorado, faz com que pessoas utilizem estilos de evitar ou de se acomodar diante de tais situações, permanecendo caladas – uma atitude que acaba significando uma perda para a organização. Dessa forma, Carvalhal (2006) vem defender que o gestor escolar, neste caso, deve avaliar cada situação conflituosa para averiguar suas causas e decidir se é necessária uma intervenção e qual abordagem é mais produtiva.

Os conflitos construtivos são os que têm o poder de exercer efeitos positivos para a escola. Hocker & Wilton (2006) sustentam que seus benefícios também são vistos nos conflitos interpessoais. Podemos destacar algumas de suas colocações:

- Os conflitos melhoram as pessoas.
- Preservam os grupos, ao proverem uma válvula de escape para as emoções.
- Os conflitos unem as pessoas contra um inimigo comum, alheio à instituição.
- Permitem, aos membros dos grupos, coesão na ajuda para definir os relacionamentos, funções, responsabilidades e obter uma diferenciação.

- Os conflitos promovem coalizões que, bem dirigidas, fortalecem a escola.
- Podem atuar como estímulo para desenvolver novos fatos ou soluções.
- Quando é reconhecido abertamente, ele ajuda as pessoas a aceitarem as diferenças nas relações no trabalho e serve de catalisador para a mudança.
- Sua comunicação é direta, honesta e segura mas, às vezes, exagerada.
- Normalmente, os envolvidos começam a ver os aspectos incompatíveis e irreconciliáveis como mais tranquilos, menos dramáticos e importantes.
- As contraprestações escassas parecem menos escassas.
- O grau de dependência ou de interdependência se altera em prol das partes.
- A cooperação, no futuro, aumenta com a diminuição do radicalismo.

2.3. EFEITOS DESTRUTIVOS DO CONFLITO

De acordo com as ideias de Hocker e Wilton (2006), o resultado do conflito destrutivo é evidentemente negativo para a instituição e, normalmente, apresenta as seguintes características:

- Os participantes ficam insatisfeitos com o ocorrido e pensam que perderam algo, em consequência do conflito.
- Alguns fazem todo o esforço para restringir as alternativas dos oponentes e obter vantagens pessoais ou grupais à custa de opositores na empresa.
- Os participantes não se concentram na solução do problema, atacam as pessoas que deles divergem e, ainda, outros de seu próprio grupo.
- As partes envolvidas buscam causar danos umas às outras: não importam os resultados, desde que se contrarie a outra parte.

- Os funcionários tornam-se intratáveis, recusam-se a compartilhar informações e recursos e trabalham ativamente para minar os esforços dos oponentes.

- A produtividade tende a cair, os projetos atrasam e os bons funcionários se retiram da instituição por causa do ambiente tenso que o conflito deixa.

- Compromete, de forma perceptível, o prestígio da instituição e funcionários, sendo percebido pela clientela.

2.4. CONFLITOS INTERNOS

Muitas vezes, por se tratar de conflitos íntimos das pessoas, não ocorrem sinais externos, ou estes são difíceis de reconhecer e, portanto, de analisar. Isso se agrava ainda mais quando se trata de pessoas introvertidas ou tímidas. Eles nascem das necessidades das pressões ou metas.

Para Cabrera (2006), as pessoas têm necessidades ou carências variadas, ou seja, tanto físicas como psicológicas. Normalmente, quando se tem uma necessidade, cria-se uma pressão ou motivo que estimula o indivíduo a desenvolver certas atividades, reais ou imaginárias, para satisfazer as necessidades.

A pessoa sente a necessidade de ser valorizada e isso a motiva a trabalhar de forma exemplar, em busca de atingir sua meta. Caso esta não seja atingida, prontamente ela própria sente-se pressionada e desafiada a cumprir com sua obrigação. Assim, Cabrera (2006) nos lembra que a frustração acaba sendo um sentimento comum, como conflito interno no ambiente escolar, e aparece quando existe um obstáculo que bloqueia uma pressão antes de alcançar a meta desejada. Quando a frustração aparece, a pessoa pode ter variadas alternativas de comportamento:

- Mudar a meta proposta para os procedimentos adotados, mediante o manejo consciente do problema e solução.

- Afastar-se do problema, fugindo ou retraindo-se a um mundo de fantasia sem frustração, aceitando o fracasso ou buscando um mundo de tranquilidade.

- Mudar de comportamento frente à situação, utilizando mecanismos de defesa ou de agressão, em que a crítica pode ser uma delas. Um mecanismo de defesa é um padrão de comportamento de muitas pessoas que ajudam a minimizar e, algumas vezes, a esquecer a frustração.

Hocker e Wilton (2006) defendem que os conflitos sobre objetivos obrigam as pessoas a tomarem decisões, embora o simples fato de agir para enfrentar esta tomada de decisões cria conflitos internos tanto em pessoas quanto em grupos.

Quadro 1. Os mecanismos de defesa no ambiente organizacional

| MECANISMOS DE DEFESA MAIS FREQUENTES | |
|---|--|
| MECANISMO DE DEFESA | PROCESSO PSICOLÓGICO |
| Escape | A pessoa se dedica a outras ocupações, com vigor, para minimizar o problema. |
| Impacto físico | Manifestam sintomas físicos, como enfermidades, mal-estar, etc. |
| Mudança | Redireciona emoções para pessoas ou coisas diferentes da fonte do problema. |
| Englobamento | Imaginações para escapar da realidade e obter satisfações temporais. |
| Oposição | Resistência inconsciente. |
| Justificativa | Tem postura e crenças indesejáveis com explicações “pseudológicas”. |
| Agressividade | Ao sentir injustiça ou incapacidade, age com agressividade ao redor. |
| Ausência | Separa-se do problema e rompe-se com a realidade, demonstrando resignação. |
| Renúncia | Abandona-se o local de trabalho com conflito, depois de um enfrentamento. |

Fonte: Hocker e Wilton (2006).

No entanto, uma vez tomada a decisão, o conflito se dilui com, o passar do tempo.

2.5. CONFLITOS EXTERNOS

Filley (2007) defende que, em virtude das pessoas envolvidas e das condições de aceitabilidade, é possível criar três tipos de conflitos externos, com suas vertentes direcionadas para o ambiente escolar:

- **Conflitos interpessoais:** ocorre entre duas ou mais pessoas, e resulta tanto do choque de personalidades quanto de fatores como estilos de liderança, comunicação, decisões de chefes ou alterações comportamentais por assuntos alheios ao ambiente de trabalho. Os problemas familiares ou o rompimento de grandes amizades de companheiros de trabalho precipitam os conflitos interpessoais e estes podem se transformar em conflitos de grupos, dependendo da hierarquia dos protagonistas da instituição.

- **Conflitos organizacionais:** consequências da forma como são distribuídos os departamentos ou dependências da instituição e não pelos comportamentos dos que neles trabalham ou ocupam determinadas posições de poder. Na maioria dos casos, é pouco o que um responsável do nível hierárquico médio faz para modificar a distribuição organizacional quanto ao controle do conflito. Porém, é importante notar que a organização de uma escola pode ser a base dos problemas e, com isso, é possível ter a capacidade de descrever a percepção dos problemas para sugerir as mudanças necessárias.

- **Conflitos táticos:** são os únicos planejados e executados de maneira deliberada ou proposital. Em geral, ocorrem quando se trata de promover algo do próprio interesse da escola. Seu propósito é levar vantagem em relação aos concorrentes para ganhar as honras ou a sobrevivência da instituição. O pagamento é obtido mediante os resultados que se buscam para a entidade, aumento de poder ou obtenção de prêmios especiais. Certamente, não se pode assumir que as pessoas envolvidas em conflitos táticos não são éticas ou honestas, trata-se simplesmente de uma forma de se chegar a objetivos superiores, em meio à apatia. Os prêmios são oferecidos no trabalho para motivar os empregados a serem mais produtivos e mais criativos. Infelizmente, algumas vezes, os conflitos táticos

degeneram em “sabotagens” porque algumas pessoas não aceitam a possibilidade de perder.

Enquanto o mecanismo de conflitos interpessoais envolve duas pessoas ou grupos – ou uma pessoa e um grupo e enfatiza a comunicação –, as formas de se lidar com os conflitos organizacionais exigem que um responsável por um setor ou o diretor modifique os métodos de trabalho de um serviço, departamento ou de toda a escola. Algumas vezes, lembra Filley (1997), chega a ser necessária para tal, a aprovação, não somente do diretor, mas também dos professores e pedagogos a fim de se buscar uma melhora no ambiente de trabalho, no comportamento dos funcionários, nas mudanças nas estruturas do estabelecimento de metas, que são as causas principais do surgimento de tantos conflitos no ambiente organizacional.

2.6. CAUSAS DE CONFLITOS NO AMBIENTE INTERNO

Por serem múltiplas as causas dos conflitos no ambiente escolar, não é fácil esquematizá-las, ainda mais quando as condições de trabalho estão sempre sofrendo modificações. Em seguida, elencamos algumas das causas mais frequentes desses conflitos, destacadas por Filley (2007):

- **Objetivos diferentes e incompatíveis:** é comum haver setores ou áreas que tenham objetivos diferentes, a ponto de serem antagônicos frente aos outros setores. As metas de alguns funcionários podem ser igualmente antagônicas.

- **Excesso de estratificação:** refere-se aos níveis e às divisões em uma escola, junto ao grau de especialização que existe em cada um deles. As tarefas e o trabalho desenvolvidos são divididos na busca pelo aumento da eficiência e, no entanto, a subdivisão excessiva de tarefas exige melhor comunicação e maior interação. Quando acontece o contrário, os diferentes grupos se isolam e são uma fonte potencial de conflitos, porque é perdida a visão global da empresa, são modificados os objetivos originais e pode haver desarmonia.

- **Dependência entre grupos e pessoas:** para cumprir com suas respectivas obrigações, essa dependência pode resultar em desequilíbrios, diferenças na importância ou urgência nos trabalhos que um setor realiza em relação a outro, etc. Esse tipo de relação resulta em problemas que podem estar unidos ao excesso de estratificação ou de especialização, quando existem muitos chefes de serviço no mesmo nível, porém com dependência para a sequência no trabalho.

- **Competição por recursos escassos:** trata-se de um imenso potencial de problemas que aumenta em épocas de austeridade. Cada pessoa vê seu trabalho como o mais importante e, por isso, exagera para obter a melhor porção dos escassos recursos. Nesta ocasião, cabe ao diretor servir de árbitro para resolver o problema com base na missão, nos programas a serem realizados, assim como por sua experiência, especialidade, critério, gostos e preferências, e é aí que aparecem os conflitos.

- **Unanimidade:** quando é necessária a unanimidade para decisões importantes, normalmente isto se transforma em um problema porque sempre uma ou mais pessoas pensam diferente. A maioria considera que não se busca o bem da entidade e os dissidentes pretendem aumentar seu poder a fim de obter melhores resultados para a escola.

- **O clima de comunicação da escola:** certos casos tendem a aumentar os conflitos, como na falta de comunicação sobre objetivos, metas ou projetos desenvolvidos ou, ainda, em situações como a falta de liderança nas comunicações que produzem incerteza, iniciativas particulares desconexas e, obviamente, conflitos. As comunicações ambíguas, contraditórias e a falta de decisões precisas criam desconfiança, outros centros de poder e desvio dos objetivos iniciais.

- **As normas sobre comportamentos:** causam mal-estar e apreensão, embora aumentem a disciplina. Porém, são muito importantes quando fazem parte da escola, são conhecidas e generalizadas, sem importarem as pessoas a quem se referem. Não obstante, quando as normas estabelecidas não são aplicadas de maneira consistente, com o tempo, provocam conflitos.

- **Percepção do status:** essa percepção em um grupo é bem sensível ao conflito pela espera do aumento progressivo da imagem na empresa e, quando a importância se desvia para outras pessoas, isso provoca frustração.

- **Os preconceitos:** independente se religiosos, sociais, da escolaridade, estado civil, antiguidade na instituição, etc., são motivos de desacordo, desassossego e desculpa para alguns comportamentos e são, ainda, motivo de diferenças pessoais. A falta de tolerância cria polêmicas, assim como o rompimento de grandes amizades, modificação nos estilos e no clima de trabalho na empresa. Pessoas com diferentes temperamentos, muitas vezes, se chocam em sua busca pelo melhor para a escola.

2.7. O USO DA LIDERANÇA COMO FATOR PREPONDERANTE NA ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Segundo Albuquerque (2009), o concurso público de títulos e provas para Diretor de escola foi institucionalizado a partir de 1938, sendo mais tarde exigido que o candidato fosse professor efetivo do Estado, com cinco anos de experiência docente.

Essa normatização sofreu poucas alterações até a promulgação da LDB5692/71. Nessa época, “passou a ser exigida a formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar como requisito mínimo para inscrição no concurso para diretores”. Apesar dos investimentos em formação, os programas oferecidos não ajudam gestores no enfrentamento dos desafios diários.

Na visão de Albuquerque (2009), tais modalidades consistem em cursos, oficinas, seminários, palestras, cursos regulares de Pedagogia e em pós-graduação. O problema reside nos conteúdos tratados na maioria dessas modalidades – ou são muito teóricos, pouco úteis para as demandas do dia a dia, ou excessivamente técnicos, não contextualizando os problemas e conflitos da gestão.

Somado a isso, Albuquerque (2009) afirma que grande parte dos gestores educacionais é proveniente do magistério e, pelo

destaque obtido como professores, acabaram promovidos a diretores – o que pode distorcer a forma de encarar o papel para o qual não foram preparados. Também é possível considerar que a formação acadêmica em Pedagogia não atende adequadamente à área de gestão educacional, deixando de focar aspectos críticos da gestão e fixando-se em detalhes de manutenção de rotinas administrativas.

Em uma de suas muitas dissertações, Garay Madariaga (2010) destaca que há uma interdependência entre a comunicação e a liderança. Para o autor, é preciso que a integridade do líder favoreça o processo comunicacional organizacional, estruturando, assim, um contexto de confiança.

No entanto, em relação ao ambiente escolar, essa tarefa não é das mais fáceis. Para Chrispino (2007), os diretores de escolas públicas no Brasil trabalham aproximadamente dez horas por dia. Em seu cotidiano, as prioridades da agenda são: cuidar da infraestrutura, conferir merenda, vigiar o comportamento dos alunos, atender os pais, receber crianças, participar de reuniões, providenciar material, etc. Sobra pouco tempo para conversar com professores, prestar atenção nas aulas e buscar melhorias no ensino, meta essencial da escola.

Albuquerque (2009) entende que a atuação da liderança deve ser orientada por processos de diálogo e negociação, no intuito de construir relações de confiança que permitam a atribuição de significado à ação dos liderados, em que a relação do gestor escolar com sua equipe é primordial para o sucesso desse desempenho, uma vez que:

[...] faz parte de seu papel nessa engrenagem, administrar muito mais as relações que se estabelecem em seu espaço de atuação profissional do que a infraestrutura material. Considerando gestão como um conjunto de estratégias para atingir resultados, seu principal desafio é fazer com que as pessoas remem na mesma direção; é preciso que as pessoas compartilhem princípios ou fundamentos que orientam e estimulam a participação de todos. (ALBUQUERQUE, 2009, p.02).

Ainda existem muitas dificuldades e divergências no momento de expressar o significado da palavra “liderança”, juntamente com

as definições a ela inerentes no ambiente escolar. O conceito de liderança tem, hoje, uma concepção diferente do que havia tradicionalmente na história do pensamento.

Por outro lado, a liderança é vista por Goleman (2006, p.67) como a capacidade de influenciar um grupo em direção ao alcance dos objetivos organizacionais, como é possível perceber no trecho a seguir:

O gerenciamento de conflitos é uma aptidão social natural para induzir os outros a respostas desejáveis. Dessa forma, o papel de um gestor comprometido com o desenvolvimento de seus subordinados e da organização é fundamental para a resolução de conflitos. Isso porque em grande parte das vezes a figura do gestor está envolvida em razão da posição que este ocupa – que determina conflitos relacionados à hierarquia, às tarefas e às relações de poder – e porque, muitas das vezes, ele é chamado pelos próprios atores envolvidos no conflito a contorná-lo e resolvê-lo.

Luck defende que o diretor escolar deve ser um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.

Atualmente, o diretor de escola é chamado a admitir seu papel político frente aos desafios exigidos pelo seu cargo. Além das atividades de administrador escolar, o diretor exerce a atuação da gestão, que abrange aspectos filosóficos e políticos. Devemos considerar que esses aspectos vêm antes e acima da administração. [...] o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação. Mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LUCK, 2009, p.38).

Nas competências emocionais de um gestor escolar, um novo conceito de gestão emocional precisou ser estabelecido para administrá-lo, pois é necessário ao indivíduo possuir capacidade para gerir as próprias emoções e também as emoções da equipe que, segundo Goleman (2006), podem ser divididas em:

- **Autopercepção:** saber o que estamos sentindo, num determinado momento, e utilizar as preferências que guiam nossa

tomada de decisão; fazer uma avaliação precisa e realista de nossas próprias capacidades e possuir uma sensação bem fundamentada de autoconfiança.

- **Auto-regulamentação:** lidar com as próprias emoções de forma que facilitem a tarefa que temos pela frente, em vez de interferir nela; ser consciencioso e adiar a recompensa a fim de perseguir as metas; recuperarmo-nos bem de aflições emocionais.

- **Motivação:** usar nossas preferências mais profundas para nos impulsionar e guiar na direção das metas, a fim de nos ajudar a ter iniciativa, sermos altamente eficazes e a perseverarmos diante de reveses e frustrações.

- **Empatia:** sentir o que as pessoas estão sentindo, sendo capaz de assumir sua perspectiva e cultivar o *rapport* e a sintonia com ampla diversidade de pessoas.

- **Habilidades sociais:** lidar bem com as emoções nos relacionamentos e ler, com precisão, situações sociais e redes, interagir com facilidade, utilizar essas habilidades para liderar, negociar e solucionar divergências, bem como para a cooperação e o trabalho em equipe.

Daí, é cada vez mais importante e fundamental que os gestores escolares sejam também gestores das emoções de seus colaboradores no ambiente corporativo, tendo em mente que:

A importância da gestão de emoções dos indivíduos que compõem o quadro interno das organizações em relação direta com o fato de que as pessoas são os recursos mais importantes dentro de um sistema produtivo, pois pensam, agem e monitoram seus procedimentos levando em consideração o ambiente em que vivem. O líder atua em uma organização, tal qual em uma família. É designado gestor e precisa conscientizar-se da sua importância à medida que executa ações que são aceitas por todos os membros. (GOLEMAN, 2006, p.78).

Defendida por Percosolido (2002), a ideia da evolução da liderança como gestor das emoções cria o gerente emocional, uma liderança que age para ajudar a equipe a resolver seus problemas com bom senso, racionalidade, objetividade e a administrar suas reações, diante das muitas situações de conflito surgidas no ambiente organizacional no exercício de suas funções.

Na visão de Pirola-Merlo (2002), os eventos afetivos são avaliados levando-se em consideração a relevância e a importância de um evento para o bem-estar do indivíduo; uma vez que influenciam diretamente nas reações que provocam, baseadas em emoções que surgem como um componente fundamental para o sucesso organizacional.

Lück, afirma que, nessa perspectiva, diante da consciência de seu papel de líder, o gestor escolar precisa se atentar ao desenvolvimento de habilidades e competências individuais para que estas se constituam em instrumentos do coletivo de sua equipe e possam, diante de alguns cuidados indispensáveis, transformar o grupo como um todo.

- Criar um estilo e cultura de diálogo para aproximação dos pontos de vista e construção do conhecimento profissional conjunto;
- Dialogar frequentemente com os professores sobre sua interpretação da missão e valores da escola, sobre sua concepção de educação e assim, sobre seu esforço em implementá-los em seu trabalho;
- Orientar sua liderança como diretor, de forma viva e dinâmica para os processos de comunicação e relacionamento interpessoal, destacando, nos mesmos, a dimensão profissional e o esforço pela melhora do desempenho e seus resultados (LÜCK, 2009, p.41).

Reações emocionais, como raiva, frustração e alegria, são extremamente importantes na administração deste processo de liderança e no desempenho das equipes e dos indivíduos. Para Lück (2007), o conceito de gestão associa-se ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, ligado sempre ao compromisso coletivo com resultados educacionais, cada vez mais efetivos e significativos.

A administração é uma das formas de gestão, pois compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. As formas mais conhecidas de gestão são: administração, cogestão e autogestão. Cabe ressaltar que, com a mudança, o que se recomenda é a necessidade de uma nova ótica em relação à direção, para que ocorra a transformação das instituições e de seus processos,

visando sempre a melhoria do funcionamento do sistema de ensino (LÜCK, 2007).

Segundo Quinn (2013), as responsabilidades de um gestor acabam dependendo do nível de hierarquia organizacional em que se situam. À medida que vão sendo promovidos de um escalão organizacional para outro, os gerentes precisam identificar os comportamentos a serem aprendidos e quais terão que ser remodelados; uma vez que compreender as similaridades e diferenças entre os cargos dos vários patamares hierárquicos pode servir de ponto de apoio para que os indivíduos cresçam e se desenvolvam por ocasião dessas transições.

Assim, sem o aprendizado do que envolve a complexidade comportamental, as virtudes do profissional podem tornar-se justamente as causas de seu fracasso.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Em relação à pesquisa aqui realizada, explicativa, tem-se como finalidade tentar conectar as ideias para compreender as causas e efeitos do tema em questão para melhor explicar seus objetivos e o motivo de acontecerem.

Quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados, usaram-se referências bibliográficas e a observação não participante. Por meio das pesquisas realizadas, adquiriu-se conhecimento do problema levantado, reunindo informações detalhadas para apreender a totalidade das várias situações em estudo.

Pela sua natureza básica, bem como pré-planejada e estruturada, também pode ser considerada uma pesquisa conclusiva que possibilitou, aqui, um aprofundamento em relação à administração de recursos humanos e conflitos existentes no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa, a partir da coleta de dados em artigos científicos, obtidos no Scielo e demais bancos de dados eletrônicos disponíveis e que tivessem relação com o tema em questão.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva, pois o estudo teve como finalidade a descrição das características de determinados contextos no ambiente de trabalho. Quanto aos procedimentos técnicos para coleta de dados, usaram-se referências bibliográficas e a observação não participante. Por meio das pesquisas realizadas, adquiriu-se conhecimento do problema levantado, reunindo informações detalhadas, com o objetivo de apreender a totalidade das várias situações em estudo.

4. CONCLUSÃO

Normalmente, os problemas mais difíceis de serem solucionados numa escola ou em qualquer outra organização, são aqueles relacionados aos funcionários. Os problemas de trabalho são focalizados em serviços, procedimentos, calendários, turnos, tempos, salários, recompensas, punições, custos, etc. Os referentes às pessoas envolvem emoções, expectativas, necessidades, motivação e todos os outros aspectos intangíveis associados ao comportamento humano.

Os problemas que envolvem conflitos de pessoas que trabalham em conjunto, geralmente, são conhecidos porque os funcionários não demoram em se queixar. A intervenção para solucioná-los é uma consulta apropriada, porém chegar ao âmago da questão, ou seja, ao motivo real do problema, pode levar tempo, uma vez que isso depende do número de pessoas envolvidas, de suas emoções e, provavelmente, de seus desacordos acerca dos fatos.

Quanto maior é o número de pessoas envolvidas, maior também será o efeito no trabalho, de tal modo que a identificação do problema real para sua solução é muito mais importante que em outros casos.

Talvez o problema subjacente e quase desconhecido não possa ser resolvido, visto que, provavelmente, tenha suas raízes em assuntos de imagem e de profissão. Estes são problemas de status, psicológicos, que são muito difíceis de resolver integralmente por um gestor.

Assim, em relação ao problema desse estudo, foi possível responder ao questionamento feito, no momento no qual se percebeu que, caso a escola não possua o devido suporte e uma gestão qualificada para resolver os conflitos internos que lhe é inerente, certamente se concorrerá para um processo de desestabilização do clima interno que, de forma direta ou indireta, afetará sua produtividade.

Quanto ao objetivo geral, foi possível alcançá-lo de forma eficiente por ter acontecido um aprofundamento na natureza dos conflitos no ambiente escolar e, conseqüentemente, os respectivos impactos, positivos e negativos, que essas divergências podem ocasionar na estrutura pedagógica da escola.

Além do objetivo geral, os específicos que buscaram detalhar as conseqüências dos conflitos para funcionários e alunos também foram respondidos e ajudaram a alcançar uma percepção maior sobre como a falta de interação entre os funcionários da escola, causada pelos conflitos interpessoais, pode afetar os serviços prestados pela instituição e o processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia utilizada buscou, através dos procedimentos utilizados, demonstrar como a administração de conflitos humanos no ambiente escolar está longe de ser uma tarefa fácil para nossos gestores, mesmo com o amplo leque de soluções para serem resolvidos. Assim, é preciso lançar mão de todo conhecimento possível, além da experiência e diálogo, quase que diário, para administrar esse processo que faz parte do dia a dia de qualquer ambiente organizacional.

Quanto à bibliografia utilizada, esta correspondeu às expectativas no momento em que foi essencial para resposta das diversas formas de se gerenciar e eliminar atritos dentro do ambiente escolar, e não apenas desviá-los no processo de conflitos e na resolução e entendimento dos pares envolvidos, principalmente, além dos benefícios que tanto a escola quanto seus colaboradores serão beneficiados com a resolução dessas pendências.

Após análise e leitura do material deste estudo, assim como as referências utilizadas para sua construção, foi possível perceber a

necessidade de se ter o máximo de cautela nas decisões tomadas no âmbito escolar, no que tange à resolução de conflitos pessoais dos funcionários no ambiente organizacional, uma vez que o sucesso da instituição escola depende de forma direta do clima harmonioso e do relacionamento de parceria entre os membros de sua equipe.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, N. S. **Gestor escolar – um mediador de conflitos**. Disponível em <<http://www.com.br/gestao/arquivosfile/Artigocientificopdf>>. 2009.
- BACAL, R. **Conflitos Organizacionais: o bom, o mal e o feio**. In: The Journal for Quality & Participation. EUA. 2004.
- CABRERA, M. **A comunicação e a administração de conflitos**. Editora Percan, Lima, 2006.
- CARVALHAL, E; ANDRÉ NETO, A.; ANDRADE, G. **Negociação e administração de conflitos**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- CHRISPINO, A. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: avaliação das políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.15, nº 54. 2007.
- FILLEY, A. **Solução de conflitos interpessoais**. Série teoria e prática organizacional. Editora Trilhas, México, 2007.
- GARAY MADARIAGA, M. **Comunicação e liderança: sem comunicação não há líder**. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, Ensaio. [online], Buenos Aires, n. 33, p. 61-72, 2010.
- GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- HOCKER, J; WILTON L. **Conflitos interpessoais**. Editora C. Brown. Califórnia, 2006.
- LÜCK, H. **A evolução da gestão educacional, a partir de mudança paradigmática**. Revista Gestão em Rede. Curitiba: CEDHAP, 2007.
- _____. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MCINTYRE, S. E. **Como as pessoas gerem o conflito nas organizações: estratégias individuais negociais. Análise Psicológica.** Lisboa, v. 25, n. 2, p. 295-305, abr. 2007.

PESCOSOLIDO, A. **Líderes emergentes como gerentes de emoções grupais.** In The Leadership Quaterly. EUA, 2002.

PIROLA-MERLO, et al. **Como os líderes influenciam nos impactos afetivos causados pelos eventos acontecidos dentro de sua equipe.** In The Leadership Quaterly. EUA, 2002.

QUINN, R. E. et al. **Competências Gerenciais: princípios e aplicações.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

CAPÍTULO 02

NEUROCIÊNCIA E INCLUSÃO: A INTERFACE DAS INTERLOCUÇÕES DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS INCLUSIVOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Léia Flauzina da Silva de Albuquerque

1. INTRODUÇÃO

O presente tema aborda a prática da intervenção da neurociência e sua contribuição no âmbito escolar com os alunos inclusivos. A Neurociência, integrada à inclusão, vem nos revelar um novo olhar sobre as possibilidades de que todos, apesar de alguma deficiência ou dificuldades de aprendizagem, podem, sim, aprender. A Neurociência vem descortinar o desconhecido mundo cerebral, trazendo informações sobre o momento e a possibilidade da aprendizagem.

Conceituando **Inclusão**: entendemos ser o ato de incluir; ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

Conceituando **Neurociências**: em termos gerais, é o estudo do sistema nervoso central. Na educação contemporânea, temos observado que algumas nomenclaturas educacionais relacionadas à Neurociência tem tomado grandes proporções, como: neuroeducação e neuroinclusão, entre outros, fortalecendo uma nova perspectiva da Neurociência e inclusão/educação. Os estudos de como o cérebro aprende, através de estimulações pertinentes aos alunos inclusivos, e de como podem aprender, têm despertado novas pesquisas e levado profissionais a se habilitar na área para servir, com

eficácia, na área educacional inclusiva. Os avanços neurocientíficos e suas descobertas têm sido um grande aliado dos educadores que trabalham na área inclusiva, principalmente, quando o assunto é o aprendizado, em relação a como se dá todo o seu processo, seu funcionamento, sua estrutura, seu desenvolvimento e suas alterações, agregando as diversas funções do sistema nervoso. A partir da década de 1990, a Neurociência avançou e, desde então, vem proporcionando mudanças significativas na forma de se perceber o funcionamento cerebral; e, apesar de ser uma ciência nova, já vem evoluindo a cerca de 150 anos.

Há várias peculiaridades no que se refere às Neurociências, seja por ter várias abordagens ou vários modos diversos para classificá-las, dependendo do foco a ser estudado. Uma maneira de se conhecer a diversidade metodológica para se estudar o cérebro humano, como proposto por Lent, é a de relacionar, em princípio, os distintos níveis anatômicos funcionais que a biologia utiliza para o estudo dos seres vivos. Os níveis podem ser: Neurociência Molecular (Neuroquímica ou Neurobiologia Molecular), que estuda as moléculas funcionais do sistema nervoso; Neurociência Celular (Neurocitologia ou Neurobiologia), cujo objeto de estudo são as células do sistema nervoso, sua estrutura e função; Neurociência Sistêmica, que estuda as células nervosas das diferentes regiões do sistema nervoso, cuja função está relacionada aos sentidos humanos; Neurociência comportamental, a qual estuda as estruturas neurais do comportamento humano e outros fenômenos; e, por fim, a Neurociência cognitiva, que lida com algumas capacidades humanas, como, por exemplo, a linguagem e memória humanas.

Quando compreendemos o que, de fato, ocorre durante o processo de aprendizagem, somos capazes de utilizarmos estratégias, dinâmicas e ações pedagógicas que venham favorecer o acesso do aluno incluído. Além disso, independentemente do diagnóstico, a permanência e o desenvolvimento escolar desses alunos devem ser fundamentados pelos pressupostos da educação inclusiva. Segundo autores como Consenza & Guerra, o cérebro humano, em funcionamento, modifica a estrutura

cerebral do aluno. As redes neurais vão se tornando mais bem estabelecidas e mais complexas, à medida que o aluno interage com o meio externo é o meio interno. Criando conexões entre os neurônios que está presente em toda a nossa vida. Possibilitando a capacidade de todos os alunos aprender algo novo todo dia. E assim ocorrendo a aprendizagem.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA – HISTÓRICO

A Constituição brasileira assegura, desde 1988, o direito à educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação. A escola deve cumprir seu objetivo fundamental: a escolarização de todos os alunos e atender as demandas dos alunos com deficiência que encontram barreiras ao acesso para sua inclusão no ensino regular. Assim, surge a necessidade de adequação dos espaços escolares, com base nas normas e legislação vigentes, de forma a garantir a autonomia e a independência desses alunos no seu cotidiano escolar. Ainda podemos contar com a declaração de Salamanca (1994), que propõe que o princípio da educação inclusiva se empoderou com as questões proclamadas que ganharam, de forma grandiosa, o foro mundial pela UNESCO, em documento intitulado Declaração Mundial. Posteriormente, na América Latina, documentos como a Declaração de Guatemala e a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas com Deficiência deram novo impulso às discussões sobre a inclusão escolar, como podemos ver no fragmento a seguir:

Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96, dedica todo um capítulo à educação especial, representando um avanço em relação às legislações anteriores. Os artigos contidos no capítulo V, pleiteam que a “educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”, e prevê que “quando não for possível na classe regular, o atendimento especializado deverá ser feito em classes e escolas especializadas”. Além disso, prevê também “professores com especialização adequada [...] capazes de integrar esses educandos nas classes comuns”. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, o entendimento em torno do termo ‘alunos com necessidades educacionais especiais’ é tido como:

Pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ao minimizar suas dificuldades. (BRASIL, SEESP/MEC,1995, p. 55)

Entendemos que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, não é apenas a sua permanência física com os demais alunos, mas a responsabilidade de uma educação de qualidade para todos, contribuindo para a acessibilidade, a flexibilização curricular e as adaptações curriculares, que caracterizem sua opção por práticas heterogêneas e inclusivas.

O artigo sétimo desta Resolução reafirma o que estabelece a Lei 9394/96 – LDBEN no artigo 59 § 3º, ou seja, reafirma que cabem às escolas do ensino regular, não somente efetuar as matrículas destes alunos, mas ter o compromisso de ofertar um ensino de qualidade que atenda suas necessidades e especificidades educacionais. A Resolução nº 261/02 CEE/MT considera, no artigo 4º, que alunos com necessidades especiais são aqueles que durante o processo educacional apresentam:

I. Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares compreendidas em dois grupos:

a. Aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b. Aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III. Altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Para que se construa ambientes e sistema educacional inclusivos, deve-se pensar em novas reflexões e realizar, no âmbito da comunidade escolar, uma educação inclusiva que envolva um processo de reestruturação social. Ramos (2006) nos aponta vários passos para que haja a inclusão, citaremos os principais: fazer com que a comunidade escolar, pais e alunos, saibam que o deficiente não irá atrapalhar o desenvolvimento dos outros alunos e, sim, ajudá-los a vivenciar uma nova experiência como seres humanos solidários e respeitadores das diferenças; também é preciso citar o cuidado de matricular o aluno em classe correspondente à sua idade cronológica e não intelectual, para que construa, ainda que em defasagem, uma idade social. O que se percebe no percurso escolar dos alunos com deficiência, é que eles passam anos de suas vidas estudando e acabam saindo da escola, na maioria das vezes, sem certificação de conclusão de escolaridade, principalmente os que têm comprometimentos mais acentuados.

3. FUNDAMENTAÇÃO NEUROBIOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o objetivo de interpretar a mente humana, a Neurociência vem colaborando com os educadores da inclusão, a respeito de como o cérebro de seus alunos se comporta, quando entra em contato com novos saberes pedagógicos; sabendo que esse processo é comum, no dia a dia do ambiente escolar, porém, eram poucas as informações sobre a reação de como esse cérebro reage durante o novo aprendizado. Agora falando dos alunos inclusivos, o objetivo é estimular tais habilidades enfraquecidas por algum motivo neurobiológico que dificultam o seu processamento de ensino-

aprendizagem. Uma das descobertas incríveis é que a capacidade de criar e recriar conexões entre os neurônios está presente em toda a vida. Assim, todos são capazes de aprender algo novo, todo dia. Com base em evidências neurocientíficas, observamos que, a partir da relação entre o ambiente rico de estímulos e o aumento das sinapses (conexões entre as células cerebrais), irá ocorrer a neuroplasticidade, permitindo que os neurônios se regenerem e que sejam criadas conexões sinápticas, por meios de comunicação entre os neurônios. Por meio desses movimentos, a plasticidade neural irá realizar novas ligações estabelecidas entre os neurônios (as sinapses) e alterará completamente a rede de conexões. Quando esse aluno recebe o conhecimento pela primeira vez, o cérebro identifica um padrão e atribui um significado a ele. Quando retornamos ao conteúdo novamente, ou seja construímos uma rotina de aprendizagem, as mesmas vias neurais se iluminam. Cada vez que renovamos, os circuitos neurais dos alunos inclusivos, sua eficiência vai aumentando. E, assim, cada vez mais, esse aprendizado vai reforçando os caminhos, desenvolvendo conexões e criando o que permite que esse cérebro acesse variáveis de informações mais rápido. É de suma importância lembrar, sobre nossas vias neurais, que todo processo de aprendizado circula – seja ele positivo ou negativo –, por vias que servem para construir conexões. Os circuitos usados com frequência se tornam mais robustos com o tempo, possibilitando e aumentando a flexibilidade cognitiva de tornar o aprendizado uma prioridade para os alunos inclusivos.

Nesse processo, entra o trabalho do educador inclusivo, que é primordial por meios da metodologia, pois irá enriquecer, de forma vislumbrante, o aprender do aluno inclusivo. O ambiente educacional, na qual o aluno inclusivo estiver, deverá ter os recursos na qual venham favorecer o seu aprendizado, beneficiando, assim, novas estruturas e funções. Pois, a partir daí, é possível aprimorar sua prática e lidar melhor com as potencialidades de cada aluno inclusivo, promovendo uma educação e inclusão de excelência. Afinal, quando esse educador atende a todas as necessidades do seu aluno inclusivo, o processo avança para novos conhecimentos. A

aprendizagem é o resultado da recepção e da troca de informações entre o meio ambiente enriquecedor e os diferentes centros nervosos. Desta maneira magnífica, se dá a aprendizagem, se iniciando com os estímulos de natureza físico-química, oriundos do ambiente, que são transformados em impulsos nervosos pelos órgãos dos sentidos. Todavia, deve-se considerar que seus conhecimentos não são uma nova proposta de educação, assim como os autores Consenza & Guerra esclarecem:

"(...) elas não propõem uma nova pedagogia nem prometem soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Podem, contudo, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que as estratégias pedagógicas que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes. Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos." (Consenza & Guerra ,2011 p.142-143)

Entretanto, quem faz o diagnóstico é o médico e não o professor; mas, no caso da criança possuir uma patologia, distúrbios, deficiência ou transtorno, em se tratando de inclusão e aprendizagem, profissional que intervém no processo de aprendizagem é o educador que, com suas práticas pedagógicas, pode adaptar diferentes possibilidades de aprendizagem para seus alunos inclusivos.



Imagem Internet

Assim, podemos concluir que, nos dias atuais, ainda se constata certas barreiras quanto à aceitação da diversidade na sociedade, principalmente quando se trata do ambiente escolar quanto à aprendizagem dos alunos inclusivos, especialmente quando as deficiências são múltiplas e graves. Com estas, seus portadores não são vistos como sujeitos que têm direitos à aprendizagem, mas a Neurociência, inserida nesse contexto, vem quebrando paradigmas. Para que a visão dos inseridos no contexto social, emocional e cognitivo do grupo inclusivo veja que essa caminhada é contínua sem fim, segundo Mittler (2003).

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes. (MITTLER, 2003, p. 21).

O autor supracitado faz referência a tais barreiras para tornar a sociedade e as escolas inclusivas mais reflexivas e com as mentes mais flexíveis. Entretanto, estamos vivenciando um novo paradigma quanto à educação inclusiva, quanto ao direito de aprender de todos, quanto à ciência com a contribuição da Neurociência, gerando segurança quanto à insegurança, aumentando a confiança nesse novo momento, a fim de que sejamos ousados para corrermos atrás e buscarmos alternativas que nos dê suporte para realizarmos as mudanças que a inclusão propõe. Para Freire (1996), educar é assumir um compromisso com o outro, para que este possa ser sujeito da sua história e do seu processo de aprendizagem.

O processo de inclusão educacional ainda é discutido por muitos pesquisadores e educadores, pois se exige um novo repensar das práticas pedagógicas na educação atual e sobre a construção de espaços escolares menos excludentes. Espaço esse que deve capacitar e atualizar os educadores em suas formações para que, assim, possam ter, em sua prática pedagógica, o êxito quanto ao ensino e aprendizagem dos alunos inclusivos.

Considerando as reflexões e os discursos sobre inclusão, observamos a necessidade de nos estruturarmos como uma sociedade mais participativa, em que haja a intencionalidade para

que a cultura de exclusão e de desigualdade deixe de existir. A educação e a aprendizagem, hoje, é um direito de todos, e cabe aos profissionais da educação comum e Especial oferecerem a educação com qualidade para todos os alunos matriculados na escola.

As neurociências têm o papel de contribuir com a rotina de aprendizagem do aluno e de indicar ao educador, de forma corrente, como é conhecer a organização e as funções do encéfalo do aluno inclusivo quanto à linguagem, atenção e memória, as relações entre as emoções, desempenho e aprendizagem. Espera-se que, dessa maneira, o educador possa observar o seu aluno inclusivo com mais clareza e objetividade, desenvolvendo e alcançando, com maior quantidade de redes neurais, o que gerará um melhor resultado. Os alunos inclusivos podem aprender, desde que sejam devidamente estimulados e acompanhados por educadores que conheçam estratégias alternativas que resultam na aprendizagem.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA GP. As bases neurocientíficas da aprendizagem In: Relvas MP, org. Que cérebro é esse que chegou a escola? Rio de Janeiro: Wak; 2012. p.41-52.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 8.069/90). Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p.13563. Acesso em: 20/09/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Ministério da Educação e Cultura. 1996. Disponível em: www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip. Acesso em: 20/09/2021.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão. 2008. Ministério da Educação. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2021.

CHEDID KAK. Psicopedagogia, Educação e Neurociências. Rev Psicopedagogia. 2007;24(75):298-300.

CONSENZA RM, Guerra LB. Neurociência na educação. Como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.

Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência. Convenção da Guatemala. Guatemala, 1999.

FERREIRA MEC. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas. *Educ Pesqui.* 2007;33(3):543-60.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

GOMES C. Ensino colaborativo na educação inclusiva: desafios e perspectivas formativas. *Rev Atos de Pesquisa em Educação.* 2013. (No prelo).

GOMES C. Estilos de aprendizagem e inclusão escolar: uma proposta de qualificação educacional. *Rev Psicopedag.* 2006; 23 (71):134-44.

HOUZEL SH. *Neurociências na Educação.* Belo Horizonte: Cedic-Centro Difusor de Cultura; 2010. 54p.

LENT R. Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais de Neurociências. 2ª ed. São Paulo: Atheneu; 2010.

LIBANEO JC, Oliveira JF, Toschi MS. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização.* São Paulo: Cortez; 2003. 408p.

MACHADO FS, Nazari J. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. *Lentes Pedagógicas.* 2011;2(1). Disponível em: <<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/416/397>>. Acesso em: 20/1/2021.

MANTOAN MTE. Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Caderno Cedes.* 1998;19(46). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009&lng=en&nrm=iso>.

MANTOAN MTE. Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA; 1997. 137p.

MANTOAN MTE. Todas as crianças são bem-vindas a Escola. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/FE/UNICAM; 2001. (manuscrito).

MENDONÇA G. As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: PUC-SP; 2005. p.1-16.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica-MEC, SEESP, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, Convenção da Guatemala,1999.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais /Peter Mittler; Trad. Windy Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artimed, 2003.

MORAES MC. O paradigma educacional emergente. São Paulo: Papyrus; 1997. 238p.

PATTO MH. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz; 1996.

PEREIRA MSC. Cérebro e educação aspectos que perpassam nas teorias da aprendizagem. In: Relvas MP, org. Que cérebro e este que chegou a escola? Rio de Janeiro: Wak; 2012. p.145.

RELVAS MP. Neurociência e educação. Potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2010.

RELVAS MP. Neurociência e transtornos de aprendizagem. As múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak; 2011.

RELVAS MP. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak; 2012.

SANT'ANA IM. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicol Educ.* 2005;10:227-34.

SOUZA MPR. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: Viégas LS, Angelucci CB, org. Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo; 2006. p.229-43.

SOUZA VLT. Educação, valores e formação de professores: contribuições da psicologia escolar. In: Marinho-Araújo CM, org. Psicologia escolar novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática. São Paulo: Alínea; 2009. p.133-52.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Disponível em: <www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em: 17/9/ 2021.

CAPÍTULO 03

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andréa Luiza de Souza Cardoso Pierott
Jacqueline Geri Dalbon

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre a importância do lúdico no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil, que atende crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Nesta fase, os eixos para o trabalho na educação são as interações e as brincadeiras, que permitem mais experiências e vivências para a construção do conhecimento. O conceito de lúdico deve estar claro para os professores e precisa, também, ser entrelaçado nas suas práticas pedagógicas, pois o docente é o mediador dessas práticas, que podem potencializar o desenvolvimento das crianças. A interação com outras crianças e com os adultos, através de brincadeiras, permite, aos alunos da Educação Infantil, construir significados, conhecer-se, comunicar-se, e desvendar outros aprendizados que podem ser alcançados se o professor utilizar instrumentos através do lúdico; pois este recurso permite o importante desempenho do papel na construção de conhecimentos, principalmente se o professor valoriza as vivências nos tempos e espaços adequados, levando em conta o imaginário infantil, enquanto a criança interage com outras, com as brincadeiras e os brinquedos. Dessa forma, o docente estará trabalhando a ludicidade com seus discentes, em suas práticas.

Palavras chaves: Educação Infantil; lúdico; práticas escolares; criança; desenvolvimento da aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Infantil, iniciam-se ações voltadas para o cuidar e o educar, considerados inseparáveis pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por compreender o direito à educação, pois educar exige cuidado, e cuidar é educar, acolher e desenvolver o aprendizado.

É com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que pode-se afirmar que a educação escolar é orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Além disso, a Base Nacional Curricular Comum (2017) define as aprendizagens essenciais que os alunos precisam desenvolver na Educação Básica, a qual é composta por três etapas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (1996), sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa tem suas especificidades, formas de abordagem dos conteúdos e conhecimentos que são próprias às idades de cada uma.

Este trabalho é voltado para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, que abrange as crianças de 0 a 05 anos e 11 meses de idade, na qual as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013) entendem que as crianças devem ter seu desenvolvimento de forma integral, ou seja, em todos seus aspectos: físico, psicológico, intelectual, afetivo e social, a partir das experiências que lhes são proporcionadas e mediadas pela ação dos professores, os quais devem pautar suas práticas escolares na formação do aluno como cidadão que transforma e é transformado pelo meio em que vive. Os processos de aprendizagem e socialização que se dão através da educação são conhecimentos e valores que se constroem como afirmativas contempladas nos documentos nacionais que norteiam a Educação do país, como a Base Nacional Curricular Comum (2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, (2013) e os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1996), que norteiam o trabalho na Educação.

A Base Nacional Curricular Comum (2017) traça os direitos de aprendizagens para a Educação Infantil, que estão pautados nos referenciais e nas diretrizes para a Educação Infantil, e coloca a criança como centro do processo de aprendizado. Os direitos são: o de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se, entendendo que, mesmo muito pequena, a criança tem a capacidade de construir conhecimentos, o que estabelece uma educação de forma integral.

Este trabalho traz uma pesquisa bibliográfica e exploratória, para buscar uma aproximação dos conceitos relacionados à Educação Infantil e dos conceitos relacionados ao lúdico, que permeiam as práticas pedagógicas e a importância para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Como base, foram utilizados textos de Rebouças/ Mesquita (2011), referências para compreender esse tipo de pesquisa.

Este trabalho toma como base e referência, as diretrizes, os referenciais e outros documentos nacionais, como a Base Nacional Curricular Comum, pois esta serve de norte para o trabalho do professor. Também foram consultados alguns autores e pesquisadores que traçam importantes considerações em relação ao lúdico nas práticas da sala de aula da Educação Infantil, que, como primeira etapa da educação, tem seus próprios objetivos para o desenvolvimento das crianças.

Benedet (2011) aborda a origem da palavra lúdico, reforçando que ludicidade é tudo o que diverte e entretém o ser humano e que é indispensável em qualquer idade; mas não deve ser vista apenas como diversão, pois a autora entende que é a partir do lúdico que também se aprende e se desenvolve pessoal, social e culturalmente. Guimarães *et al* (2018), apresenta que o lúdico pode ser inserido, de forma organizada, no contexto escolar, pois percebe que a criança passa a compreender o mundo no qual vive através do brincar e da brincadeira, os quais possibilitam vivências de forma lúdica.

Ao discorrer sobre a importância das experiências que as crianças adquirem através das atividades lúdicas que podem auxiliar no

aprendizado, Fritz (2013) menciona que o brinquedo, a brincadeira e o jogo podem ser usados como recursos, conforme a faixa etária.

Kishimoto (2003) traça os conceitos de brinquedo, brincadeira e jogo, dando a devida importância da utilização desses recursos na educação, pelo fato que eles relacionam diretamente com a criança, servindo de estímulo para seu imaginário infantil. O autor supracitado acrescenta considerações muito importantes no que tange ao brincar, para as crianças da Educação Infantil, etapa em que o lúdico, através das brincadeiras, das experiências, das experimentações, dos movimentos e de explorar o mundo, auxilia a criança conseguir desenvolver habilidades e saberes, potencializado a interação com outras crianças e adultos.

A importância de comportamento e de ações lúdicas, por parte dos professores, interagindo com os interesses do aluno, possibilita alcançar a construção do conhecimento, colocações propostas por Almeida (2007). O autor traz, contribuindo para este trabalho, também, alguns critérios para que algo possa ser chamado de lúdico: ele associa a ludicidade com as práticas pedagógicas, que potencializam o trabalho do professor, transformando o aprendizado em um momento de prazer e alegria. Tomando o mesmo sentido, Cordeiro (2008) ressalta que os jogos, brinquedos e brincadeiras devem ser assumidos na Educação Infantil como ricas possibilidades educativas.

Alves/Sommerhalder (2010) discorre sobre como o lúdico é acolhido nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a Educação Infantil, na qual, ora é posto como recreação, ora como instrumento pedagógico. Para os autores, o lúdico expressa o que é próprio da natureza infantil: a necessidade de fantasiar.

Servindo de norte para o trabalho dos professores da educação infantil nas creches e pré escolas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) traça contribuições voltadas para o desenvolvimento integral das identidades das crianças. O referido documento entende que o professor, enquanto adulto, media as atividades pedagógicas e propicia os momentos lúdicos, enriquecendo, dessa forma, a construção de conhecimentos e saberes

através das situações orientadas, e através da organização do tempo e do espaço.

O objetivo deste trabalho é analisar e refletir sobre a importância do lúdico e a contribuição que este traz para o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Alguns autores e os documentos nacionais são a base para este trabalho, que começa definindo a Educação Infantil, seguindo pelos conceitos referentes ao lúdico e finaliza com o trabalho dos professores no desenvolvimento da criança, através de jogos, brinquedos e brincadeiras, os quais são instrumentos da ludicidade, pois possibilitam contribuir e enriquecer as práticas pedagógicas.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, na qual são atendidas as crianças de 0 a 05 anos de idade e, nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010) entendem que criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (p. 12)

A Educação Infantil é oferecida de forma gratuita e com qualidade, conforme prevê as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), a qual menciona que as crianças desta etapa devem estudar no período do dia, sendo em turno integral ou apenas em uma parte do dia. As instituições que oferecem a Educação Infantil devem ser reguladas e supervisionadas por órgãos educacionais competentes. Ainda segundo este documento, as crianças requerem maior atenção e cuidado por parte dos professores e cuidadores, que devem sempre estar atentos às particularidades de cada uma, por serem recheadas de curiosidade, além disso, já são capazes de expor ideias, vivenciar e assimilar aprendizados e sentimentos.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013), ao mencionara Educação Infantil, diz que:

[...] nessa etapa deve-se assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo. (p. 37)

Em concordância a esses postulados, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010, p.16), para a Educação Infantil, reforça que as propostas pedagógicas, para esta etapa, devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos referentes à autonomia, respeito ao bem comum, aos direitos de cidadania, da sensibilidade, criatividade, ludicidade e expressão. Diante desses princípios, a proposta pedagógica para a Educação Infantil deve garantir que as instituições cumpram com sua função sociopolítica e pedagógica. A proposta gira em torno de alguns critérios, são eles:

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnicoracial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL 2010, p. 17)

Um dos princípios dos Referenciais Curriculares Nacionais para a etapa da Educação Infantil é o de “[...] que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições” (BRASIL, 1996, p. 14). Pois esses referenciais entendem

que, apesar das crianças serem muito pequenas, deve-se considerar, em seu desenvolvimento, as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas, porque a qualidade das experiências oferecidas pode contribuir para o exercício da cidadania. Esse documento também menciona que as crianças pensam o mundo de um jeito muito próprio, e é através das interações, com outras crianças e com adultos, que demonstram seu esforço para compreenderem o mundo em que vivem, pois “[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais”. (BRASIL, 1996, p. 22)

Isso reforça a importância de bons planejamentos que possam oferecer qualidade no desenvolvimento do aprendizado garantindo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), para que a criança aprenda a cuidar de si, pois educar cuidando inclui, além de garantir a segurança, alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. “Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diversas maneiras”, o que possibilita construir sentidos, significados e se apropriando de formas culturais de agir, sentir e pensar.

Um das condições para a organização curricular para a etapa da Educação Infantil é que:

As instituições de Educação Infantil devem assegurar a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. (BRASIL, 2013, p. 88)

Ao pensar no educar e cuidar indissociáveis do processo educativo, a Base Nacional Curricular Comum (2017), em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), é carregada de possibilidades de

potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, pois reforça que o trabalho do professor deve considerar as crianças em sua integralidade. Na Educação Infantil, é importante o professor pensar nos eixos que estruturam suas práticas pedagógicas, que são as interações e as brincadeiras, em que as ações e as interações com outras crianças proporcionam aprendizagens, desenvolvimento e socialização. A Base Nacional Curricular Comum, através das interações e brincadeiras, propõe as competências gerais para a Educação Básica e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2017. p. 37)

Para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, a Base Nacional Curricular Comum (2017) traça os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Este documento organiza a Educação Infantil em três grupos de aprendizagem: a creche, com o primeiro grupo de crianças com 0 a 1 ano e 6 meses; já o segundo grupo, com 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e o terceiro, pertence à pré-escola, com crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (BRASIL, 2017, p. 44). Ao reconhecer as especificidades de cada grupo desta etapa, o trabalho dos professores é garantir que os direitos de aprendizagem sejam atendidos, promovendo, assim, o desenvolvimento integral das crianças, pois,

“[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. (BRASIL, 2017, pa. 39)

Portanto, a Base Nacional Curricular Comum (2017), com relação aos saberes e conhecimentos, está de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2010) e está, também,

estruturada em cinco campos de experiências que abrangem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Sendo assim, o trabalho voltado para a ludicidade ganha mais ênfase, por haver mais necessidade de identificar o que é necessário acontecer no processo de aprendizado e garantir que os campos de experiência e os objetivos de aprendizagem sejam atendidos.

2.1. O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Educação Infantil, os eixos norteadores para as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular são as interações e a brincadeira. Esses dois eixos garantem experiências que promovem o conhecimento e possibilitam o acesso a outras experiências, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25). Essas diretrizes norteiam os objetivos das práticas pedagógicas, colaborando para garantir experiências e vivências por parte da criança, envolvendo as interações e brincadeiras. Dessa forma, percebe-se que o lúdico colabora para que os objetivos das práticas pedagógicas possam ser atingidos, proporcionando o desenvolvimento do aprendizado das crianças com fluidez; porque, quando se pensa em brincadeiras, pode-se compreender o uso do lúdico como recurso pedagógico, que vai além do brincar livremente, conforme aborda Benedet (2011).

Para compreender melhor o lúdico como recurso na sala de aula e nas práticas educativas, se faz necessário abranger o que é o lúdico e qual a sua importância. Benedet traz as definições de lúdico fazendo parte das atividades essenciais do ser humano, principalmente nas crianças, pela espontaneidade, satisfação, prazer e funcionalidade. O autor afirma que:

O lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus* que quer dizer jogo. Se traduzido alienado em sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. (BENEDET, 2011, p. 23)

Benedet (2011) diz, ainda, que houve uma evolução do significado da palavra lúdico, pois sua definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo e passou a ser necessidade básica da personalidade e do corpo como um todo, uma vez que: “O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, inclusive nas crianças caracterizando-se por ser espontâneo, funcional, satisfatório e prazeroso”. (p. 23)

Dessa forma, pode-se considerar que, através de brincadeiras e jogos, a criança pode desenvolver seu raciocínio e suas habilidades, quando se entende que o lúdico, em práticas educativas, possibilita à criança se interessar e participar mais ativamente das propostas, através do prazer e da diversão; pois quando fala-se em brincadeiras, faz de conta, mundo da imaginação, fala-se de ludicidade, conforme Benedet (2011).

O lúdico enfatiza uma proposta de promover a alfabetização significativa na prática educacional, pois através das características de conhecimento do mundo, incorpora seu conhecimento. O lúdico além de promover o rendimento escolar, ainda tem significativo crescimento no desenvolvimento da fala, do pensamento e no sentimento. (BENEDET, 2011, p. 27)

Almeida (2007) diz que o lúdico é a ação, a dinâmica de como se joga ou como se brinca, ele menciona também que, quando se usa objetos como uma boneca, uma casinha ou um carrinho, o que interessa no momento é o ato de brincar, de manipular esses objetos, evidenciando seu corpo e sua imaginação e, portanto,

Ação lúdica, de um modo geral, pode ocorrer em duas situações. A primeira, quando o participante age com os objetivos em si, ou seja, uma criança pode agir ludicamente com um brinquedo, com o corpo, ou com alguma coisa nova que provoque interesse e satisfação. (...) A segunda acontece no processo de interação humana, na presença do "outro". (ALMEIDA, 2007, p. 20)

Dessa forma, Almeida (2007) entende ser importante os comportamentos e as ações lúdicas, valorizando esses momentos, por parte dos professores, que devem interagir com os interesses dos alunos para, assim, concretizar o lúdico, que se dá através dos jogos, brincadeiras e brinquedos, os quais são instrumentos para se acessar

o lúdico, e cada um tem seus sentidos, sua peculiaridade: O jogo tem suas questões mais complexas, que envolve as regras e conceitos, conforme cada tipo de jogo. As regras norteiam o acordo comum entre os participantes, que aceitam as condições do jogo. As brincadeiras incorporam a ação lúdica em seu significado, com regras mais simples, uma vez que a criança constrói sua cultura lúdica no ato de brincar, no qual percebe e se envolve com a realidade a sua volta, pois uma mesma brincadeira pode ter várias interpretações, conforme o ambiente, as vivências e a cultura. O autor afirma também que, nas brincadeiras, as crianças estão dispostas a envolver-se nas atividades prazerosas e desconectadas de regras e, ao brincar, tenta-se reproduzir a realidade a sua volta. Portanto, as brincadeiras refletem sempre uma ação prazerosa, intencional e de liberdade; já o brinquedo se refere ao material. Ele pode estar presente no jogo ou na brincadeira ou, ainda, simular situações da realidade, pois ele cria um elo entre o imaginário e o real, já que serve como estímulo às capacidades perceptivas e mentais (ALMEIDA, 2007, p. 22-32).

Almeida defende, ainda, critérios para se considerar que um brinquedo ou brincadeira possa ser chamado de lúdico, critérios estes que definem e delimitam uma ação para se entender como lúdica:

- a) desinteressada: a ação encontra a finalidade em si mesmo;
- b) espontânea: oposta às obrigações e responsabilidades;
- c) prazerosa: agradável, e esse prazer corresponde à expressão afetiva dessa assimilação;
- d) libertadora: há a libertação do “eu” por solução de compensação, ou seja não há uma preocupação com o conflito;
- e) supermotivada: necessidade de satisfazer uma tensão, de superar limites, com desafios e ousadias; e por fim,
- f) livre: não obedece a um princípio regulador imposto pelos adultos, acontece de acordo com as convicções e cultura dos próprios participantes. (ALMEIDA, 2007, p. 22)

Para o autor supracitado, o jogo, a brincadeira e o brinquedo concretizam e desencadeiam o lúdico, por isso, tem-se a importância dos profissionais de educação incorporarem o lúdico nas práticas

educativas da Educação Infantil. É nesse sentido que Fritz (2013) aborda a importância da compreensão do lúdico para colaborar no desenvolvimento das crianças, como agregação de conhecimentos nas práticas pedagógicas, pois o lúdico estimula os alunos no aprendizado por novas experiências, através das brincadeiras, tornando os momentos de aprendizagem mais prazerosos. A autora ainda ressalta que:

O professor para desenvolver atividades lúdicas precisa conhecer as necessidades das crianças com as quais ele trabalha. Quando as crianças brincam conseguem desenvolver imaginação de forma que a brincadeira seja desenvolvida. Para que as brincadeiras ocorram com maior desenvoltura é necessário que se utilize os brinquedos recomendados para a idade adequadamente. (FRITZ, 2013, p. 19).

Como Fritz reitera, "[...] ao brincar as crianças colocam seu imaginário em ação e é a partir daí que começa o desenvolvimento de novos e aperfeiçoamento de antigos conhecimentos" (FRITZ, 2013, p. 16), fazendo-se necessário e importante a formação dos professores para compreenderem e aderirem ao lúdico em suas práticas e atividades. Dessa forma, a autora entende que o docente poderá auxiliar os discentes a terem melhores resultados, no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem. (. 20)

Ao discorrer sobre a importância das experiências que as crianças adquirem através das atividades lúdicas que podem auxiliar no aprendizado, Fritz (2013) menciona que o brinquedo, a brincadeira e o jogo podem ser usados como recursos, conforme a faixa etária. A autora ressalta a afirmação dos professores envolvidos na sua pesquisa, pois é a partir das atividades lúdicas que a criança grava os acontecimentos e experiências em seu imaginário e leva consigo, para a vida inteira, o que aprendeu nos momentos de descontração e brincadeiras.

2.2. O LÚDICO COMO RECURSO PARA O PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

"É preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis" (BRASIL, 2013, p. 93), ideia proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a qual reforça que, ao garantir uma variedade de experiências na sala de aula, o lúdico proporciona às crianças reconhecerem-se no mundo em que estão inseridas, mundo este marcado por imagens, sons, fala, escritas. As Diretrizes, ao se referirem às organizações das experiências de aprendizagens, entendem que cabe aos professores: criarem oportunidades para que a criança se aproprie dos elementos significativos de sua cultura, e que possa construir novos conhecimentos, articulando espaços, tempos, materiais e interações para explorar os movimentos, gestos, imaginação e oralidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) dizem também que "[...] uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira" (p. 87), pois entende que as crianças, ao brincarem e interagirem com outras crianças, aprendem coisas muito significativas para elas e que:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. (BRASIL, 2013, p. 91)

Sendo o professor um mediador de aprendizagens, cabe a ele criar oportunidade e valorizar as práticas que podem potencializar o desenvolvimento do aprendiz e, se necessário, desenvolver novas estratégias. Pensando nisso, Guimarães *et al.* (2018) apresenta que o lúdico pode ser inserido, de forma organizada, no contexto escolar, pois percebe que a criança passa a compreender o mundo em que vive através do brincar e da brincadeira, que possibilitam vivências de forma lúdica. Entende-se como o lúdico, trabalhado de forma correta,

pode ser muito compensador, pois é nas brincadeiras que as crianças desenvolvem sua identidade e sua autonomia. A autora entende que o lúdico torna-se uma fonte prazerosa de conhecimento, porque “[...] as práticas lúdicas dão a oportunidade da criança se relacionar com seus pares e experimentar as mais variadas sensações essenciais a elas”. (GUIMARÃES *et al.*, 2018, p. 11-12). Dessa forma a autor prevê, ainda, que “[...] a brincadeira como forma de aprendizagem pode desenvolver o espírito criador, aguçar a curiosidade e trabalhar a imaginação permitindo que a criança se envolva e busque soluções para seus questionamentos e inquietações”.

O referido autor (2018) ressalta também que “[...] o brinquedo é um elemento-chave na educação escolar. As crianças aprendem enquanto estão brincando, assim esta atividade torna-se importante para a sua aprendizagem da criança”. (GUIMARÃES *et al.*, 2018, p. 18)

A Base Nacional Curricular Comum (2017) pensa a educação integral e designa os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam com vivências, desafio e construção de significados. Este documento apresenta o lúdico no trabalho do professor, em suas práticas educativas para o desenvolvimento das competências e habilidades, potencializando, assim, a aprendizagem dos alunos. Desta maneira,

Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37)

A Base Nacional Curricular Comum (2017) aponta que “[...] a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (p. 37). É por isso que o professor, como mediador nas atividades, tem um papel importantíssimo ao dar oportunidades às crianças de variadas vivências e experiências pois, ao brincar, percebe-se que a criança recria sua realidade.

É nesse sentido que se faz importante um bom planejamento, em que se possa observar comportamentos e atitudes das crianças e ele deve ser, principalmente, ligado ao lúdico. Sobre o planejamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica se posiciona assim:

Um bom planejamento das atividades educativas, favorece a formação de competências para a criança aprender a cuidar de si. No entanto, na perspectiva que integra o cuidado, educar não é apenas isto. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. (BRASIL, 2013, p. 89)

Alves/Sommerhalder (2010) discorre a respeito de como o lúdico é acolhido nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham com a Educação Infantil, que ora é posto como recreação, ora como instrumento pedagógico. “Na condição de atividade natural e espontânea da criança, o lúdico expressa aquilo que é próprio da natureza infantil: sua condição irracional e impulsiva e sua necessidade de fantasiar”. (ALVES/SOMMERHALDER 2010, p. 158). Mas os autores mencionam que os professores, por vezes, não consideram o lúdico como parte do aprendizado, pelo fato de os alunos fantasiarem, não veem esse momento como produtivo. Para a maioria deles,

Essa postura é compreensível, uma vez que se mostram compatíveis com as concepções que fundam a escola e, que partem do princípio de que o ensino eficiente está ligado ao pragmático, sério, sistematizado. A expressão do lúdico torna-se indesejável ao ambiente escolar, por estar ligado ao prazer e à vida imaginativa. (ALVES/SOMMERHALDER, 2010, p. 159)

Por isso, a importância da formação do professor é essencial. E, sobretudo, é importante também que o lúdico esteja contemplado nos conhecimentos, para que o professor possa vivenciar, junto com os alunos, as atividades lúdicas, fazendo os momentos de aprendizados mais prazerosos e, assim, tornando-se um professor lúdico.

O professor-lúdico é aquele capaz de acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender. O acolhimento do

brincar significa compartilhar com a criança suas brincadeiras, seus jogos, as histórias de instigar a curiosidade da criança, de seduzi-la a descobrir e descobrir-se, a criar e a criar-se, enfim, de seduzi-la a desejar conhecer, o que implica em conhecer-se. (ALVES/SOMMERHALDER, 2010, p. 160)

Kishimoto (2003) traz importantes contribuições relacionadas ao jogo, brinquedos e brincadeiras e as possibilidades de serem utilizados como instrumentos na educação, voltados para o desenvolvimento do aprendizado, com a ludicidade. A autora elucida que o brinquedo é criador do objeto lúdico, pois propõe um mundo imaginário da criança e do adulto.

Kishimoto (2003, p. 16-21) define separadamente jogo, brinquedo e brincadeira, e aborda que o jogo não pode ser visto de forma simples pela complexidade que envolve cada tipo de jogo, segundo as regras, objetos e movimentos que o compõem. O brinquedo é colocado como a representação de algo real, que põe a criança na presença de reproduções de coisas ou situações da sua vivência, e serve como suporte para brincadeiras. As brincadeiras fazem parte da ação do brincar, ao fazer uso do jogo e do brinquedo, nesse momento, é o lúdico em ação. O autor reforça, ainda, que:

[...] utilizar o jogo na Educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2003, p. 37)

Ao relacionar com a educação, Kishimoto (2003, p. 37) diz que o brinquedo educativo tem duas funções:

1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo.

Portanto, entende-se que o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, como menciona a autora, podem ser utilizados como instrumentos para potencializar a construção do conhecimento das crianças da

Educação Infantil, garantindo qualidade nas atividades escolares, conforme discorrido no seguinte fragmento:

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. As brincadeiras, como formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada. (KISHIMOTO, 2010, p. 02, 03).

Assim, fica claro que a criança aprende através da mediação do adulto, que o auxilia a ter autonomia e auto-organização, pois é a partir e durante as brincadeiras que elas adquirem conhecimentos e alguns hábitos. A tranquilidade e o bem estar que o lúdico pode proporcionar no aprendizado são considerados condição essencial para a educação de qualidade. (KISHIMOTO, 2010, p. 09). Para ela, a Educação Infantil é “[...] uma importante fase de construção dos pilares da educação e desenvolvimento da criança” e não se deve reter a ampliação de suas experiências lúdicas e interativas.

A Base Nacional Curricular Comum destaca a interação como elemento muito importante para o desenvolvimento da criança, reforçando que os professores devem proporcionar oportunidades às crianças, para que possam, através do “[...] espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo.” (2017, p. 37)

Através das interações, as crianças brincam e percebem as suas ações e das outras crianças, aprendendo a demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade, através das interações. Com isso, refletem suas formas de pensar e agir. (BRASIL, 2017, p. 41 e 45).

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas

podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p. 41)

Conforme as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (2010), os eixos norteadores das práticas pedagógicas devem ser as interações e a brincadeira, indicando que não se pode pensar no brincar sem as interações:

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece. (KISHIMOTO, 2010, p. 03)

Os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998) norteiam o trabalho do professor e afirmam que se deve, em qualquer situação, "[...] compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil" que "[...] poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças" (BRASIL, 1998, p. 19). Contribuindo também com as práticas educativas para a Educação Infantil e considerando os direitos de aprendizagens, a Base Nacional Curricular Comum (2017) discorre que esses direitos são os de conviver, brincar, participar, explorar, expressar, e conhecer-se. Esses direitos entendem que a criança, mesmo muito pequena, tem

a capacidade de desenvolvimento e constroem seus conhecimentos. Esses conhecimentos se constroem com a interação com outras crianças, através das atividades propostas pelos professores e mediadas por eles, conforme ressalta o documento citado, em conformidade com os referenciais e as diretrizes para a Educação Infantil, que consideram a criança como centro do processo do aprendizado e, ainda, estabelece a educação integral das crianças, desenvolvendo o cognitivo, emocional, social e cultural.

2.3. METODOLOGIA

Para responder à questão a que esta pesquisa faz menção, que é saber se o lúdico é importante para o desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil, utilizou-se de uma pesquisa exploratória. É o tipo de pesquisa em que se faz o levantamento de informações acerca de um determinado objeto (REBOUÇAS E MESQUITA, 2011). É uma forma de realizar aproximação dos conceitos relacionados à primeira etapa da educação, que é a Educação Infantil, e dos conceitos que permeiam as práticas pedagógicas com ações lúdicas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Portanto, para investigar e refletir sobre a possibilidade de práticas pedagógicas, trabalhadas de forma lúdica, serem importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, foi necessária uma pesquisa bibliográfica com autores em livros, *sites*, revistas, documentos que regem a educação, dentre outros disponíveis em bibliotecas físicas e virtuais.

Para apresentar a pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, este trabalho começa por pontuar os conceitos relacionados ao tema. Primeiramente, a Educação Infantil, que é o público-alvo deste trabalho, depois, segue com os conceitos que envolvem o lúdico, em que os autores pontuam também sua importância para a etapa da educação escolhida e, finalmente, unindo o lúdico à Educação Infantil, a pesquisa aborda questões relacionadas às práticas escolares pedagógicas nas instituições desta etapa escolar, voltadas

para o trabalho do professor de forma lúdica, para desenvolver as aprendizagens de crianças pequenas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada nos documentos nacionais que norteiam a educação e da consulta aos autores que embasam este trabalho, pode-se concluir que o lúdico é muito importante na Educação Infantil, e que as práticas educacionais, quando recheadas da ludicidade, proporcionam às crianças experiências que se transformam em conhecimentos, sempre de forma prazerosa e com autonomia.

É sabido que, na etapa da Educação Infantil, deve-se levar em conta o imaginário infantil, que enriquece o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, desenvolve habilidades e as faz aprender através das brincadeiras, com jogos e brinquedos. O professor, como mediador das atividades, pode potencializar esse desenvolvimento através de sua prática, sendo ela voltada para a utilização do lúdico.

Portanto, pode-se afirmar que o desenvolvimento da criança, através de um planejamento voltado para o lúdico, possibilita à criança aprender. Esse aprendizado pode vir através da interação com outras crianças e com adultos. A criança tem a oportunidade também de se perceber, expressar, se comunicar e, com isso, desenvolver habilidades pois, através do lúdico, a aprendizagem é facilitada, assim como o desenvolvimento pessoal, social e cultural. Enfim, desenvolve a criança como um todo, a faz interagir com o mundo, construindo sentido para a sua vida e tudo que a cerca, estabelecendo relações de pertencimento e de identificação.

Com isso, entende-se que o professor precisa estar preparado com seu planejamento, com objetivos adequados à faixa etária da Educação Infantil, valorizando as vivências das crianças nas atividades, com os tempos, espaços, materiais, as interações e brincadeiras, potencializando, assim, o desenvolvimento do aprendizado.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. **Língua Portuguesa e Ludicidade: Ensinar Brincando Não é Brincar de Ensinar**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, 2007.

ALVES, Fernando Donizete; SOMMERHALDER, Aline. Revista Eletrônica de Educação, v. 4, n. 2, nov. 2010. Artigos. ISSN 1982-7199. Programa de Pós-Graduação em Educação UFSCAR

BENEDET, Jaison Casagrande. **Atividades Lúdicas e as Contribuições para a Educação Infantil** Universidade Do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Criciúma - SC, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Último Acesso em: 20/04/2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília MEC/SEB/DICEI, 2013.

Brasil. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASÍLIA. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1998.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Volumes 1, 2, 3).

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

FRITZ, Ana Niza Dias. **As atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem: um olhar docente**. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, PR, 2013.

GUIMARÃES, Meiry Maria; BORGES, Rosângela Lopes; CARVALHO, Valéria F. D. **O educador, o lúdico e o processo ensino-aprendizagem**. Novas Edições Acadêmicas (2018)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

Manual – Orientações Trabalho de Conclusão de Curso - Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica. Centro Universitário Internacional UNINTER. CURITIBA, 2019.

REBOUÇAS, Moema Martins; MESQUITA, Letícia Nassar Matos; GUIMARÃES, Leda Maria de Barros; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **Estágio 1 e 2**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação aberta e à distância, 2011.

CAPÍTULO 04

O AUTISMO E OS PROCEDIMENTOS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jaimecilda Alvarenga de Sousa
Valéria Cristina Calvi Fontana
Professora: Ana Estela Brandão

1. INTRODUÇÃO

Optou-se por desenvolver este artigo sobre o tema “Autismo e os procedimentos lúdicos de inclusão na Educação Básica”. O autismo, também conhecido como TEA (Transtorno do Espectro Autista), tem causas ainda desconhecidas, mas não é uma doença, e sim, uma síndrome com graves reflexos para o processo de socialização destas pessoas, uma vez que o processo básico desta síndrome é a perda do contato emocional e interpessoal, gerando problemas de sociabilidade, isolamento intenso e agressividade.

A perda socioemocional que caracteriza o TEA, ou a Síndrome do Autismo, provoca o isolamento em que esses indivíduos vivem, rejeitando, às vezes, de forma agressiva, as tentativas de aproximação dos adultos e os carinhos que tentam lhes dar. Por outro lado, as pessoas com autismo mostram-se atraídas pelos objetos giratórios e incomoda-lhes muito mudanças que possam ocorrer em seu ambiente. Quanto menos mudanças ocorrerem nesse ambiente, mais confortável será para o autista. Gostam de repetir indefinidamente a manipulação dos objetos, prestam muita atenção a qualquer som provocado por outras pessoas ou pelo choque de objetos, como a batida de uma porta, ao mesmo tempo em que incomoda-lhes demais os sons muito altos.

Justifica-se a escolha por esse tema pelo interesse em conhecer mais de perto e com mais detalhes os procedimentos essenciais à

inclusão de crianças que apresentam esta Síndrome, na escola regular. Decorrente dessa prática inclusiva, cheia de detalhes e dificuldades a serem superadas, espera-se que, com base nessa abordagem, sejam reveladas as estratégias que ajudem o professor a conhecer melhor as maneiras de contribuir para uma melhor comunicação e interação do autista com o seu meio social, a começar por sua permanência na escola regular.

Desenvolveu-se este artigo com base no seguinte objetivo geral: analisar os procedimentos lúdicos que devem ser aplicados para a inclusão da criança com Síndrome do Autismo na Educação Básica. Assim, optou-se pelo seguinte problema, para sustentar as abordagens a respeito da Síndrome do Autismo infantil neste artigo: segundo os estudos que apontam o autismo como a Síndrome do Isolamento, de que maneira o lúdico pode ser usado para promover a inclusão das crianças na Educação Infantil e Anos Iniciais?

Foi usada a metodologia de revisão bibliográfica para a abordagem do presente tema. Graças a escolha deste, foi possível constatar que, apesar do grande número de profissionais, projetos e pesquisas já realizadas e em andamento, vários aspectos da Síndrome do Autismo permanecem obscuros. É reconhecido pelos especialistas que fatores emocionais, dinâmicos, não podem ser responsabilizados, de forma isolada, pelo quadro da Síndrome do Autismo. Da mesma maneira, é reconhecido, cada vez mais claramente, que os recursos lúdicos contribuem para a socialização dos alunos autistas e para sua inclusão na Educação Básica.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A ESCOLA INCLUSIVA É DEMOCRÁTICA E UM DIREITO DE TODOS OS ALUNOS

Segundo Sasaki (2012), a Educação Inclusiva pode ser definida de várias maneiras distintas. Tomando como base as teses de vários teóricos a respeito do tema, nota-se que eles concordam entre si, quando

classificam a educação inclusiva como sendo um paradigma educacional em tudo oposto à Educação Especial dos tempos da LDB 5692/71.

De acordo com os parâmetros da LDB supramencionada, os alunos hoje chamados de especiais eram vistos como “diferentes” e, por causa disso, eram segregados em escolas construídas apenas para o seu atendimento. Qualquer criança ou adolescente que fugisse aos padrões de “normalidade”, definidos e aceitos pela sociedade, perdiam não somente o direito de frequentarem uma escola regular, mas ficavam excluídos de todas as demais instituições sociais.

No presente, com a LDB nº 9394/96 em vigor, a Educação Especial Inclusiva é uma realidade que ainda não está plenamente concretizada. Lira e Araújo (2012) afirmam que ainda há muita coisa da teoria, proposta por esta legislação, que precisa ser melhorada na prática. Mesmo assim, esta forma de educação pode ser prestada tanto em estabelecimentos que aceitam somente os alunos com necessidades especiais quanto em escolas da rede regular de ensino, dependendo da opção feita pelos familiares ou responsáveis.

Acrescenta Araújo (2012) que, inclusive, quando as famílias preferem matricular seus filhos nas escolas especiais, os seus projetos político-pedagógicos são elaborados de forma tal que os alunos que passam por elas são preparados para a vida em sociedade, seja na escola, na família ou, mais tarde, no trabalho. Até mesmo em escolas como a APAE (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais), as crianças são educadas como futuros cidadãos, tendo suas possibilidades e potencialidades estimuladas ao máximo, para que possam alcançar o verdadeiro crescimento e o desabrochar cognitivo.

Caracteriza-se a Educação Especial Inclusiva atual por ser contra qualquer forma de estigmatização e discriminação. Ela valoriza as diferenças que marcam as pessoas e estimulam os professores, os pais e os cidadãos em geral a aceitarem todas as formas de diversidade. No entanto, adverte Brito (2013): não basta ter a intenção de aceitar os alunos com suas diferenças e necessidades especiais, é preciso que ocorra toda uma mudança curricular abrangente, assim como cuidados permanentes na

formação e contínua atualização do trabalho docente. Apenas assim as determinações da LDB nº 9394/96, com relação à Educação Especial Inclusiva, conseguem sair do papel para a prática.

É preciso incluir, no espaço de sala de aula, questões relativas ao cotidiano e às práticas sociais, tratando de temas comuns à vida humana, como ética, solidariedade, respeito, cultura, cidadania e democracia. Fazendo isso, ao tratar de questões práticas do dia a dia, os elementos exclusão/inclusão devem estar inseridos em diferentes contextos de trabalho na sala de aula, em atividades que possibilitam a todos os alunos refletir sobre esses elementos, listando perspectivas para a construção de uma sociedade mais igualitária e benéfica a todos os cidadãos – tenham eles ou não necessidades especiais.

A inclusão é hoje, portanto, um processo prioritário e fundamental à transformação social, bem como um “instrumento valioso” na melhoria da qualidade de ensino. Afinal, é na diferença que se compartilham opiniões, se alimentam ideias e conceitos e maximizam a educação como fundamental para a manutenção dos alicerces sociais.

Desta forma, o processo de ensino deve possibilitar, a todos os alunos, o seu desenvolvimento integral, incluindo, nos conteúdos, temas ligados à pluralidade cultural e étnica, às diferenças físicas e cognitivas que fazem parte do cenário escolar, bem como de outros espaços da sociedade (PEETERS, 2013, p. 78)

A inclusão de alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) na rede regular gera as condições para o enriquecimento de todo o sistema de ensino, visto que denota a confiança no crescimento de todas as pessoas, em suas capacidades e sonhos de ser reconhecido e respeitado. Acima de tudo, sobre a inclusão, afirma Araújo (2012) que ela desperta nas pessoas o desejo e a confiança de ter uma vida bem melhor, em uma sociedade que não pratica a exclusão e que não deixa de fora grupos que são vistos como fora dos padrões ditos “normais” e homogêneos. Uma educação inclusiva autêntica, efetivada nesses moldes, indica a capacidade autêntica de a sociedade aceitar e encontrar o lugar exato

para todos os seus membros que não correspondam a padrões estéticos ou cognitivos ditos “perfeitos”. Mantoan (apud CAVALCANTE, 2005) destaca que a escola tem que ser o reflexo da vida. Sendo assim,

[...] todos ganham um pouco com a educação inclusiva. Os alunos com necessidades especiais passam a ser mais bem aceitos com suas características, limitações e dificuldades de aprendizagem. Os professores exercitam sua capacidade de trabalhar com uma ampla gama de possibilidades, abrindo um leque de opções pedagógicas que a educação especial pura e simples, nos moldes de antigas Leis de Diretrizes de Bases não abarcava. (MANTOAN, apud CAVALCANTE, 2005, p. 25)

Afirma, ainda, Cavalcante (2005) que é essencial que o processo educativo seja amplo, aberto e democrático, capaz de englobar, em suas preocupações e interesses, o múltiplo, o heterogêneo e o diferente como elemento necessário a um ensino e a uma aprendizagem qualitativos e contextualizados, os quais dão a mesma oportunidade de construção de conhecimento para todos, respeitando sempre sua individualidade, valores e limitações. Enfim, só existirá em plenitude um processo educativo eficiente e significativo para todos os alunos, quando estiver em curso uma prática pedagógica inclusiva, somando conhecimentos e afetividade.

Para Severino (1994), a educação é concebida como a busca de humanização e como efetivação das mediações histórico-sociais do modo humano de existir. Dentro desse contexto, a educação inclusiva assume a responsabilidade de ser o instrumento de luta contra as desigualdades sociais e por uma escola democrática, na qual todos possam se desenvolver cognitivamente e afetivamente, defendendo suas ideias e tornando-se importante e valorizado pelo que é e por tudo que pode contribuir na construção de um mundo muito mais humano.

2.2. A SÍNDROME DO AUTISMO: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS E O LÚDICO PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Síndrome do Autismo apresenta um leque amplo de características, sendo que a maior parte delas aponta para as grandes dificuldades de relacionamento e de socialização dos seus indivíduos portadores.

Assim, o DSM-IV-TR (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais - Quarta Edição) descreve as principais características do autismo desta forma:

O autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. As manifestações desse transtorno variam imensamente a depender do nível de desenvolvimento e idade. Os prejuízos na interação social são amplos, podendo haver também prejuízos nos comportamentos não verbais (contato visual direto, expressão facial, gestos corporais) que regulam a interação social. As crianças com autismo podem ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas. (...) Podem apresentar preocupação persistente com partes de objetos. Também pode haver fascinação por movimentos giratórios. (DIREITO DE SER DIFERENTE, 1997).

Além de todos os aspectos apresentados a respeito da Síndrome do Autismo, os distúrbios da linguagem e comunicação do autista é outro aspecto que complica tanto sua vida social quanto o processo de inclusão escolar. Segundo Araújo (2012), é por meio da linguagem que o indivíduo realiza sua interação social e cultural, reciprocamente, em sua estrutura interna e externa de linguagem, avançando em seu envolvimento social e definindo sua própria identidade por meio da construção dos valores emitidos e receptivos. Contudo, é na linguagem e na comunicação que se concentra o maior obstáculo no autismo:

Cerca da metade dos autistas não falam nunca: eles não emitem nenhum som ou resmungo. Quando a linguagem se desenvolve, não tem nenhum valor de comunicação e se caracteriza por uma ecolalia imediata e retardada, ou pela

repetição de frases estereotipadas; uma inversão pronominal (utilização do pronome "tu" quando a significação é "eu"), uma afasia nominal. (LEBOYER, 2015, p. 16)

Poucos autistas desenvolvem habilidades para conversação, muitos desenvolvem habilidades verbais e grande parte desenvolve somente habilidades não verbais de comunicação. Estudos realizados em autistas por Wong & Wong (apud SCHWARTZMAN, 2013, p. 47), indicam que o período de comunicação cerebral, nessas pessoas, é mais extenso, marcando uma disfunção neurológica e prejudicando a recepção sensorial através da audição, provocando desordem de linguagem, de aquisição de conhecimentos e de evolução social, sendo específicos na síndrome, embora possam não apresentar sinais de patognomonía. Autistas de alto-funcionamento também apresentam problemas em sua comunicação, podendo manifestar ecolalias e uso estereotipado da fala. Dentro dos problemas de linguagem do autista, destacam-se:

A ausência de fala, puxando, empurrando ou conduzindo o parceiro de comunicação para expressar o seu desejo; Retardo no desenvolvimento da fala, retrocesso dessa capacidade já adquirida e emudecimento em alguns casos; Expressões por meio do uso de uma ou duas palavras ao invés da elaboração de frases; Ausência de espontaneidade na fala; Pouca fala comunicativa com tendências ao monólogo; Fala nem sempre correspondente ao contexto; Utilização do terceiro pronome pessoal ao invés do primeiro; Frases gramaticalmente incorretas; Expressões bizarras, neologismos; Estranha linguagem melódica e monótona; Dificuldade na compreensão de frases complexas; Dificuldade na compreensão de informações ou significados abstratos; Mímica e gesticulação mínimas; Ecolalia imediata e ou posterior; Predominância do uso de substantivos e verbos; Pouca alteração na expressão emocional, Ausência ou pouco contato olho a olho; Falta de função nas formas verbais e na palavra; Pouca tolerância para frustrações; Interesses e iniciativas limitadas. (MARTINS e NETTO, 2013).

A problemática da deficiência tem sido repercutida em diversas sociedades, ao longo da história da humanidade, como uma questão abrangente dos aspectos culturais e sociais de um povo que difere, nas aparências, o "deficiente" e o "não-deficiente", deixando o rastro do estigma acompanhar e marcar a vida de muitos que, se não fosse

a política do preconceito, teriam tido perspectivas positivas relacionadas ao seu potencial e a sua capacidade de autorrealização.

2.3. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A INCLUSÃO DO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS

Segundo Oliveira (2013), existe uma notável unanimidade na aceitação que os professores de Educação Infantil e Anos Iniciais manifestam, com relação aos jogos e brincadeiras como suportes para a aprendizagem. Somados e usados paralela ou simultaneamente, jogos e brincadeiras são os chamados suportes da educação lúdica, essenciais ao desenvolvimento infantil, uma vez que estes recursos têm um papel decisivo a desempenhar na construção do Eu e das relações interpessoais das crianças.

No entanto, convencer os educadores infantis acerca da importância desses suportes para a aprendizagem é mais difícil, pois, por muito tempo, a definição de sua identidade profissional baseou-se na oposição brincar *versus* estudar. Recomendam Sisto *et al.* (1999) que sejam tomados todos os cuidados possíveis, no sentido de não restringir o lúdico à Educação Infantil e vetá-lo a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Sem reconhecer sua identidade pedagógica, muitos educadores infantis simplesmente deixam brincar. Outros educadores, preocupados em dar uma serventia ao tempo passado na escola infantil e infundir respeito as suas funções, tomam tão a sério a associação aprendizagem-brincadeira que acabam por descaracterizar esta última, transformando-a em um ensino dirigido, onde acontece tudo menos o brincar. As atividades propostas são restritivas nas instruções e na condução e os brinquedos, limitados em sua exploração, inibindo a ação de brincar. (CARVALHO, 2016. Disponível).

Enquanto brinca, a criança com autismo vai aprendendo a respeito de si mesma e do mundo ao qual pertence. Tem a oportunidade de assimilar hábitos, conceitos, valores morais, sem contar que vai se socializando de maneira natural e sem maiores conflitos.

É preciso, também, compreender o significado das palavras, levando em conta as mudanças pelas quais cada um desses

indivíduos vai passando. Basta uma breve pesquisa em bibliografia especializada sobre o lúdico, para se constatar as mudanças históricas, ocorridas no transcorrer dos séculos, sobre jogos, brinquedos e brincadeiras em várias partes do mundo.

Acrescenta Oliveira (2013) que, no presente, observa-se que existe uma nítida distinção entre os termos que representam o lúdico: jogo, brinquedo, brincadeira e brinquedo. Contudo, existe entre eles uma nítida concordância, que é o fato de serem usados para indicar divertimento. Bertoldo e Ruschel (2014) sugerem as seguintes definições:

Jogo = Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento". Seguem-se alguns exemplos: "jogo de futebol; Jogos Olímpicos; jogo de damas; jogos de azar; jogo de palavras; jogo de empurra". "Brinquedo = objeto destinado a divertir uma criança". "Brincadeira = ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava: aquela brincadeira custou-me caro. (BERTOLDO; RUSCHEL, 2014).

Da mesma forma que existem registros históricos que comprovam o quanto é antigo o uso de brinquedos e jogos como formas de comunicação das crianças com o seu mundo, existem documentos que atestam o quanto é antigo o interesse dos estudiosos pelos elementos lúdicos mencionados. Belo e Nunes (2020) defendem a tese de que este interesse está relacionado ao fato de que tanto os brinquedos quanto os jogos são fontes de interesse tanto para crianças quanto para adolescentes. Estes dois suportes representam caminhos seguros para um maior e melhor conhecimento, a respeito da evolução que marca a vida dos seres humanos nesses dois estágios mencionados.

É imprescindível que o educador compreenda o funcionamento do comportamento de crianças e adolescentes sem NEE (Necessidades Educativas Especiais), para saber as diferenças que existem entre elas e autistas, nesses mesmos estágios de desenvolvimento, tendo em vista que:

É uma verdade que o brinquedo é apenas o suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações (...) Se criança gosta de brincar, gosta também de brinquedo. Porque as duas coisas estão intrinsecamente ligadas. (BERTOLDO; RUSCHEL, 2014).

Afirmam os autores acima que Didonet (apud SISTO *et al.*, 1999, p. 93) destaca que é imprescindível, ao educador, conhecer como deve ser usado o lúdico – seja na forma de jogos ou brincadeiras –, para proporcionar, ao indivíduo com a Síndrome do Autismo, os melhores recursos possíveis para que ele alcance um desenvolvimento pleno, em todos os níveis.

A respeito de Froebel, Kishimoto (2015) defende a teoria desenvolvida por aquele teórico, considerando que são da maior relevância possível a respeito de como o lúdico facilita a aprendizagem de crianças com ou sem necessidades especiais. A respeito das contribuições de Froebel, Kishimoto (2015), faz uma relevante abordagem sobre Froebel:

Embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, Froebel foi o primeiro a colocá-lo como parte essencial do trabalho pedagógico, ao criar o jardim de infância com uso dos jogos e brinquedos. (BERTOLDO, RUSCHEL, 2014).

Verifica-se que, brincando e jogando, a criança com autismo constrói conhecimento. Enquanto joga e interage com outros companheiros, procurando soluções para problemas diversos, a criança tende a fortalecer sua autoestima e confiança em si mesma, podendo desenvolver, com autonomia, suas conclusões a respeito dos mais diferentes assuntos (SALVADOR, 2015).

A cada dia, a educação lúdica ganha novas conotações e adeptos, evoluindo até alcançar desenvolvimento, estimulação e técnica para um sentido mais político, transformador e libertador, fazendo, do ato de educar, um compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade.

Confrontando as teses defendidas pelos teóricos que possibilitaram o desenvolvimento desse estudo, pode-se afirmar que eles concordam, unanimemente, que brincar é uma atividade que extrapola a recreação pura e simples; uma vez que pode ser explicada como a maneira mais plena que o autista tem para relacionar-se consigo mesmo e com o mundo ao qual pertence.

Analisando o significado dos suportes lúdicos para o processo de evolução do autista na Educação Infantil e Anos Iniciais, Piaget (2000) afirma que, enquanto brinca, a criança vai desempenhando papéis que a levam a ampliar sua expressividade e sua visão de mundo. Ela tem inúmeras oportunidades de construir seus conhecimentos com os recursos proporcionados pelas brincadeiras. Amplia, deste modo, seus vocabulários linguístico e psicomotor, ao mesmo tempo em que atinge o necessário ajustamento afetivo-emocional que a representação desses papéis favorece.

O conhecimento da criança, sobre tudo o que existe em seu mundo, vai sendo construído, aos poucos e sempre no seu tempo, com a ajuda do lúdico. Graças aos recursos dos jogos e brincadeiras, a criança usa a fantasia e a imaginação para interagir com o seu ambiente cultural e social, e utiliza também os indivíduos pertencentes a este, para dar vazão à afetividade e se desenvolver sob todos os aspectos: cognitivo, social, emocional.

É através da atividade lúdica que a criança, inclusive a autista, prepara-se para a vida, assimilando a cultura do meio em que vive, a ele se integrando, adaptando-se às condições que o mundo lhe oferece e aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes, e conviver como um ser social. Em síntese, além de proporcionar prazer e diversão, o jogo pode representar um desafio e provocar o pensamento reflexivo da criança. (OLIVEIRA; HENRICHSEN, SIMON, 2013).

A educação lúdica é reconhecida, na atualidade, como sendo essencial ao desenvolvimento pleno da criança, pois estimula a área cognitiva, psíquico, moral, social e física da criança, durante a Educação Infantil (de 0 a 6 anos).

Ser matriculada na Educação Infantil pode representar, para algumas crianças, uma experiência traumática, pois terá que

enfrentar simultaneamente as novidades representadas por este novo ambiente e, também, a separação da mãe por algumas horas do dia. Justifica-se, só por este motivo, a grande atenção que tem merecido a prática de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, como instrumentos para preparar a criança para o novo ambiente.

A partir deste momento, ela será integrada ao novo meio social, vivendo novos relacionamentos com outras crianças e adultos, estabelecendo as primeiras normas em sociedade, isto é, os primeiros processos de socialização e, através deles, iniciará uma nova fase em sua vida.

Explica Kishimoto (2015) que brincar é uma atividade que convive, de maneira harmônica, com o cotidiano das rotinas escolares e, mais ainda, com as atividades executadas nas classes de Educação Infantil. Para serem eficazes e promover o desenvolvimento cognitivo, psíquico, moral, social e físico da criança, bem como sua adaptação à Pré-Escola, é preciso que o professor se utilize de jogos e brincadeiras como sendo uma parte intrínseca, presente ao processo de ensino-aprendizagem, neste período.

Apesar da grande importância da educação lúdica como instrumento de adaptação da criança a este período escolar, bem como as múltiplas formas de desenvolvimento que deverá embasar, ainda não está devidamente esclarecido, para a totalidade de educadores, que os jogos e brincadeiras mais barulhentos, tantas vezes preferidos pelas crianças, não estão associados à indisciplina ou insubordinação. Apenas permitem que elas extravasem sua energia natural, típica da idade.

Sendo assim, cabe ao professor agir como um intermediário, uma espécie de mediador entre as crianças na Educação Infantil e os elementos lúdicos a elas apresentados. Todos os recursos lúdicos, colocados diante delas pelo professor, são voltados à facilitação do desenvolvimento integral da criança e à aprendizagem de conteúdos e habilidades próprios deste estágio da escolarização infantil. Quanto mais variado for o leque de opções lúdicas proporcionadas às crianças, maior tende a ser a motivação e o interesse que elas irão

manifestar em relação a eles, ficando mais inclinadas a alcançar o desenvolvimento mencionado. (PINHEIRO, 2012)

Espera-se, ainda, que o professor de Educação Infantil e Anos Iniciais seja capaz de proporcionar momentos lúdicos em que a criança com autismo, interagindo com outras, procure reconstruir situações, se comunicar, resolver seus problemas, conquistando, desta maneira, as noções de cooperação e socialização que são imprescindíveis à sua adaptação ao ambiente da Educação Infantil.

O acompanhamento da criança é uma responsabilidade permanente de todos os adultos que convivem com ela. O seu desenvolvimento depende fortemente de um ambiente favorecedor e da disponibilidade dos adultos em conversar, brincar com ela, prestar-lhe, de fato, atenção. (BELO e NUNES, 2020).

Embora não tenham consciência disto, as crianças agem instintivamente com relação aos brinquedos que possuem e aos quais se sentem ligadas. Por este motivo, é tão comum que os professores de Educação Infantil presenciem situações em que as crianças levem para a escola, vez por outra, brinquedos ou outras novidades de casa, que são significativos para elas.

Observar este comportamento nas crianças não significa que as escolas de Educação Infantil sejam desprovidas de brinquedos e jogos em quantidade suficiente. Sisto *et al.* (1999) referem-se a uma situação vivenciada por eles, durante uma pesquisa feita em uma pré-escola, em que as crianças agiam da forma supramencionada com uma regularidade tal que obrigou os professores a repensarem a maneira de lidar com estas “contribuições” dos alunos.

Buscando estimular cada vez mais as crianças, sejam elas autistas ou não, a professora pode propor, ainda, a brincadeira de esconde-esconde transformada por ela. As crianças saem da sala e dividem-se em dois grupos. A professora, então, esconde os brinquedos pela sala. Retornando, as crianças começam a procurar os brinquedos, devendo colocá-los no lugar determinado pelo grupo. No final, compara-se a quantidade de brinquedos que cada grupo foi capaz de achar.

O professor deve sempre transformar o ato de jogar e brincar em um projeto educativo que esteja inserido e “afinado” com a Proposta Pedagógica da Educação Infantil e, até mesmo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo as naturais e necessárias adaptações para satisfazer o estágio de desenvolvimento cognitivo alcançado pelas crianças. Este projeto educativo supõe intencionalidade, ou seja, ter objetivos e consciência da importância de sua ação, em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. Entretanto, é necessário abrir mão do controle e da centralização, bem como da onisciência do que acontece com as crianças dentro de sala de aula.

Acrescenta Vasconcellos (1995) que a disponibilidade de brinquedos, por si só, não garante uma eficiente educação lúdica. Deve o educador infantil, que realiza seu trabalho na perspectiva lúdica, observar as crianças brincando e fazer disto ocasião para reelaborar suas hipóteses e definir novas propostas de trabalho.

Explica Friedmann (2016) que, para fazer tudo isto, o educador não pode aproveitar a *hora do brinquedo* para realizar outras atividades, conversar com os colegas, merendar, etc. Ao contrário: em nenhum momento da rotina infantil da criança na pré-escola deve o educador estar tão inteiro e ser tão rigoroso – no sentido de atento às crianças e aos seus próprios conhecimentos – quanto nesta hora.

Afinal, quando alguém brinca, o faz para alguém (mesmo que este alguém esteja interiorizado). O que move o brincar e auxilia o desenvolvimento, afirmou Freud (apud BROUGÈRE, 1998), é o desejo, sobretudo o desejo de ser grande e adulto, o que pressupõe um adulto como par direto ou indireto da brincadeira.

A educação lúdica é, pois, um instrumento aberto, e não uma receita para o professor. De acordo com a realidade de cada escola de Educação Infantil, conforme as necessidades específicas das suas várias clientelas, deve o educador infantil fazer sua opção pelos jogos e brincadeiras que melhor atinjam seus objetivos, junto às crianças.

3. CONCLUSÃO

Desenvolvendo este artigo sobre o tema “Autismo e os procedimentos lúdicos de inclusão na Educação Básica”, foi possível conhecer melhor o valor que os recursos lúdicos têm para promover a inclusão de crianças com autismo na Educação Básica, ao mesmo tempo em que foi possível constatar, a partir das pesquisas feitas com base nos vários autores selecionados, que ainda persistem conceitos ultrapassados, teorias errôneas, preconceitos e mitos predominantes quanto ao tema Autismo.

Sendo assim, toda contribuição, no sentido de esclarecer o que é o TEA (Transtorno do Espectro Autista) ou Síndrome do Autismo, dentro de uma “língua” acessível e objetiva, é sempre positiva. É preciso divulgar, informar, atualizar, desmistificar, dividir, esclarecer, aprender e, se possível, contribuir e orientar aqueles (pais, familiares, profissionais e leigos) que se interessam pelo autismo, independentemente do motivo. Foi o que pretendeu alcançar o presente artigo.

A Síndrome do Autismo não tem cura e constitui-se pela repulsa ao contato, à carícia, a tudo que está relacionado à demonstração de afetividade humana. A boa saúde representa a recuperação da necessidade de contato e não apenas um processo formal de socialização. O autismo é uma síndrome que concentra as mais profundas reflexões sobre o valor terapêutico das carícias.

O autista pode desenvolver comunicação verbal, integração social, alfabetização e outras habilidades, dependendo de seu grau de comprometimento e da intensidade e adequação do tratamento que, em geral, é realizado por equipe multidisciplinar nas áreas de Fonoaudiologia, Psicologia, Educação Física, Musicoterapia, Psicopedagogia e outras.

A demora no processo de diagnóstico e aceitação é prejudicial ao tratamento, uma vez que a identificação precoce deste transtorno global do desenvolvimento permite um encaminhamento adequado e influencia significativamente na evolução da criança. Os

atendimentos precoces e intensivos podem fazer uma diferença importante no prognóstico do autismo.

O quadro de autismo não é estático, alguns sintomas modificam-se, outros podem amenizar-se e vir a desaparecer, porém, outras características poderão surgir com a evolução do indivíduo.

Ficando claro que o indivíduo é autista, a Escola Básica deve usar todos os recursos possíveis para facilitar sua inclusão e favorecer sua aprendizagem. Os recursos lúdicos, que têm, entre outras vantagens, estimular a socialização dos autistas, criam condições favoráveis a uma aprendizagem melhor e mais facilitada dos conteúdos curriculares.

4. REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, C. A. **Teorias cognitivas e afetivas**. In: Schwartzman, J.S., Assumpção Jr. **Autismo Infantil**. 4. ed. São Paulo: Memnon, 2012.
- BELO, Aparecida Alves Leite e NUNES, Cícera Alves. **A Influência Positiva da Brincadeira na Educação Infantil**. 2020. Disponível em <<https://idonline.emnuvens.com.br>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BERTOLDO, Janice Vidal, RUSCHEL, Maria Andrea de. **Jogo, brinquedo e brincadeira: uma revisão conceitual**. 2014. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/>>. Acesso em: 11 out. 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília: MEC-SEF, 1996.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71**. Brasília: MEC-SEF, 1971.
- CARVALHO, Marianne da Cruz de **A Importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. 2016. Disponível em <<file:///C:/Users/MARIAA~1/AppData/Local/Temp/DM>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CAVALCANTE, Meire. Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças. **Revista Nova Escola**, ano XX, n. 182, maio de 2005, p. 24-26.

DIREITO DE SER DIFERENTE. **Transtorno Global do Desenvolvimento**. 1997. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/direitoadiferencaamais/tgd-transtorno-global-do-desenvolvimento>>. Acesso em: 11 out. 2021.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas Teorias**. 2015. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?>>. Acesso em: 11 out. 2021.

LEBOYER, Marion. **Autismo Infantil: Fatos e modelos**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2015.

MARTINS, Andréa, NETTO, Miriam. **Autismo e Síndrome de Asperger**. 2013. Disponível em <<http://apoioautismo.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

NASCIMENTO, Alessandra E ACIOLI, Mônica Fagundes. Secretaria de Educação Especial. **Como está estruturado e se desenvolve o ensino para deficientes auditivos (Escola Especial Concórdia)**. 2013. Disponível em <<http://penta.ufrgs.br/edu/dee/default.htm>>. Acesso em: 11 out. 2021.

OLIVEIRA, Maria Icilda Monteiro de, HENRICHSEN, Luana, SIMON, Maria Inês. SEMEX **Ações do Napne**. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index>>. Acesso em: 11 out. 2021.

PEETERS, Theo. **Autismo: entendimento teórico e intervenção educacional**. 6. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica; 2013.

PIAGET, Jean, 1986-1980. **Epistemologia genética**. Trad. Álvaro Cabral; São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PINHEIRO, Fernanda Sotero. **Autismo**. 2012. Disponível em <<http://www.avm.edu.br>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SALVADOR, Nilton. **Autismo: deslizando nas ondas...** 5. ed. Porto Alegre: AGE; 2015.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: Construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SISTO, Fermino Fernandes et al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

VASCONCELOS, C.S **Planejamento de ensino–aprendizagem e projetos educativos**. São Paulo: Libertad, 1995.

CAPÍTULO 05

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PANDEMIA

Marta Martins de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Com o surgimento da pandemia, em 2020, os problemas já existentes na educação só aumentaram, e continuam sendo motivo de discussões, quanto à volta às aulas, pois muitos municípios optaram pelas aulas remotas. O problema a ser discutido, porém, é a situação de muitos alunos, como os de baixa renda, por não terem acesso à internet e, até mesmo, o próprio município não possuir infraestrutura de tecnologias voltadas para o ensino remoto.

Um dos éticos das diretrizes é “[...] as instituições de educação infantil devem assegurar às crianças a manifestação de seus interesses e desejos e curiosidades ao participar de práticas educativas, valorizar suas produções individuais e coletivas [...]”. Visando as dificuldades de professores e alunos, criou-se a ideia de fazer as apostilas, nas quais as atividades são planejadas e elaboradas pelos professores de suas respectivas turmas, e os pais e responsáveis são orientados, pelo coordenador da escola, a buscar esses materiais impressos; é aí que entram o apoio e a responsabilidade dos pais, os quais tornaram-se os maiores mediadores dessas crianças, durante esse período de distanciamento e aulas remotas. Segundo Cordi (2018, p.7), “[...] a família é o contexto que mais influencia o desenvolvimento das crianças, razão pela qual ela deve estar bastante próxima das equipes escolares, compartilhando responsabilidades sociais.”.

E, nessa perspectiva, tendo mais convivência com o ambiente escolar, onde seus filhos passam a maior parte do tempo, essa parceria

se torna ainda mais importante, diante da realidade que o mundo vivencia por conta da pandemia. Todos tiveram que se reinventar, desde as atividades para as crianças, ao contato com os pais e responsáveis. Para Oliveira (2020), A educação não é mais a mesma depois da pandemia do novo Corona vírus (covid-19). E isso fica claro a partir de uma série de mudanças causadas pela pandemia.

As escolas tiveram que reinventar os papéis dos professores, os quais correram contra o tempo para se adaptar ao novo. Em meados de 2021, as escolas do município que atendem a Educação Infantil, retornaram suas atividades presenciais no modelo híbrido, readaptando o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, que se dá através de diversas ordens: social, emocional e física.

A importância do contato físico para essas crianças é extrema, tendo em vista que chegamos ao ponto de ensinar a nossas crianças sobre o distanciamento, enquanto muitos ensinavam para elas a importância de estar perto e, dentro dessas concepções, elas se desenvolviam emocional e socialmente, tornando-se sujeitos da sua própria história. Em sua teoria, Wallon defende que “[...] o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente que o afeta de alguma forma, essa condição humana recebe o nome afetividade e é crucial para o desenvolvimento”.

A cerca de como as aulas vêm sendo realizadas na Educação Infantil, nesse período de pandemia, é sabido que a qualidade do ensino e aprendizagem das crianças pode ser comprometida. Então, os questionamentos são: os profissionais da educação estão sendo capacitados para atender essas crianças? Qual critério está sendo usado na construção de desse ‘novo’? Novo, porque todas as escolas tiveram que se reinventar nesse período pandêmico, de modo a reorganizar o ambiente de aprendizagem, a adaptação dos mobiliários, do próprio espaço e até as escalas das crianças.

Não basta simplesmente oferecer lugares apropriados, é importante propiciar, à criança, situações de interação e brincadeiras dentro das novas normas, obedecendo ao distanciamento, em busca de que, mesmo dessa forma tão brusca, a valorização dos saberes e conhecimento de diferentes naturezas possam ser preservados.

Como afirma Horn (2004, p. 28), “Em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes”, diante da perspectiva pandêmica, os olhares para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil não conta só com a organização de espaços, mas também com a capacitação dos professores, o saber fazer diante do novo, o aproveitamento das características peculiares do espaço, a possibilitação de diferentes experiências e vivências que favoreçam o desenvolvimento da criança, além da contribuição para o seu processo de ensino-aprendizagem.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho tem como finalidade abordar o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, durante a pandemia. Desde janeiro de 2020, o mundo sofreu com as mudanças bruscas, causadas pelo isolamento social, que afetou as rotinas diárias, e com as escolas não foi diferente: o pouco que se sabe sobre a doença comprovou que as crianças são mais resistentes, podem ser, até mesmo, assintomáticas, o que pode ser um grande fator de transmissão do vírus.

Diante de toda a mudança causada pela pandemia, as escolas foram fechadas e a educação começou a encarar novos desafios, um deles foi se adaptar ao ensino à distância. Com a confecção de atividades impressas, a Educação Infantil passou a ser a maior preocupação, pois a teoria do processo de ensino-aprendizagem requer que a criança necessite de afetividade para desenvolver suas habilidades educacionais. Foram várias discussões sobre o assunto, até que foi decidida a produção das apostilas, com atividades planejadas e escolhidas pelos professores, e cada professor foi instruído a criar grupos de WhatsApp com os pais, a fim de manter o contato à distância e sanar dúvidas em relação às atividades. Foram propostos vídeos interativos, criados pelos professores, visando o lúdico, um meio de manter as crianças ligadas à escola, nesse período. Com o passar dos meses, já em meados de 2021, criou-se a possibilidade do ensino híbrido, para a Educação Infantil, um

processo a ser adaptado pelos pais e professores, com o objetivo de manter as normas estabelecidas e o contato físico das crianças no meio escolar. Além dos desafios, a pandemia trouxe inúmeras possibilidades de mudanças, como a estratégia para melhorar as interações entre professores, família e alunos, e isso pode ser um legado a ser seguido no futuro.

Esta pesquisa tem, como base, a análise bibliográfica acerca do tema apresentado, esta escolha se deu a fim de trazer fundamentação científica às informações realizadas.

Buscou-se como referências bibliográficas, a leitura do plano nacional da prefeitura de vargem Alta, artigos científicos encontrados no banco de dados do Google, livros abordando o tema proposto e diretrizes curriculares. A pesquisa deu-se a partir de 2004. Os artigos foram selecionados através da leitura de títulos e por meio de uma leitura atenta para fins de um melhor resultado para esta pesquisa científica.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 EDUCAÇÃO INFANTIL – HISTÓRIA – IMPACTOS DA PANDEMIA: ESTRATÉGIAS DIANTE DO NOVO

A pandemia impactou a Educação Infantil, fase de extrema importância e a base da vida escolar das crianças. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Infantil dura de zero aos cinco anos de idade, incluindo a Pré-Escola, sendo uma das modalidades da Educação Básica, e possui como finalidade o desenvolvimento integral das crianças. Para a Revisão das Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Infantil (2013, p.84), “O paradigma do desenvolvimento integral da criança a ser necessariamente compartilhado com a família dimensiona tal finalidades na consideração das formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, e constroem conhecimentos”.

Fica claro que brincadeiras e interações que fazem parte do dia a dia da criança, e é nesse momento que elas constroem, expressam,

interagem e manifestam desejos e, junto com o professor, provocam a aprendizagem em seus aspectos: físico, psicológico intelectual e social, complementando com o acompanhamento da família, como afirmado no seguinte fragmento:

O tema da relação entre as famílias e os serviços educacionais acompanhou desde sempre a história das experiências o apego com a própria família, assim como o desenvolvimento de uma experiência extrafamiliar como a de frequentar um serviço para a infância. das escolas de educação infantil, pela evidência e pela importância que tem para uma criança pequena. (Fortunati, 2009, p. 48).

A pandemia afastou as crianças da escola e, ao mesmo tempo, as aproximou de seus familiares. Muitos pais, infelizmente, acham que a aprendizagem de seus filhos é somente obrigação da escola, e com esse olhar de seus responsáveis, muitas crianças ficaram paradas no tempo, com um sério grau de dificuldade.

Foi trazida para a escola a preocupação de estabilizar essas crianças para os próximos anos e começou a se pensar em como seria uma escola fora da sala de aula, uma vez que o ambiente escolar é de vínculos de mediações e conhecimentos. Com o distanciamento social e o espaço escolar delimitado, essa função deixou de existir, fazendo com que a escola buscasse meios para reduzir esse impacto na vida escolar das crianças da Educação Infantil, no seu processo de ensino-aprendizagem.

Em busca de novas alternativas para melhor atender esses indivíduos, os educadores se dedicaram a um planejamento de qualidade e ao trabalho em equipe, não podendo deixar de lado a parceria com os familiares, fundamentais na vida social e escolar de seus filhos, levando em consideração a grande valia no processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

A criança é um sujeito repleto de curiosidades, suas habilidades se tornam mais complexas ao brincar, pois as brincadeiras dirigidas e bem planejadas oferecem oportunidades de grande valia para elas, ampliando as relações socioafetivas. Além de estimular a imaginação e a criatividade, ao brincar, as crianças exploram a

cooperação e o autocontrole, que são aspectos muito importantes para seu desenvolvimento.

A criança que vive experiências e interações de qualidade, e tem contato com ambientes estimulantes onde pode trabalhar sua curiosidade e descoberta, certamente ampliará seu desenvolvimento, evidenciando a aprendizagem. O professor, diante dessa situação de pandemia, é o grande responsável para que a criança não perca essa essência, daí a importância da preparação do planejamento adequado à faixa etária e, respeitando as normas pandêmicas, pode-se incluir diversos materiais. Tudo isso faz a diferença na vida de uma criança, e tudo bem planejado, extrai a negatividade que a pandemia trouxe, causando um impacto positivo na vida das crianças, ampliando suas possibilidades de compreensão e interação com o todo.

As escolas, nos dias atuais, precisam possuir um caráter formador, aprimorando valores e desenvolvendo caráter intelectual. Começando pela Educação Infantil, nesse período pandêmico, abre-se um leque sobre a atual situação da Educação Infantil, reafirmando suas concepções e construindo caminhos para inserir os alunos desta fase num contexto jamais vivenciado por eles, desde a suspensão das aulas, no início de 2020, em que as escolas passaram a se preocupar em como seguir o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Foram discutidas varias ideias com os professores, pedagogos e coordenadores, e o caminho foi criar atividades impressas, as quais receberam o nome de apostilas. Para a produção deste material, foram envolvidos todos os professores da rede, cada escola ficou responsável pelas suas atividades e, com as instruções da Secretaria de Educação do município, as atividades eram voltadas ao estímulo pela leitura, estudo do alfabeto, vogais e numerais, desenhos, brincadeiras, jogos e músicas infantis. O isolamento social, para Educação Infantil teve, de uma certa forma, um impacto negativo, pois a criança precisa estar no meio de outros indivíduos para desenvolver suas habilidades na aprendizagem: o contato físico, brincar juntos e dividir tarefas foram algumas das coisas que ficaram para, trás nesse período.

As escolas do município passaram por três etapas durante esse período pandêmico. A primeira foi a produção e o envio das apostilas para serem feitas em casa; na segunda etapa, as crianças retornam, em escala: uma semana um grupo e, na outra, outro grupo, não sendo obrigatório irem todas as crianças matriculadas, pois alguns pais preferiram não mandar seus filhos para a escola. Então, os professores passaram a atender os grupos nas escolas e preparar apostilas para as crianças que ainda estavam em casa, uma situação que se estendeu de 2020 até meados de 2021, quando saiu o decreto de que todos seriam obrigados a retornar, no modelo híbrido, exceto os alunos com comorbidades; sendo assim, as apostilas foram suspensas e, com o retorno para a escola, alguns alunos apresentaram grandes dificuldades. Qual seria a atitude da equipe pedagógica, diante de tal situação?

- Sentar com os professores e trocar ideias que levassem a um único objetivo o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos;

- Conversar com os pais e responsáveis;

- Como promover o desenvolvimento dessas crianças no meio escolar;

- Como atender a especificidade de cada aluno;

- Como esses indivíduos vão poder se sentir confortáveis, diante do novo.

Muitas crianças iniciaram a Pré-Escola sem ao menos ter ido à escola, ou seja, perderam a parte que é de suma importância: o contato, a socialização e o fazer de conta. Pularam etapas que certamente vão demorar para compreender, ainda há outros desafios, pois alguns pais e responsáveis ainda não entenderam que a volta à escola é de extrema importância para essas crianças, alguns insistem em não colaborar com a escola, deixando seus filhos em casa, sem nenhuma intervenção, para atingir os objetivos de estabilidade para o próximo ano. É preciso que pais, responsáveis e escola trilhem o mesmo caminho, e enfrentem, juntos, os impactos causados pela pandemia que ainda está no meio, é necessário travar batalhas, mesmo sem saber o resultado final e também confiar que a

luta se iniciou na certeza da vitória, o cotidiano escolar travou um desafio contra a pandemia, e cabe os pais e responsáveis estarem perto, estarem juntos, se adequando ao novo e ao que é essencial, para o desenvolvimento educacional desses indivíduos, como assim nos mostra os objetivos e condições para organização curricular da Educação Infantil, que diz que “[...] os direitos da criança que constituem hoje o paradigma para o relacionamento social político com as infâncias do Brasil” (2013, p. 88).

A constituição de 1988, no artigo 227, declara que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade e com direito à vida e saúde. Diante do direito da criança constituído por lei, a escola sempre vai pensar no melhor caminho, para que esses indivíduos sigam plenos no direito ao objetivo de aprender, de acordo com suas especificidades, e no melhor desenvolvimento da sua aprendizagem mas, sozinha, a demanda se torna difícil para escola, pois o apoio da família junto à escola soma em todos os aspectos.

E, nesse momento de insegurança, trazer conforto para as famílias é mais uma missão para a equipe escolar. Para muitos pais e responsáveis, vem a dúvida: como vai ser a questão da saúde do meu filho (a) ao sair de casa, para estar no meio de outras crianças? O papel da escola se torna de extrema importância para essas famílias, mantendo-as informadas, desenvolvendo estratégias que visam ampliar a segurança e o cuidado para com esses indivíduos.

E esse caminho a escola não trilha sozinha, mas junto com as famílias, cuida-se em casa e se estende esse cuidado à escola, que está, cada vez mais, buscando o melhor para as crianças e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

4. BREVE HISTÓRICO E AS DIRETRIZES EDUCACIONAIS (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO) DO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA

A criação do Município de Vargem Alta está ligada à história do Município de Cachoeiro de Itapemirim e de seu

desenvolvimento. A colonização deste município ocorreu com a chegada dos imigrantes italianos, na segunda metade do século XIX, na época do Segundo Império (D. Pedro II). O principal fator que motivou a colonização da região foi a promessa de doação de terras virgens pelo Príncipe Regente, dotadas de um clima apropriado à adaptação dos imigrantes europeus. Os portugueses estabeleceram-se na região, em fazendas nas quais a mão-de-obra escrava era utilizada para a prestação de serviços. Essas fazendas, no final do século XIX, estavam abandonadas e invadidas pelo mato e, por esta razão, havia a necessidade de os antigos fazendeiros da região utilizarem a mão-de-obra do imigrante estrangeiro, em substituição ao trabalho escravo. Em pesquisa arqueológica realizada na região que hoje compreende o município de Vargem Alta, foram encontrados vestígios fósseis do humano mais antigo da região sudeste, bem como de animais gigantes de épocas remotas. Devido à riqueza de recursos florestais, hídricos e de cavernas, a região era propícia à concentração de animais e, conseqüentemente, do homem caçador. Os índigenas Puri, pertencentes à família Macrojê (incluindo Botocudo, Pataxó, Bororó, entre outros) foram os primeiros habitantes da região, por uns cinco ou seis mil anos, aproximadamente.

População (2014): 20.944 habitantes; área: 413.631 km²; bioma: Mata Atlântica; gentílico: vargem-altense; unidades de saúde: 8; Escolas Municipais: 23 unidades; Escolas Estaduais: 3 unidades; Escolas Particulares: 2 unidades.

O Plano Municipal de Educação de Vargem Alta/ES – PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma de Anexo único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I, do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, afirma que:

Compreende-se ainda que os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos no município devem permear a prática pedagógica, no sentido de que eles solucionem os problemas numa abrangência cada vez maior, apresentando um quadro cada vez mais positivo ao final de cada ano letivo. Assim, para

efetivação desses ideais, o apoio aos educandos é imprescindível. E, por este motivo, umas das metas é o investimento em cursos de formação continuada, melhoria da infraestrutura, condições de trabalho, aquisição de mobiliários etc, para que os direitos de aprendizagem sejam assegurados. No entanto, uma maior atuação nesses aspectos deve ser fomentada constantemente, visto que o objetivo primordial é subsidiar o corpo docente para uma educação de maior qualidade, possibilitando a formação do indivíduo crítico e do cidadão efetivo. (VARGEM ALTA, 2015).

4.1. UM BREVE DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo a prefeitura de Vargem Alta, conforme expressa o Art.29 da LDBEN, Lei 9.394/96, a

Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Para atender a estes pressupostos, esta mesma Lei, em seu Art. 30, acrescenta que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças de zero a três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme aprovação da Lei 11.274/2006, que instituiu a matrícula do aluno a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Por determinação da LDB, as creches atenderão crianças de zero a três anos, enquanto as pré-escolas atenderão crianças de quatro a cinco, devendo considerar os objetivos educacionais e transformar-se em instituições de educação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação.

Essa determinação segue a melhor pedagogia, porque é nessa idade, precisamente, que os estímulos educativos têm maior poder de influência sobre a formação da personalidade e o desenvolvimento da criança. As tarefas que os municípios receberam, a partir da LDB 9.394/96, de tomar para si o desafio de

romper com o assistencialismo e de construir um novo papel de instituição cidadã, educadora e socializadora, tornou-se fator fundamental para o seu crescimento.

Atualmente, no município de Vargem Alta, há quinze instituições de Educação Infantil, sendo que, deste total, três são creches, que atendem crianças de zero a três anos em tempo integral; seis são escolas do campo; três têm espaço específico; e outras três funcionam em escolas de Ensino Fundamental, que atendem crianças de quatro e cinco anos. Nesse sentido, faz-se necessário que também sejam contemplados os professores que atuam com essa faixa etária, valorizando-os através de formações para aprimoramentos de sua prática pedagógica.

5. RESULTADO FINAL.

O processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, durante a pandemia, apresenta diversos desafios que precisam ser analisados. Nessa perspectiva, o trabalho elucidou, a respeito desta etapa da escolarização, a organização da cidade de Vargem Alta – ES. Todas as preocupações que foram surgindo durante o período da pandemia, bem como o enfrentamento da escola e família diante do novo, as providências que foram tomadas, as normas estabelecidas e a responsabilidade de fazer o melhor para que esses indivíduos não sejam ainda mais prejudicados no processo de ensino aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORDI, Angela. **Aliança educativa, escola e família**- editora-positiva-1ª edição Curitiba-2018
FEITOSA, Mendes Moacir Raimundo **Revisão das diretrizes curriculares nacional da educação infantil**. Acesso em 10 de setembro 2021

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil, como projeto da comunidade**. Porto alegre, Artmed,2009

HORN, da Graça Sousa Maria - Saberes cores sons e aromas, a organização do espaço na educação infantil- porto Alegre- Artmed2004.. Acesso em 23 de setembro de 2021

Oliveira Vinícius <https://porvir.org/pesquisas-mostram-os-impactos-da-pandemia-em-diferentes-areas-da-educacao/> acesso em 20 de setembro 2021

VARGEM ALTA, **Município de. Lei nº 1. 114 de 23 de junho de 2015**. Vargem Alta/ES, 2015. Disponível em: <http://www.vargemalta.es.gov.br/uploads/Arquivo/Documents/DIA/dia_edicao_643_29_6_2015.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2021 Acesso em 10 de outubro de 2021.

WALLON, Hyacinthe Paul Henri - Psicologia e educação da infância. Rio de Janeiro: Estampa 1995. Acesso em 23 de setembro 2021

WALLON, Hyacinthe Paul Henri - As origens do caráter na criança: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo. Acesso em 24 de setembro de 2021

WALLON, Hyacinthe Paul Henri conceito de afetividade <https://novaescola.org.br/conteudo/264/> . Acesso em 24 de setembro de 2021.

CAPÍTULO 06

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE INCLUSÃO DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR: DAS ORIGENS ÀS PERSPECTIVAS

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Péricles Queiroz Araújo

INTRODUÇÃO

Segundo Mrech (2001 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016), entende-se, por Educação Inclusiva, a proposta de inclusão de pessoas com necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem em rede regular de ensino, independente do grau. Este ramo da educação também compreende a filosofia que reconhece, aceita e acolhe as diferenças e diversidades, em todos os seus aspectos para a vida em sociedade. (PEREIRA; SANTOS, 2009 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Para fins de caracterização, compreende-se o Ensino Superior como a educação que engloba várias ciências e áreas do conhecimento, que estimula tanto a criação cultural como o conhecimento dos problemas do mundo, partindo-se do pressuposto da resolução de problemas, através de serviços prestados e especializados à comunidade, em caráter recíproco (BRASIL, 2014 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016).

No entanto, diante da evolução do processo educativo, com a educação democrática, e da renovação da significância de escola como instrumento de inclusão social (garantido pela Lei, a Constituição Federal do Brasil, 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, Brasil, 1996, dentre outras), uma questão que norteia os estudos e as discussões é acerca das particularidades do processo educativo de pessoas com Deficiência Intelectual (D.I.),

principalmente a respeito de ingresso, permanência e conclusão nesta etapa da Educação Superior.

Ciente que poucas pessoas com D.I. conseguem ingressar, permanecer e concluir o Ensino Superior e, mediante a necessidade de explorar melhor a temática, o presente estudo justifica-se pela necessidade de reunir conhecimentos acerca da Deficiência Intelectual, da Legislação da Educação Inclusiva, de sua origem às perspectivas, que permeiam a esfera educacional.

Para tal, foi utilizada pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos e livros especializados. Também foram selecionadas diversas publicações importantes sobre a temática, bem como as legislações relacionadas aos estudos e pesquisas, como forma de abordar o tema da melhor forma possível.

Os resultados, após a análise textual e apontamento dos aspectos relevantes que permeiam a temática deste estudo, foram apresentados em tópicos que se seguem, e as impressões dos autores compreendidos estão nas considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, BREVE CONCEITO E SIGNIFICADO

Segundo a organização Mundial da Saúde (OMS, 2007 apud TEED, 2012), deficiência refere-se ao aspecto biológico humano, para definir ausência ou disfunção de estruturas naturais, como a anatômica, fisiológica ou psíquica.

A convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º define deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Essa definição ratifica a deficiência como uma situação. (SEESP/ SEED/ MEC, AEE Deficiência Mental, 2007 apud TEED, 2012, p. 19).

Rememorando os conceitos anteriores, de acordo com o CIDID (Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens), de 1989, a deficiência, a incapacidade e as desvantagens eram dispostas, respectivamente, da seguinte forma:

Deficiência – perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão.

Incapacidade – restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

Desvantagens – prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (CIDID, 1989 apud TEED, 2012, p. 19).

Outras definições de impedimento, prejuízo e deficiência, provêm da Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste sentido, para a instituição,

Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas;

Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos;

Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. (OMS, 2007 apud TEED, 2012, p. 20)

Na visão de Westmacott (1996 apud TEED, 2012), apontando para um equívoco do modelo médico, dispõe que este trabalho, a no sentido de moldar as pessoas com deficiência para que os indivíduos venham a fazer parte do padrão da sociedade, porém ressalva que:

“[...] É claro que algumas vezes pessoas portadoras de deficiência necessitam, de fato, apoio físico ou médico, porém é importante que isto atenda às suas necessidades e lhes dê maior controle sobre sua vida”. (SASSAKI, 1999, p. 30 apud TEED, 2012, p. 21).

No que concerne à Deficiência Intelectual, houve, até algumas décadas atrás, a dificuldade de sua classificação, uma vez que essa deficiência já foi nomeada de “retardo mental”, “excepcional”, e seu portador, de “retardado” e “deficiente”, que, muitas vezes, além de serem utilizadas no sentido pejorativo ou jocoso, eram empregadas no sentido de promoção da rotulação de pessoas com tais características. Infelizmente, esta é uma realidade que não pode ser escondida, pois retrata o grau de evolução do conceito de igualdade entre as pessoas, a que, talvez, o nosso país não esteja plenamente conscientizado.

À título de exemplificação, cita-se a matéria amplamente divulgada nas mídias sociais, principalmente nas jornalísticas, que foi a do filho de um músico conhecido, que sofreu injúria por uma vizinha, no recente dia oito de setembro de 2021. No caso, em ambiente do condomínio residencial de classe média-alta, a autora do ato criminoso proferiu injúrias contra a criança, justamente pelas suas características físicas e mentais. Sem adentrar com profundidade, a matéria menciona que:

Ela começou a questionar meu grau de parentesco com a criança que eu estava defendendo, e depois, começou a disseminar ódio voltado ao meu filho, se referindo a mim como mãe de alguém ‘com problemas’, ‘doente’. E tentei explicar que o George não é doente, ele é autista. Fiquei muito surpresa, porque ao tentar orientar, ela respondeu que ‘depois que o autismo virou moda, retardado mudou de nome’. Disse que eu tinha ‘recalque’ por não ter um filho ‘normal’”, disse.

Tangenciando estas situações de desvios comportamentais criminosos e discriminatórios, atualmente, a dúvida dos

especialistas está em diferenciar Deficiência Mental de Deficiência Intelectual. Porém, de acordo com reformulações em documentos das melhores literaturas, o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer tipo de deficiência.

Por seu turno, Deficiência Cognitiva seria empregado para a “pessoa com deficiência intelectual” (TEED, 2012), apesar de autores (PAN, 2008 apud TEED, 2012) alertarem para o fato de o senso comum não utilizar corretamente os termos, conforme seus significados técnicos.

Segundo PAN (2008 apud TEED 2012), nota-se certa evolução adquirida na interpretação do termo Deficiência Intelectual, atribuindo-lhe novos significados, como alguém que possui forma individualizada e dinâmica de pensamento, existindo possibilidades de desenvolvimento, e que deve ser estimulada até atingir o nível máximo particular de progresso, mediante interações ao longo de todo o processo.

Vasconcellos (2004 apud TEED, 2021) afirma que a Deficiência Intelectual atinge 1% da população e é caracterizada pela redução do Quociente Intelectual (QI), ou seja, do desenvolvimento cognitivo que gera um desenvolvimento mais lento da fala, neuropsicomotor e de outras habilidades. Ademais, sobre o diagnóstico, este é multifatorial e envolve aspectos sociais, educacionais, comportamentais, biomédicos, entre outros.

Paralelamente, o Manual de Diagnósticos e Estatística de Transtornos Mentais – DSM-V define a Deficiência Intelectual como um transtorno do desenvolvimento intelectual, iniciado juntamente com o desenvolvimento do indivíduo, que inclui os déficits funcionais (intelectuais e adaptativos), em domínios conceitual, social e prático. Nesse sentido, os três critérios devem ser preenchidos, conforme discriminação a seguir:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados.

B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade.

C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento. (CARVALHO, 2017, p. 7).

Buscando-se a melhor explanação didática dos tópicos supramencionados, para Carvalho (2017), o critério A compreende a memória de trabalho, a compreensão verbal, os raciocínios perceptivos e quantitativos, o pensamento abstrato e a eficiência cognitiva; enquanto o critério B compreende os domínios do funcionamento adaptativo-conceitual, social e prático (prejudicado, sendo necessário apoio para desenvolvimento em locais como escola, trabalho, casa ou comunidade); e o critério C, referente à reconhecer os déficits dos demais critérios.

Segundo Pan (2008 apud TEED, 2012), o diagnóstico é necessário, uma vez que é através dele que o indivíduo recebe amparo das políticas públicas, tais como: a concessão de benefícios e assistência previdenciária, a concessão de proteção legal, inclusive, para o acesso às cotas no Ensino Superior e vagas de emprego.

Sobre as causas da ocorrência desta deficiência, essas são diversas, podendo abranger a genética, as congênitas ou, até mesmo, adquiridas. A Organização das Nações Unidas classifica as causas da Deficiência Intelectual como sendo 40% de causas genéticas e 60% de causas ambientais.

Consoante à melhor literatura especializada, após o diagnóstico da Deficiência Intelectual, faz-se necessário determinar o grau, ou seja, se é leve, moderado, grave (prevalência de 6 a cada 1.000 casos) ou profundo. Em complemento, segundo Honora e Frizanco (2008 apud TEED, 2012), as necessidades dos indivíduos com D.I. variam em quatro áreas específicas, da seguinte forma: área motora – dificuldades de coordenação e manipulação (leve); cognitiva – alunos apresentam dificuldades em prestar atenção, entender conceitos mais abstratos, memória, resolução de problemas e

generalização (ritmo mais lento que os demais alunos); comunicação – apresentam dificuldade em relacionar-se; socioeducacional – divergência entre idade cronológica e mental (relevância da inclusão para melhor desenvolvimento, obedecendo a idade cronológica).

Honora e Frizanco (2008 apud TEED, 2012) afirmam:

Não existem “receitas” prontas para o trabalho com alunos tanto com deficiência intelectual, ou com outra deficiência, quanto com os sem deficiência. Devemos ter em mente que cada aluno é um e que suas potencialidades, necessidades e conhecimentos ou experiências prévias devem ser levados em conta, sempre. (HONORA & FRIZANCO, 2008, p. 107 apud TEED, 2012, p. 29).

Ultrapassada esta fase conceitual, mas de extrema importância, serão apresentadas as legislações que promovem a inclusão no Brasil.

LEGISLAÇÃO NACIONAL INCLUSIVA

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início durante o império, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) (Miranda 2008 apud SANTOS; VIEIRA), não se verificando muitos avanços na atenção destas pessoas. Porém, foi com a Constituição de 1988, reconhecida como “Constituição Cidadã”, que se assegurou a educação como direito fundamental, firmando, por conseguinte, um compromisso para atendimento educacional especializado, mas não segregado, como se verá adiante, às pessoas com deficiência.

Dentre as legislações que versam sobre a temática, destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001); a lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; e, por último, a lei de amparo à pessoa com

autismo (lei nº 12.764/12), considerada uma das mais importantes para a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA. (SANTOS; VIEIRA).

Curiosamente, apesar de todo o rol de normas, foi apenas em 1996 que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atualizou a concepção de ensino para as pessoas com necessidade educacional especial, estabelecendo um sistema equivalente à Educação Inclusiva, em seu capítulo V, sessão da Educação Especial, nos seguintes termos:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], 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; 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 [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20 apud SANTOS; VIEIRA).

Em complemento, o Estado brasileiro, objetivando uma educação adequada, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, cujo objetivo era o de “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.15 apud SANTOS; VIEIRA).

Não se olvide para o fato de que o documento matriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), de forma detalhada, segue orientando:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação

para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15 apud SANTOS; VIEIRA).

Da simples leitura do dispositivo supracitado, extrai-se que o acesso e a permanência da criança com necessidade educacional especial, no ensino regular, são fundamentais para o processo inclusivo, para a aprendizagem e para a própria criança, peça fundamental no processo educacional.

Por seu turno, apenas em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146/15, conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência, cuja atribuição é a de fundamentar e embasar as ações inclusivas das pessoas com deficiência, não apenas na área educacional, mas que serve de marco legal para a inclusão destas pessoas no próprio exercício da vida social e digna.

Sobre o direito à educação, o artigo 28 da Lei esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas às ações inclusivas nela prevista.

Diante do arcabouço legislativo incorporado ao ordenamento jurídico pátrio, pode-se dizer que a movimentação em defesa da inclusão é compreendida por fomentos, em seus vários aspectos (cultural, pedagógico, social e político), que complementam o direito à educação, através do qual o aluno participa, aprende e socializa sem diferenças excludentes. Assim, pode-se afirmar que a educação inclusiva está fundamentada e consolidada na Doutrina dos Direitos Humanos, nas modalidades de igualdade e justiça. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008 apud TEED, 2012).

Consoante à Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – SEESP/ SEED/ MEC (2010 apud TEED, 2012) diz-se que a escola é inclusiva quando utiliza novas práticas visando a equidade, a participação e o progresso de todos os envolvidos no processo educacional. De igual forma, para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o

Atendimento Educacional Especializado é um atendimento que “[...]identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP / SEED / MEC, p.17, 2010 apud TEED, 2012, p. 34).

Como se percebe, a legislação pátria, voltada para o ensino inclusivo regular, é farta e abrange e também se dirige, teoricamente, a todas as necessidades do ensino das crianças com Deficiência Intelectual.

INCLUSÃO E ENSINO SUPERIOR, DAS ORIGENS ÀS PERSPECTIVAS

O movimento para a inclusão escolar na Educação Básica, por intermédio das leis e decretos, refletiu, também, no exercício do direito fundamental à educação para o nível superior, como era esperado, uma vez que este é, também, integrante da política de inclusão social no país.

Mas nem sempre foi assim. Com suporte nas manifestações do Ministro Toffoli, na análise da medida cautelar 6590/2020, tratada mais adiante, o ensino especial voltado para pessoas com deficiência foi estabelecido em 1970, cuja finalidade era a de ensinar, de forma diferenciada, e de afirmar, de forma segregada, os alunos com dificuldades de aprendizado paralelamente “aos normais”.

A expressiva procura e a reivindicação, por parte de pessoas com deficiência, para o exercício do direito ao ingresso e permanência na instituição de Ensino Superior requer mudanças ideológicas e de práticas pedagógicas, bem como acarreta em alterações das condições oferecidas de acessibilidade aos interessados.

Conforme Moreira, Bolsanello e Seger (2011) apud POKER; VALENTIN; GARLA (2018), o ensino superior precisa incorporar as exigências necessárias aos alunos com necessidade especiais que proporcionem o apoio e os recursos físicos, humanos e materiais:

As pessoas com deficiência, que tradicionalmente eram expectadores, agora entram em cena, assumindo vez e voz. Estão chegando ao ensino superior,

ainda que de forma tímida, mas demandando novas posturas de gestores, de professores, de técnicos – administrativos, de alunos e da própria pessoa com deficiência. Essa questão se torna relevante, considerando que o número de alunos com deficiência no ensino superior tem aumentado, bem como tem se ampliado a preocupação em garantir os seus direitos, que não são apenas de acesso, mas também de permanência e alcance do sucesso acadêmico nesse nível de ensino (GUERREIRO; ALMEIDA; SILVA FILHO, 2014, p. 32 apud POKER; VALENTOM; GARLA, 2018).

Pesquisas e estudos sobre acesso e permanência de pessoas com deficiência, mais especificamente com Deficiência Intelectual, no Ensino Superior, centram-se na Educação Superior ser um direito de todos, possibilitando a devida inclusão social, justamente pela continuidade da escolaridade e que tem por escopo a profissionalização e a cidadania.

Nesse sentido, tem-se que o foco das possíveis aprendizagens dos conhecimentos científicos, culturais, tecnológicos e humanísticos terão o condão de promover a mudança de olhar e de significado sobre si, e que resultam na construção de suas identidades. (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2011 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017).

Corroborando com o entendimento acima, Vigotsky leciona que

“[...] o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (1995, p.17 apud AGUIAR; SILVA; SANTOS, 2017).

Notadamente, quando se trata das perspectivas de inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual no Ensino Superior, faz-se necessário refletir sobre os desafios enfrentados, as deficiências técnicas e as propostas de melhoria da nossa sociedade.

Antunes *et al.* (2013) apud OLIVEIRA *et al.* (2016), de forma crítica, aponta que a inclusão no Ensino Superior é marcada pela segregação. Como embasamento, foram utilizados estudos que afirmam ser necessário investir em meios e nos profissionais para minimizar os aspectos que impedem a efetiva inclusão.

Ressaltam, os especialistas acima, que não se trata somente de barreiras físicas, como a arquitetura das Instituições de Ensinos Superiores, mas, também, as de cunho pedagógico, como os instrumentos e as ferramentas de práticas de ensino; e, por fim, das atitudes e das percepções dos próprios educadores quanto ao processo inclusivo (desmistificação e ideologias).

Costa, Santos Júnior (2013 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016) menciona sobre a necessidade de adaptação das universidades para receberem, adequadamente, as pessoas com deficiência, incluindo o preparo e capacitação dos agentes educacionais (educadores) e dos gestores que ainda não possuem formação adequada para cumprir a efetiva inclusão desses alunos (GLAT; PLETSCH, 2010 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Os autores supracitados também afirmam que, apesar de a educação inclusiva ser resultado de um processo histórico de mudanças ideológicas da humanidade, percebe-se, ainda, haver certo estranhamento quanto ao “diferente”. Isso revela a necessidade de que todos os envolvidos nesse processo estejam cientes que são agentes de transformação social (COSTA; CARLOS JÚNIOR, 2013 apud OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Segundo Semionato (2011) apud AGUIAR; SILVA; SANTOS (2017), o grande desafio é o ideológico, ou seja, fazer a desconstrução da ideia de que o Deficiente Intelectual é um indivíduo ineficiente, incompetente e incapaz perante a sociedade. Assim, devem ser “construídas” as possibilidades de ingresso e permanência, assim como a promoção das adaptações dos currículos que levem em conta a linguagem, a metodologia, a avaliação e os instrumentos diversos.

Sousa, Caixeta e Santos (2011) apud AGUIAR; SILVA; SANTOS (2017) afirmam que o ingresso dessa população, no Ensino Superior, é uma condição necessária para que possam avançar no desenvolvimento psicossocial, visando a formação profissional, para que possam criar possibilidades reais de inclusão social. De igual forma, as lições de Moreira, Bolsanello e Seger acrescentam que:

... uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos,

preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado. (2011, p. 141 apud POKER; VALENTIN; GARLA, 2018).

Outro desafio notório é quanto à certificação e terminalidade acadêmica dos alunos com Deficiência Intelectual. Segundo Szymanski, Iacono e Pellizzetti (2009), esse já é um problema enfrentado na educação do Ensino Fundamental e que não foi solucionado para o nível de escolaridade Superior, ou seja, a questão foi apenas replicada. Explica-se: compulsando o inciso II do artigo 59 da Lei nº 9394/06 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), com relação à terminalidade específica, extrai-se que será promovida a certificação de Ensino Fundamental para alunos com “grave deficiência mental ou múltipla”, que não se apropriaram da leitura, da escrita e do cálculo, como base para novas aprendizagens, assim como preceitua o artigo 32 da LDB.

Com isso, em resumo, tem-se que a conclusão do curso, numa Instituição de Ensino Superior, por um aluno com Deficiência Intelectual, é certificada por meio de emissão de histórico escolar diferenciado. Ainda segundo as autoras, a terminalidade específica no Ensino Superior implica em grandes preocupações aos professores, pois retomam-se às questões discutidas, também, nos segmentos educacionais anteriores à graduação, tais como os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação. (IACONO, 2004 apud SZYMANSKI; IACONO; PELLIZZETTI, 2009)

Apesar das dificuldades, com suporte nas lições de POKER; VALENTIN; GARLA (2018), cabe ressaltar que a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no Ensino Superior, assim como sua permanência, é resultado de um momento histórico-cultural e de uma tarefa complexa, que engloba, não somente a produção legiferante e o aprimoramento dos profissionais da educação, mas, acima de tudo, recai, sobre a própria sociedade, a responsabilidade de colocar em prática este direito fundamental.

Diante de tudo o que foi apresentado, ao se pensar em perspectivas, deve-se compreender, necessariamente, as reflexões amplas das normas e a organização das Instituições de Ensino Superior

como determinantes atitudinais, ou seja, que irão adequar os discursos políticos com a prática social, tudo isso, combinado com o perfil e a formação dos docentes do Ensino Superior (OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Nesta senda, não se pode olvidar que a inclusão no ensino geral, principalmente o Superior, é tema constante na Constituição Federal, como direito fundamental, e que deve ser aplicado imediatamente. Não poderia deixar de ser mencionado, neste momento, a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590/2020 – Medida Cautelar, que se encontra no Supremo Tribunal Federal, a fim de apreciar a incompatibilidade do decreto federal nº 10.502/20, que “instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, por estabelecer, em tese, a segregação das pessoas com deficiência no ensino brasileiro.

Não será o nosso escopo propor o esgotamento das doutrinas sobre direitos humanos, mas torna-se necessário tratar de algumas “estacas de fundamentação” constantes na decisão liminar da Corte Constitucional, que demonstram o exponencial amadurecimento quanto ao tema e, inclusive, vieram referendando vários precedentes sobre a matéria. Uma delas é que o compromisso internacional assumido pelo Brasil consiste em haver uma “genuína equalização de oportunidades” das crianças e jovens quanto ao ensino, ou seja, promover a integração escolar e acadêmica para aprenderem juntas, sem segregação. Ademais, na ADI 6590/2020, mencionou-se a poética manifestação do Ministro Fachin, no sentido de que o “enclausuramento, em face do diferente, furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo, como diferente”.

Também, e com bastante ênfase, mencionou-se que o artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, foi internalizado por força da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, diga-se de passagem, a primeira Convenção a ser submetida como equiparada à emenda à Carta Magna e que, expressamente, em seu artigo 24, não tolera qualquer tipo de segregação, pois os estados partes assegurarão que as pessoas com deficiência “não sejam excluídas do sistema educacional geral sob

alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência”.

Além desta clara demonstração de amadurecimento judicial, no mesmo caminho, notam-se alguns projetos que tramitam no Congresso Nacional que buscam, cada vez mais, a inclusão no ensino. Como acontece também com o Projeto de Lei 2681/2021, de autoria da Deputada Tereza Nelma, cuja proposta é a de que os certificados de cursos sejam confeccionados em formato acessível aos alunos com deficiência visual.

Ademais, esta proposta corrobora com a possibilidade de que os alunos com Deficiência intelectual sejam capazes de, ao seu tempo e condição, superar as dificuldades e obter um diploma de Ensino Superior, tornando-se, de fato e por direito, um cidadão participativo para a sociedade.

Como se percebe, tudo isso reflete o grau de amadurecimento que a sociedade brasileira e as suas instituições vêm apresentando para esta nova realidade de inclusão de alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Deficiência Intelectual, a título de conceito, é caracterizada pela redução do Quociente Intelectual (QI), ou seja, do desenvolvimento cognitivo que gera um desenvolvimento mais lento da fala, neuropsicomotor e de outras habilidades que devem ser diagnosticadas levando-se em consideração muitos fatores que envolvem, dentro outros, os aspectos sociais, educacionais, comportamentais e biomédicos.

Diante da questão da inclusão educacional, a uma deficiência se faz um segmento complexo que merece atenção, assim como o desenvolvimento de objetivos e atitudes para que aconteça efetivamente.

Tratando-se de inclusão no Ensino Superior, a temática ganha maior complexidade, pois não deve ser considerado somente o

ingresso, mas, sim, a permanência e conclusão dessa etapa para a inclusão também social.

As origens do processo de inclusão são bem delineadas em normas, apesar de merecerem aprimoramento, e garantem o processo e as perspectivas reais para o enfrentamento das dificuldades encontradas.

Sabe-se que as normas devem ser eficazes e a sociedade deve adequar-se aos novos conceitos de deficiência, evoluídos com o tempo, pois os direitos fundamentais nunca podem retroceder. Assim, no nosso caso estudado, o ensino inclusivo, em todos os níveis, deve ser proporcionado a todos e sem qualquer tipo de discriminação.

REFERÊNCIAS

BORGES, Angela Maria Rodrigues. **Como a neuropsicopedagogia aperfeiçoa a aprendizagem na educação Especial em Marabá.** 3º congresso Paraense de Educação Especial. 2016. Disponível em: <https://cpee.unifesspa.edu.br/images/Anais_2016/Relatos_de_experien%20cia/Angela_Maria_Rodrigues.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

BRASIL. **Ação direta de Inconstitucionalidade nº 6590/2020-MC.** Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

CAIXETA, Juliana Eugênia. *et al.* **Deficientes intelectuais, por que não estão nas Universidades?.** Investigação Qualitativa em Educação. Salvador, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/User/Downloads/1384-Texto%20Artigo-5406-1-10-20170702%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/1384-Texto%20Artigo-5406-1-10-20170702%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

CARVALHO, Jéssica Vanessa Silva de. **Intervenção psicopedagógica frente à deficiência intelectual: um estudo de caso.** Pdf. João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15526/1/JVSC01122017.pdf>>. Acesso em: 12 de outubro de 2021.

CAVALCANTE, Meire. **Terminalidade Específica (Parecer 14/2009 – MEC/SEESP/DPEE)**. Disponível em

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em :<<http://revistaispsr.com/v10n297690.pdf>>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Pdf.

OLIVEIRA *et al.*, Ronaldo Queiroz de. A Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais no Ensino Superior. **Revista brasileira de educação especial**. vol.22, nº 2, s. p., Bauru, Abril a Junho, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/p8wByDpCFKDtSL3SQDMTQWn/?lang=pt..>> Acesso em: 19 de outubro de 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; GARLA, Isadora Almeida. **Psicol. Esc. Educ.**, Vol. 22, 2018. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/?lang=pt..>> Acesso em: 12 de outubro de 2021.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**.pdf. Universidade Federal Rural do Semi-árido. online. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413/pdf>>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

SZYMANSKI, Maria Lídia Sica; IACONO, Jane Peruzo; PELLIZZETT Ivete Goinski. **Deficiência intelectual e inclusão no ensino superior: novos desafios**. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/135.pdf>>. Acesso em 12 de outubro de 2021.

TEED, Samantha. **Crianças com deficiência Intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. Pdf. Americana. 2012. Disponível em: <https://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9d.pdf..> Acesso em: 12 de outubro de 2021.

Redação Síndico Legal. **Vizinha é indiciada por chamar de “retardado” filho autista de músico em condomínio.** Disponível em <https://sindicolegal.com/vizinha-e-indiciada-por-chamar-de-retardado-filho-autista-de-musico-em-condominio/>. Acesso em: 24 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 07

COVID-19: RESSIGNIFICANDO APRENDIZAGENS

Sabrina da Silva Menezes
Viviani de Sá Merísio

INTRODUÇÃO

A Pandemia de Covid-19, começada em finais de 2019, trouxe impactos inegáveis à Educação no mundo todo. Neste momento de crise, os sistemas educacionais precisaram olhar para o futuro a fim de enxergar o enorme potencial das tecnologias digitais aplicadas à aprendizagem.

Há quarenta anos, um professor de Matemática, por exemplo, ensinava cálculos imensos e fórmulas que deveriam ser decoradas por seus alunos. Hoje, os computadores, aplicativos e *sites* cumprem este papel. E cabe a este professor ensinar outras competências que vão além do ensino tradicional, há muito intitulado por Paulo Freire de Bancário (FREIRE, 1996). O aluno atual não precisa mais saber inúmeros conteúdos, mas, sim, saber encontrá-los, catalogá-los e aplicá-los, levando em consideração que: “O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-lo sozinhos” (MORAN, 2018).

Da mesma forma, a sociedade e seu mercado de trabalho têm buscado não apenas diplomas, mas competências que são constituídas de: habilidades (saber fazer), atitudes (desejar fazer) e conhecimento (saber o que fazer). Tudo isso foi evidenciado durante a pandemia e coube aos professores se reinventarem para adaptarem-se ao Ensino Remoto Emergencial e sua transição para o Ensino Híbrido. Assim, “[...] em poucos meses, deram-se transformações que, na normalidade dos tempos, teriam demorado

décadas” (NÓVOA, ALVIM, 2021, p. 2), por meio de situações que requeriam inovação, criatividade, adaptabilidade e busca por conhecimentos tecnológicos.

Este estudo pretende incitar a reflexão sobre as tecnologias digitais, evocadas durante a pandemia de Covid-19 no processo educativo, seus possíveis impactos positivos na aprendizagem escolar e a possibilidade – ou não – do retrocesso destas transformações.

METODOLOGIA

O estudo foi construído através de pesquisa bibliográfica, trazendo produções científicas mais recentes sobre a incorporação de novas tecnologias digitais na educação, demandadas pela pandemia de Covid-19. Usando como referencial, os teóricos contemporâneos: Moran (2018), Alabdulaziz (2021), Nóvoa e Alvim (2021). Segundo Marconi e Lakatos (1990), toda pesquisa abraça o levantamento de variados dados, pois analisa referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos.

COVID-19: ABERTURA ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Alabdulaziz (2021) entrevistou cento e vinte professores de Ensino Médio, na Arábia Saudita, e 97% dos entrevistados disseram que o uso da educação *on-line* pelas escolas cresceu muito após o surto da Covid-19.

A professora Camilla Gonçalo, em sua pesquisa no município de Alegre, interior do estado do Espírito Santo – Brasil, relata:

[...] vários meios tecnológicos foram utilizados para que as informações apresentadas durante as aulas pudessem ser repassadas de forma concisa e afetiva para os alunos híbridos e remotos. Os profissionais da educação optaram em aderir as plataformas digitais: Google forms, Class room, meet, zoom, celulares, aplicativos de sistemas educacionais através de uma internet de boa qualidade liberada para todas as instituições de ensino, quadros digitais e Datashow. As plataformas digitais foram utilizadas para as reuniões pedagógicas entre direção, coordenação e professores; aulas virtuais e atividades remotas para os alunos, onde os conteúdos curriculares fossem transmitidos de forma clara e objetiva,

proporcionando aos discentes a autonomia para a construção de sua aprendizagem. (GONÇALO et al, 2021, p. 82).

Santos (2021), em sua pesquisa sobre a formação docente durante a pandemia, destaca:

[...] muitos se sentiram mais do que desafiados, porque neste momento não tinham como usar os métodos tradicionais fora da sala de aula e a tecnologia é o melhor meio para aproximar os alunos dos professores, a fim de que o ensino continue. Cada instituição de ensino buscou o melhor recurso tecnológico, de acordo com o custo e benefício, para implantar na sua unidade escolar e oferecer capacitações para os docentes. (SANTOS, 2021, p. 194).

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo criou a APOIE (Ação Psicossocial e Orientação Interativa Escolar), a qual elaborou o livro intitulado “Distantes, mas presentes: práticas que aproximam”, trazendo relatos de professores sobre suas experiências educativas durante a pandemia, como é possível perceber no trecho a seguir:

As práticas que são apresentadas ao longo do livro foram desenvolvidas com o apoio do uso de tecnologias digitais, em especial, o uso de redes sociais tais como: Instagram e WhatsApp. Também foram utilizadas ferramentas como Google Meet para realização de encontros virtuais e lives, bem como o uso de Sala de Aula Virtual por meio do Google Classroom. Alunos e professores produziram conteúdos e definiram atividades que buscassem favorecer o engajamento e a interação social.

Os conteúdos/atividades foram relacionados a: organização para os estudos; divulgação de talentos da escola; criação de um calendário de gentilezas para trabalhar competências socioemocionais com alunos e famílias; gincanas virtuais; carreata pedagógica; entrevistas; contação de histórias; bilhete a um amigo; dentre outros tantos (SOUZA, 2020, p. 5).

Frandaloso (2021) ressalta que as medidas sanitárias de isolamento social estimularam o uso de tecnologias digitais, que muitas escolas já possuíam, mas que não eram usados pelos docentes.

Uma metodologia ativa que faz uso da tecnologia, e foi bastante utilizada neste período, é a gamificação, assim definida por Costa (2021, p. 140): “uma estratégia de ensino que promove a interação,

conhecimento e mudança de comportamento. De forma que o aluno possa lidar com desafios, utilizando os mesmos para enriquecer seu processo de ensino aprendizagem”.

Smartphones e tablets, tecnologias digitais até então proibidas de serem utilizadas pelos alunos dentro da sala de aula, passaram a ser determinantes no processo de aprendizagem, bem como as redes sociais, que foram utilizadas como mediação na manutenção do vínculo professor-aluno, e aplicativos de celulares e jogos desenvolvidos por professores na realização das atividades escolares. Mas toda essa integração é um processo complexo que deve ser pensado e aplicado com objetivos pré-definidos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E APRENDIZAGEM

É importante pensar nas inúmeras tecnologias, sua aplicabilidade na sala de aula e seu impacto no processo de aprendizagem. Santos et al (2021) nos lembra, porém, que o uso indiscriminado de tecnologias digitais não assegura a qualidade da aula, tampouco o interesse do aluno, o qual, segundo os autores, precisa estar no centro do processo educativo, como o protagonista da construção do seu conhecimento, tendo como mediador o professor.

A pandemia da Covid-19 mudou o mundo, suas relações de trabalho, de interações sociais e seus processos educativos. Quando se concebe as tecnologias digitais em sala de aula, é preciso entender que elas estão em constantes transformações, indicando possibilidades de interação, comunicação, busca de informações, entretenimento e construção do conhecimento. E cabe ao professor acompanhar estas inovações, trazendo-as para o processo de aprendizagem de forma significativa e relevante às solicitações da sociedade atual, pois

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais

relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2018).

A ideia de um professor apenas falando na frente de uma classe tornou-se cansativa, obsoleta e trivial. O conhecimento transmitido de forma intencional pelo professor, mas percebido de maneira casual pelo aluno, através das tecnologias digitais, torna o processo de aprendizagem muito mais prazeroso, criativo e envolvente.

As redes sociais, por serem o mundo virtual de nossos alunos, em que eles passam a maior parte do tempo, podem ser veículos de aprendizagem. O professor, ao colocar nestas redes, conteúdos que fazem parte do currículo escolar, leva a seus discentes aquilo que antes estava afastado de seu fascínio. Não basta ao professor propor problemas e desafios para os alunos, se aqueles não estiverem vinculados aos objetos de interesse destes, se não fizerem parte do cotidiano digital dos estudantes.

A aprendizagem através das tecnologias digitais acontece de forma espontânea. É significativa para quem aprende, pois está mais próxima de sua vida. É personalizada, obedecendo o ritmo de cada aluno. É comunicativa, porque o aluno aprende e repassa o conhecimento adquirido, de forma fácil, como através de uma mensagem em uma rede social. É dinâmica: seu processo é contínuo, há sempre algo a ser conectado e descoberto. É inclusiva, pois permite que todos participem e compartilhem suas vivências. É colaborativa, visto que se dá em grupo e através de trocas de saberes. É múltipla e transdisciplinar.

Se a educação tem seu papel transformador, a aprendizagem precisa trazer evolução, ruptura e construção de um sujeito capaz de viver em um mundo global, em constante transformação e cheio de paradigmas. Para tal, este ato de aprender não pode se isolar à evolução tecnológica, social e cultural. Precisa-se aprender para a liberdade de ser, tornar-se e recriar-se de forma atemporal, sem perder aquilo que nos distingue do computador: a competência de se ver no olhar do outro.

APRENDIZAGEM DIGITAL: PROSSEGUIR *VERSUS* RETROCEDER

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua. (FREIRE, 1992, p. 91-92).

A Pandemia trouxe muitos avanços nas áreas tecnológicas, mas também produziu milhares de desempregados no mundo todo. Aqui, no Brasil, é alarmante o número de famílias levadas à miséria. Famílias que não conseguem sequer alimentar seus filhos, muito menos acessar as novas tecnologias digitais. A esse grupo, a escola ofertou materiais impressos, em forma de apostilas, lembrando as antigas folhas mimeografadas. Porém, nem todos os estudantes conseguiram responder às atividades propostas nessas apostilas e, em contrapartida, nem todos os professores viram, corrigiram ou deram a devolutiva a esses alunos.

Se, por um lado, tivemos alunos evoluindo através da aprendizagem digital, por outro, alunos que, por não terem acesso a esses meios, ficaram à margem desse aprendizado. Ou seja, para uma classe privilegiada, avançamos, as outras, entretanto, nem sequer conseguimos alcançar.

Houve também uma sobrecarga de trabalho aos professores, que precisaram aprender rapidamente a manusear e adaptar as tecnologias às suas salas de aula, levando muitos a uma exaustão emocional e física:

A situação dramática provocada pela Covid-19 obrigou-nos a dar respostas imediatas, urgentes, sem a necessária preparação e reflexão. O recurso indiscriminado aos meios digitais foi a solução possível para manter certa “continuidade educativa”, a fim de não cortar todos os laços com os alunos e proteger a saúde pública. Todavia, esse não pode ser o futuro. (NÓVOA, ALVIM, 2021, p.12).

Vivemos numa sociedade não linear, que ora avança em seus processos, ora retrocede, e em que a economia e o momento histórico de cada sociedade são os determinantes para o tipo de Educação adotado. Diante de tantos desafios e obstáculos, será que passado o “boom” da Covid-19 continuaremos a utilizar as tecnologias digitais, em favor da aprendizagem, ou voltaremos às “aulas de cuspe e giz”?

Durante a Primeira Guerra Mundial, a atividade industrial alavancou vários setores, e a educação passou a ser uma importante ferramenta na produção industrial, visto que: “A educação é delegada ao papel de preparar o novo trabalhador, pois, com o processo industrial aumentando necessitava de uma mão de obra minimamente capacitada.” (SOUZA; FIALHO, 2013, p. 642). Já na década de 1930, aqui no Brasil, surge o movimento intitulado Escola Nova. No ideário Escolanovista, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, redigido por Fernando de Azevedo, afirma que:

[...] o documento explicita as “bases psicopedagógicas da educação”, considerando o conceito e os fundamentos da Educação Nova que reconfiguram o processo educativo. Com base no desenvolvimento científico que veio libertar a educação do empirismo, a nova doutrina já não concebe o educando como sendo modelado do exterior, como fazia a escola tradicional. Entende ao contrário, que a educação é uma atividade complexa que se dá de “dentro para fora”, transferindo “para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. (MANIFESTO, 1984, p. 416 apud SAVIANI, 2010, p. 247).

Identifica-se que este movimento vai contra a educação tradicionalista e defende a escola pública, gratuita e obrigatória; porém, da década de 60 à 80, o Brasil tem sua política, economia e sociedade alteradas pelo Golpe Militar e a educação ganha outra concepção, impedindo as mudanças que estavam sendo implantadas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. E, mesmo após a redemocratização, em meados da década de 80, todo o ideário da Escola Nova não foi retomado. E, assim, trazemos resquícios da época da Ditadura nas nossas escolas, até os dias atuais.

Percebe-se, dessa forma, que os movimentos na educação são regidos pelas estruturas políticas, econômicas e sociais, e que não

são contínuos, nem duradouros, estão sempre retrocedendo em algum momento. À vista disso, voltamos à reflexão inicial: será que os avanços tecnológicos no campo da educação provocados pela pandemia serão perenes ou recuaremos às práticas educacionais anteriores?

Há que se considerar que, no Brasil, como um país com dimensões continentais, com grande diversidade cultural e econômica, nem todas as escolas e, principalmente, as públicas, conseguirão se manter no uso frenético das novas tecnologias em sala de aula. Pelo que se percebe nos estados e municípios, nos quais as aulas presenciais já retornaram, toda a tecnologia digital usada no período pandêmico tem se resumido a informações em grupos de WhatsApp ou Telegram e a raras atividades interdisciplinares utilizando a ferramenta Google Forms. Espera-se que, passada a Covid-19, as inovações e adaptações tecnológicas realizadas na educação surtam efeito nos próximos anos, ainda que de maneira gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais serão cada vez mais inovadoras, isto é, algo criado hoje, neste meio tecnológico, já estará ultrapassado amanhã, de forma que nossa sociedade se torna cada vez mais dependente desta tecnologia. Muitas crianças, antes dos primeiros anos de vida, já utilizam, sozinhas, jogos e plataformas, como o *YouTube*. Dessa forma, a educação precisa acompanhar toda essa evolução, utilizando esses meios como ferramentas, a fim de melhorar o processo de aprendizagem dos alunos.

Todavia, as tecnologias digitais distanciam cada vez mais as classes sociais, deixando no limiar do processo educativo, aqueles que não têm recursos financeiros para obtê-las e conseguir acompanhar sua progressividade.

A Covid-19 exigiu do mundo e, em especial da escola, o uso das tecnologias digitais mas, da mesma forma, trouxe exclusão aos que dela não se apropriaram. E faz-nos refletir se a escola, seus

professores e alunos continuarão a utilizá-las, passado este momento histórico.

REFERÊNCIAS

- ALABDULAZIZ, M. S. COVID-19 and the use of digital technology in mathematics education. **Education and Information Technologies**, p. 1-25, 2021. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10602-3>>. Acesso em: 03 out. 2021.
- COSTA, H. C. O. Gamificação e games: tecnologia a favor da aprendizagem em tempo de pandemia. *In*: DERUSSI, J. et al (org). **Educação escolar e ensino remoto: Os desafios impostos pela Pandemia**. Itapiranga: Schreibern, 2021. p. 137-149.
- FRANDALOSO, J. M. O uso de metodologias ativas na educação: um olhar para as práticas de ensino e de aprendizagem. *In*: DERUSSI, J. et al (org). **Educação escolar e ensino remoto: Os desafios impostos pela Pandemia**. Itapiranga: Schreibern, 2021. p. 79-94.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- GONÇALO, C.V.S.; PEREIRA, P.C. As mídias tecnológicas na educação híbrida e remota no município de Alegre – ES. **Ideário**, Rio de Janeiro, n. 01, p. 75-86, 2021.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os Professores Depois da Pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

SANTOS, A. S.; SAMPAIO, V. S.; OLIVEIRA, L. A. TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: EXPERIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 11, 2021. Disponível em: <<http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9706>>. Acesso em: 04 out. 2021.

SANTOS, T.S. Ensino remoto: formação dos docentes para um ensino eficiente e de qualidade. **Ideário**, Rio de Janeiro, n. 01, p. 189-198, 2021.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, C. A. H.; FIALHO, L. M. F. **História da educação brasileira: dos jesuítas ao movimento da Escola Nova**. 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39154>>. Acesso em: 06 out. 2021.

SOUZA, J. A. **Distantes, mas presentes: práticas que aproximam**. Vitória – ES, 2020.

CAPÍTULO 08

O IMPACTO DA PANDEMIA NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Aparecida de Oliveira Campos Da re

INTRODUÇÃO

Desde o início do ano de 2020, o mundo enfrenta uma grave crise mundial, com a pandemia devido à infecção pelo novo coronavírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), que provoca a *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), detectado na China, em dezembro de 2019 (Organização Pan-Americana de Saúde [OPAS], 2020). Por esse motivo, as crianças começaram a sumir de praças, parques, ruas, e também das escolas. E não podia ser diferente, afinal, o distanciamento social é uma forma de prevenção e combate à pandemia e à sua terrível propagação. E como as aulas tiveram que ser canceladas, isso ocasionou uma grande dificuldade no desenvolvimento e aprendizado dos alunos da Educação Infantil. A educação infantil é o primeiro contato que o aluno, a criança, tem com a escola e, com esse acesso totalmente limitado por conta da pandemia, o reflexo negativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos não podia ser diferente.

A Educação Infantil foi se modificando, e sofreu vários ajustes, ao longo da história. Até se estabelecer, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), quando afirmou essa etapa da educação como primeiro nível de escolaridade da criança. Nesse contexto, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que consolidam, em seu Art. 29, o que propunha a LDB9394/96, pois aponta ser essa,

[...] a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013).

Já o Art. 30, se propôs a organizar essa oferta quando ressalta que a Educação Infantil deve ser oferecida em creches, ou equivalentes, para crianças de até três anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Nessa etapa, são desenvolvidos os aspectos cognitivos, físico, motor, psicológico, cultural e social dessas crianças, por meio de propostas de atividades lúdicas que contribuam com o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Nesse contexto de tantas incertezas e rompimento de vínculos, e sabendo que a etapa da Educação Infantil é de grande importância para o desenvolvimento de forma integral do aluno, e para que esse objetivo seja alcançado de forma gradativa, depende-se muito de atividades lúdicas, nas quais é difícil evitar manter um contato um pouco mais direto com as crianças. Sendo assim, é nítido perceber que, pelo fato de as crianças estarem afastadas das escolas, esses desenvolvimentos foram prejudicados, vindo a afetar a criança, de alguma forma.

O artigo pretende, portanto, refletir a respeito da importância da Educação Infantil, partindo do entendimento de que é uma etapa essencial para o desenvolvimento e aprendizado de forma integral da criança pequena; e que, pelo fato de não poderem ir à escola por estarem isoladas, com o objetivo de conter o avanço da pandemia com o distanciamento social, por causa da pandemia, o desenvolvimento e aprendizado, bem como o aspecto socioemocional desses alunos foi muito prejudicado, juntamente com o processo de socialização destes.

DESENVOLVIMENTO

A Covid-19 fez com que as escolas fechassem as portas, com o objetivo de prevenir a propagação do vírus. No Brasil, os dados do Ministério da Educação (MEC), relativos a junho de 2020, indicam a

suspensão das atividades presenciais em todas as redes escolares, tanto públicas quanto privadas, nos 26 estados e no Distrito Federal. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, seriam quase 9 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil (creches e pré-escolas), nas redes públicas e privadas em todo o país (INEP, 2019), ou seja, muitas crianças de 0 a 5 anos de idade foram afetadas diretamente pelo cenário descrito.

O auxílio ao desenvolvimento e aprendizado, na Educação Infantil, depende extremamente de muito contato, tendo que ser trabalhado de forma bem lúdica, de modo que induza o aluno positivamente no caminho do saber. E como trabalhar a ludicidade sem as crianças poderem ir à escola? Esse questionamento preocupou muito os professores, escolas e famílias.

É na Educação Infantil que as crianças têm o primeiro contato com a escola e, com a pandemia, esse acesso à escola ficou limitado, o que ocasionou em sua dificuldade de socialização, como podemos ver a seguir:

É na Educação Infantil que se configura o primeiro contato da criança pequena, de zero a cinco anos, com a escola e é aqui que os vínculos iniciais são formados. Vínculos não apenas com educadores, mas com todo o universo da educação em si, princípios e nortes que a circundam. Lembrando que no Brasil, a educação para esta faixa etária é obrigatória a partir dos quatro anos de idade – uma das razões pelas quais a demanda por creches é sempre maior que a oferta do sistema. (DELBONI, Carolina, p.1, 2021).

Ou seja, como as crianças não puderam mais frequentar as escolas, devido à pandemia que afetou todo o país, o vínculo inicial foi um processo que não foi acessível na vida da criança e, na hora que elas tiveram que retornar à escola, mesmo que em sistema híbrido (parte presencial, parte *on-line*), a dificuldade de adaptação foi bem maior, afinal, como não houve um vínculo inicial com as crianças, elas tiveram uma dificuldade maior em se adaptar, sofrendo mais nesse processo. O ensino *on-line* ajudou muitas crianças, mas infelizmente a realidade não é igual para todos, e quem não tem esse acesso à internet? Como fará para participar das aulas? Mesmo que várias estratégias foram criadas para tentar alcançar o aluno de alguma forma, muitos alunos ainda não

conseguiram um acesso adequado, quer seja por falta de contato com a internet, quer seja quando conseguiam pegar os materiais disponíveis na escola, vinha a dificuldade por parte de alguns pais e familiares, que não conseguiam auxiliar seus filhos nas atividades escolares.

Aqueles alunos que conseguiram, de alguma forma acessar a internet, para participar das aulas, conseguiram o acesso ao conhecimento. Porém, algumas tiveram alguns problemas, devido ao tempo que foram expostas às telas, como podemos ver a seguir:

O estudo também analisou o relato dos responsáveis de crianças entre 2 e 5 anos e revela impactos negativos no desenvolvimento socioemocional e bem-estar. Ao verificar os resultados sobre os hábitos das crianças durante a pandemia constatou-se que mais de 30% das crianças apresentam níveis baixos de qualidade de sono, exercício e frequência de estada ao ar livre abaixo do adequado. E 32% das crianças tiveram tempo de exposição às telas acima do considerado adequado. (DELBONI, Carolina, p. 4, 2021).

Ou seja, o ensino *on-line* ajudou sim, porém, vale ressaltar que a falta do contato direto do aluno, na sala de aula com o professor, e a grande quantidade de exposição em frente às telas, afetou negativamente a vida de vários alunos, pois a mudança do hábito prejudicou o sono das crianças.

O desenvolvimento do aspecto socioemocional e o bem estar também foram bastante afetados nessa fase da pandemia, fator esse que, no retorno às aulas, têm que ser bem trabalhado com as crianças; afinal, além desse processo ter sido bem defasado e prejudicado na vida das crianças, é uma das competências que estão previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ela aparece, de forma clara, na competência 8 para a educação: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BNCC).

Sendo assim, é responsabilidade da escola auxiliar os alunos na sua saúde física e emocional e, agora, ainda mais, com tantas crianças afetadas por esse processo pandêmico.

Os primeiros anos de vida da criança são de extrema importância para o desenvolvimento de habilidades sociais e expressivas, como podemos ver a seguir:

A partir disso na Educação Infantil se trabalham as potencialidades da criança como ser social, valorizando seus conteúdos e apresentando as cores, formas, letras, palavras, números, quantidades, sons, rostos e gostos. Por conseguinte, fazemos uso dos sentimentos e sensações das crianças que ao se misturarem acabam ocasionando um mundo de experiências, descobertas e de possibilidades diversas para elas. Por consequência, as mesmas passarão a desenvolver necessidades básicas que por sua vez serão fundamentais para esse indivíduo durante todo o processo de ensino e aprendizagem. (PEREIRA JUNIOR, MACHADO, p. 1, 2021).

A primeira etapa da Educação Básica é nomeada como Educação Infantil, sendo considerada de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades, pois leva o aluno a compreender e levar para si tudo que está relacionado ao mundo que o rodeia. Neste, sentido é essencial trabalhar atividades operacionais, pois é a partir da interação com o meio, determinado por um ato intencional e dirigido pelo professor, que a criança aprende (Vygotsky, 1998).

Pensando nessa teoria de Vygotsky, em que a criança aprende através do contato com o meio que está inserida, pode-se perceber que, com as escolas fechadas e com as crianças não podendo mais se relacionar com o meio e nem com os professores, o desenvolvimento de algumas habilidades foram se limitando e o retrocesso foi se tornando mais visível na vida desses alunos.

Não podemos falar em desenvolvimento de uma criança sem citar, aqui, o grande pesquisador Jean Piaget, que estudou bastante os estágios de desenvolvimento de uma criança, dividindo-o em quatro práticas, sendo elas; sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Porém, os estágios destacados nesse artigo, são os que competem à fase dos alunos que estão na Educação Infantil, como podemos ver a seguir:

Inteligência sensório-motora (0-2A) – inteligência prática, resolução de problemas de acção – construção do real objecto permanente, estruturas

espacio – temporais e causais base: reflexos hereditários, esquemas sensoriais e motores conhecimento prático do universo estabelecimento de coordenações reversíveis das acções e deslocações de um egocentrismo inconsciente e radical à constituição de um universo estável e objectivo situar a acção entre os objectos num sistema de relações espaciotemporais coerentes 1º subestádio(0-1m) – exercícios reflexos 2º subestádio (1-41/2 m) – primeiros hábitos 3º subestádio (41/2-8/9m) – primeira diferenciação meios/fins 4º subestádio (8/9-11/12m) – coordenação meios/fins 5º subestádio (11/12-18m) – descoberta de meios novos por ensaios 6º subestádio (18-24m) – intuição imediata (insight). (PIAGET, s/d, p. 5).

Piaget, através de seus estudos relacionados ao período sensorio motor, afirma que a criança de 0 a 2 anos começa a desenvolver sua inteligência através da ação e envolvimento com objetos à sua volta. É nessa fase que a criança tende a tentar se comunicar com o mundo ao se redor (as pessoas), e a interagir com tudo que a rodeia (os objetos).

Outra fase de desenvolvimento citada aqui e estudado por Jean Piaget, vem sendo explicada melhor abaixo:

Período pré-operatório (2-7/8A) – capacidade de representação (função semiótica ou simbólica) – acções interiorizadas, mas ainda não reversíveis - dependência do suporte concreto e da percepção final Reelaboração das aquisições sensorio-motoras no plano representativo. As estruturas são intuitivas, ainda não operatórias (o pensamento depende dos dados perceptivos). (PIAGET, s/d, p. 6).

O estudioso Piaget assegura que, nessa fase, a criança tem um grande envolvimento e assimilação com tudo o que vê e ouve ao seu redor, bem como é, nessa mesma fase, que a criança desenvolve a linguagem e sua identidade. Por isso, é de grande importância o estímulo realizado em salas de aulas, com o aluno podendo manter contato sempre com os professores, os quais vão auxiliar para que esse processo ocorra de forma gradativa na vida da criança, bem com incentivarão, assim, o desenvolvimento da inteligência na fase período pré-operatório dos mesmos.

Então, fica o seguinte questionamento: se as crianças se desenvolvem de acordo com tudo que ocorre ao seu redor, através

do contato, socialização, e interação com o meio – como relata os autos Vygotsky e Piaget –, como ficou a mente e o desenvolvimento dessas crianças sem poderem ir para a escola? Além do grande prejuízo ao socioemocional delas. Tudo ficou como um grande vazio que coube aos familiares explicarem para os filhos tudo que estava ocorrendo no mundo. Sendo assim, conseguimos perceber que a pandemia ocasionou um grande impacto no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil.

METODOLOGIA

A metodologia usada foi uma revisão bibliográfica sobre o tema central, utilizada de forma exploratória e descritiva. Este tipo de pesquisa visa identificar os pressupostos que o autor utiliza como fundamento de sua argumentação, estabelecendo relações com outros conhecimentos. Isso significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica e revisão bibliográfica de renomados autores; além de consulta em livros adquiridos e periódicos indexados na base de dados do Google Acadêmico e Scielo, a fim de trazer fundamentação científica às discussões realizadas sobre a o tema central.

Nesse sentido, contribui Gil (2017, p. 26), as pesquisas exploratórias “[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Ao optar por essa metodologia, levou-se em conta, sua flexibilidade e abrangência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi relatar que o impacto da pandemia, no desenvolvimento dos alunos da Educação Infantil foi muito grande, pois o distanciamento social causou uma mudança muito grande na vida dessas crianças, causando uma grande defasagem escolar, bem como afetando o aspecto físico e emocional dos alunos.

Sendo assim, a partir daqui, apresentam-se algumas considerações relacionadas ao objetivo deste estudo e suas possíveis contribuições.

De acordo com a teoria de Vygotsky (1998), em que a criança aprende e se desenvolve através do contato com o meio que está inserida, juntamente com a interação social com outros indivíduos, relacionando também com a teoria de Jean Piaget, que fala sobre o desenvolvimento das crianças, está relacionado, através de estágios sensório motor e pré-operatório, as crianças de 0 a 2 anos começam a desenvolver sua inteligência através da ação e envolvimento com objetos ao seu redor, e a crianças de 2 a 7/8 anos que, de acordo com o estudioso do desenvolvimento infantil Piaget, assegura que, nessa fase, a criança tem um grande envolvimento e assimilação com tudo que vê e ouve ao seu redor.

Exposto isso, podemos entender, que a Educação Infantil é uma fase de extrema importância para o desenvolvimento e aprendizado das crianças e, com o distanciamento social e com os vínculos com outras pessoas, escolas sendo totalmente cortados no início da pandemia, muitas crianças tiveram um atraso nesse desenvolvimento que depende tanto do contato com o outro, da interação com o meio, para que ocorra de forma mais gradativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 12.796,2013. **D Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC), Educação é a Base, disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 11 de outubro de 2021

PORTARIA MEC Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>> Acesso em 06 de outubro de 2021

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. **Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras.** *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/6/educacao-infantil-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-ensino-remoto-emergencial-ao-trabalhar-com-jogos-e-brincadeiras>> acesso em 13 de outubro de 2021

TEORIA DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE J. PIAGET
FCTUC - **Psicologia Educacional II** - 05/06 Disponível em: <<http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/piaget>> Acesso em 15 de setembro 2021

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 09

LEGISLAÇÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CAPACITAÇÃO DE EDUCADORES – BREVES CONSIDERAÇÕES

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Evaldo Freires de Carvalho

INTRODUÇÃO

Há algumas décadas, a Educação Inclusiva vem se desenvolvendo de forma secundária mas, nos últimos anos, tornou-se temática relevante e pertinente nas discussões sociais e educacionais. Nessa perspectiva, leis e decretos foram sancionados para garantir aos pessoa com deficiência, bem como aos superdotados, o acesso às mesmas oportunidades educativas que os demais educandos.

Cabe destacar o papel do professor como agente de inclusão e, nessa condição, é necessário que esteja capacitado para atuar nesse complexo e delicado universo da Educação Inclusiva.

Considerando que a relação entre o ensino e a aprendizagem é uma relação interpessoal em via de mão dupla, em que ambos ensinam e aprendem e que, na sala de aula, a aprendizagem pode ser coletiva, a relação entre o professor e o aluno interfere diretamente na qualidade da aprendizagem. Nesta relação diretamente proporcional, o professor é o regente das relações interpessoais e sociais que ocorrem na sala de aula e, com isso, pode-se afirmar que não basta apenas a formação inicial, é necessário haver qualificação específica para que esses profissionais possam exercer, de forma verdadeira, a inclusão escolar desses alunos (Omote; Vieira, 2021).

Nesse contexto, o presente estudo objetivou especificar a legislação vigente sobre a Educação Inclusiva, assim como a necessidade de capacitação dos professores que atuam nessa área, traçando uma breve análise e relação entre ambos.

METODOLOGIA

Para tal, utilizou-se de pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos e livros.

Foram selecionados artigos científicos que tratassem tanto do tema legislativo quanto da capacitação de professores, ambos relacionados à Educação Inclusiva, utilizando descritores como: legislação da Educação Inclusiva e capacitação de professores para a Educação Inclusiva.

Após a leitura analítica dos textos, os apontamentos dos textos foram confrontados e os resultados e discussões foram apresentados em forma de tópicos que se seguem, e as considerações finais abordam a conclusão, assim como impressões da autora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEITO

Segundo Assunção (2007), Educação Inclusiva consiste “[...] no processo de inclusão de pessoas com deficiência na rede comum de ensino, em todos os seus níveis, da Pré-escola ao Ensino Superior” (ASSUNÇÃO, 2007, p.15).

Nessa perspectiva, a Inclusão propõe uma nova forma de ideologia, diversa da atual. São propostas inovadoras práticas sociais, que começam no âmbito escola, mas que serão estendidas a outras esferas sociais, visando garantir um lugar na sociedade para todas as pessoas portadoras de deficiência (ASSUNÇÃO, 2007).

Com relação aos conceitos gerados a partir da ideologia que envolve o significado de pessoa com deficiência, cabe ressaltar o

capacitismo, que consiste na crença de uma parcela da sociedade que acredita que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com alguma deficiência, conferindo a esses status de segunda classe, ou classe inferior. Isso tudo se desdobra em comportamentos preconceituosos, prejudiciais e discriminatórios, embasados na eficiência, independente de qual (física, intelectual ou sensorial) (CAMPBELL, 2009 apud CAMARGO; CARVALHO, 2019).

Segundo o autor supracitado, essa concepção está incorporada profunda e subliminarmente na cultura, sendo exposta como resultado do posicionamento de indivíduos considerados “normais” na sociedade, que atribuem aos que estão fora do padrão, conceitos e crenças pejorativas (CAMPBELL, 2009 apud CAMARGO; CARVALHO, 2019).

Feito o parêntese para ressaltar que a inclusão é também um processo ideológico, e que a Educação Inclusiva possui caráter de mudança ideológica, nesse sentido, Assunção (2007) afirma que a Educação Inclusiva pode ser considerada como uma expressão da luta contra a exclusão de pessoas com deficiência, uma vez que a inclusão está tornando-se uma realidade nas escolas brasileiras (ASSUNÇÃO, 2007).

Diante da nova proposta, a escola precisa oferecer meios para o desenvolvimento das potencialidades humanas, uma vez que a educação compreende a formação de cidadãos e de sujeitos transformadores da realidade, não somente a transmissão de grade curricular (ASSUNÇÃO, 2007).

Sendo assim, o atendimento educacional especializado não deve substituir o ensino regular e, sim, ser considerado como um complemento aos que precisam de apoio para melhor êxito na modalidade regular de ensino, assim como deve-se entender que a Educação Inclusiva compreende não somente pessoas portadoras de necessidades especiais como educandos com superdotação e/ou altas habilidades. E, por ser inclusiva, deve oferecer a essa população, igualdade de ferramentas e subsídios para que desenvolvam plenamente suas habilidades e seu potencial (ASSUNÇÃO, 2007).

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva não é algo novo nem repentino. A concepção inclusiva vem sendo desenhada durante anos, primeiramente na ideologia e crença, sendo um produto das mudanças contemporâneas sociais que exigem o abandono de preconceitos, diferenças e estereótipos antigos. De acordo com Assunção (2007, p. 18),

A história da educação Inclusiva encontra raízes no enfeixamento de quatro fontes básicas: a psicanálise, a luta pelos direitos humanos, a pedagogia institucional e o movimento de desinstitucionalização manicomial. Foram esses os desencadeadores que revelaram o problema da exclusão social das pessoas com deficiência, que tomou outras formas e exigiu novas práticas educacionais e sociais.

A história da humanidade compreende quatro fases distintas, no que concerne ao atendimento de pessoas com deficiência, que são: antes do cristianismo: nenhum atendimento e na Era Medieval, o tratamento variava de acordo com a sociedade onde a pessoa estava inserida; século XVIII a meados do século XIX: as pessoas eram reclusas em suas residências; final do século XIX e meados do século XX: desenvolvimento de escolas e classes especiais em escolas públicas, com educação à parte; e a quarta fase, final do século XX, anos 70: começa um movimento social de integração que desdobrou-se na esfera escolar, em que objetivou-se a integração dessa população com os demais (ASSUNÇÃO, 2007).

O desenvolvimento do processo de educação de pessoas com deficiência começou na Europa, porém, em caráter assistencialista e segregativo. Os estudantes tinham por destino escolas especiais ou instituições que, em vez de buscarem uma educação que considerasse as necessidades especiais de cada sujeito, limitava-se a tentar adequá-las ao modelo de normalidade estabelecido (DUPIN; SILVA, 2020).

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início durante o Império, com a criação de duas instituições: Instituto dos

Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant) e do Instituto dos Surdos-Mudos (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES) (Miranda 2008 apud SANTOS; VIEIRA).

Porém, em 1988, a Constituição Federal assegura que a educação é direito fundamental de todos, firmando um compromisso também de oferecimento de atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência.

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

De acordo com a Legislação Inclusiva, o início é demarcado em 1961:

1961 – Lei nº 4.024 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Segue trecho: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”

1971 – Lei Nº 5.692 - A segunda lei de diretrizes e bases educacionais do Brasil foi feita na época da ditadura militar (1964-1985) e substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.

1988 – Constituição Federal - O artigo 208, que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei Nº 7.853 - O texto dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, por exemplo, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino. Também afirma que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula

compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Ou seja: excluía da lei uma grande parcela das crianças ao sugerir que elas não são capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. O acesso a material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também é garantido pelo texto.

1990 – Lei Nº 8.069 - Mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Nº 8.069 garante, entre outras coisas, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes nessa condição.

1994 – Política Nacional de Educação Especial - Em termos de inclusão escolar, o texto é considerado um atraso, pois propõe a chamada “integração instrucional”, um processo que permite que ingressem em classes regulares de ensino apenas as crianças com deficiência que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos “normais” (atualmente, este termo está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência). Ou seja, a política excluía grande parte dos alunos com deficiência do sistema regular de ensino, “empurrando-os” para a Educação Especial.

1996 – Lei Nº 9.394 - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial”. Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular”. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394/96, atualiza a concepção de ensino para as pessoas com necessidade educacional especial e estabelece um sistema equivalente à Educação Inclusiva, no capítulo V, sessão da Educação Especial:

Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental,

em virtude de suas deficiências [...], 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; 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 [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19-20 apud SANTOS; VIEIRA).

Segue o Decreto nº 3.298, de 1999, que

Regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no “contexto socioeconômico e cultural” do País. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

2001 – Lei Nº 10.172 - O Plano Nacional de Educação (PNE) anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, “como modalidade de Educação escolar”, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2 - O texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

2002 – Resolução CNE/CP Nº1/2002 - A resolução dá “diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Sobre a Educação Inclusiva, afirma que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças,

adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

2002 – Lei Nº 10.436/02 - Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

2005 – Decreto Nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 2002 (link anterior).

2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - Documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Entre as metas está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - No âmbito da Educação Inclusiva, o PDE trabalha com a questão da infraestrutura das escolas, abordando a acessibilidade das edificações escolares, da formação docente e das salas de recursos multifuncionais.

2007 – Decreto Nº 6.094/07 - O texto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC. Ao destacar o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, o documento reforça a inclusão deles no sistema público de ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O Brasil, objetivando a educação inclusiva, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007, que “[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008, p.15 apud SANTOS; VIEIRA).

Em 2008, é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, um documento que delimita o processo de inclusão escolar no Brasil para que sejam embasadas “políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos”. O documento orienta:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15 apud SANTOS; VIEIRA).

Ainda em 2008, o Decreto nº 6.571 versa sobre o atendimento educacional especializado na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. O decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto pedagógico da escola.

2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB - O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº 6.571.

2011 – Decreto Nº 7.611 - Revoga o decreto Nº 6.571 de 2008 e estabelece novas diretrizes para o dever do Estado com a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais, que sejam adotadas medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena, e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino.

2011 – Decreto Nº 7.480 - té 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

2012 – Lei nº 12.764 - A lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) - A meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Em 2015, é aprovada a Lei nº 13.146/15 que fundamenta e embasa ações inclusivas. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), objetiva a igualdade e o exercício dos direitos dessas pessoas.

Sobre o direito à educação, o artigo 28, da Lei citada acima, esclarece que compete ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Nesse sentido, são destacadas algumas exposições do artigo:

[...] II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...]

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; [...]

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; [...]

XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15 apud SANTOS; VIEIRA,).

2019 – Decreto Nº 9.465 – O governo cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Portanto, na perspectiva inclusiva, a escola precisa abrir espaço para a diversidade. Nesse sentido, a formação e qualificação dos professores é fundamental para que essa aconteça na prática, uma vez que o professor é agente fundamental nesse processo e, por isso, precisa estar preparado e capacitado para tal.

A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo Mendes (2002 apud Platsh, 2009), a formação do professor deve atender às necessidades e aos novos desafios da atualidade, em que o professor precisa movimentar seus conhecimentos numa constante relação de teoria-prática, articulando habilidades e competências (MENDES, 2002 apud PLATSH, 2009).

O MEC (2000 apud PLATSH, 2009) mobiliza a Proposta de Diretrizes para formação de professores da Educação Básica em cursos de Nível Superior, comportando o domínio de competências como parte do processo de desenvolvimento profissional, com destaque para compreender o papel social da escola, domínio dos conteúdos, interdisciplinaridade, conhecimento dos processos de investigação, gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional, e comprometimento com valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a sociedade democrática. A mesma proposta determina:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (MEC, 2000, p. 5 apud PLATSH, 2009).

Destaca-se a prevalência, em diversos estudos, de se expor a necessidade de melhor qualificação profissional dos professores para atuarem no processo inclusivo de alunos com necessidades especiais e no ensino regular, de modo que seja eficaz (BUENO,

1999a; CARNEIRO, 1999; MAGALHÃES, 1999; GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002 e 2003; FERREIRA; GLAT; FERREIRA; OLIVEIRA; SENNA, 2003; BRAUN; SODRÉ; PLETSCH, 2003; GLAT; PLETSCH, 2004; PLETSCH, 2005; GLAT; PLETSCH, OLIVEIRA; ANTUNES, 2006; PLETSCH; FONTES, 2006 apud PLATSH, 2009).

Platsh (2009) conclui que o maior desafio de cursos de professores é produzir aprendizagem que desencadeiem ações transformadoras e atitudes que objetivem compreender e atuar diante à diversidade, ensinando, aprendendo e enfrentando situações de alta complexidade.

De acordo com Otome e Vieira (2021), a capacitação de professores desde a formação inicial, precisa levar em consideração as variáveis pessoais pois os conhecimentos acerca de Educação Especial e inclusiva não são suficientes, assim como o domínio de procedimentos e recursos avançados, se o profissional não possuir a questão social inclusiva pertinente em seu pessoal, como indivíduo (OTOME; VIEIRA, 2021).

O *Council for Exceptional Children* (CEC) estabelece diretrizes para a certificação, prática e preparação do profissional que irá trabalhar com alunos incluídos, observando habilidades e competências (NUNES SOBRINHO; NAUJORKS, 2001 apud PLATSH, 2009), das quais cabe ressaltar que:

[...] todos os alunos podem aprender, valorização de potencialidades individuais; aprendizagem é um processo individual, no qual deve ser respeitado o tempo de cada aluno; autoestima como aspecto a ser desenvolvido; estímulo à autonomia; avaliação constante; observância do progresso individual e evolução de competências; desenvolver cooperação e coletividade; envolvimento dos alunos em suas atividades como docente e inserir-se no universos dos alunos. (VALLE; GUEDES, 2003 apud PLATSH, 2009).

Dentro deste contexto, existem diversas questões a serem enfrentadas como desafio para a capacitação dos professores que atuam na Educação Inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva, assim como o processo de inclusão social, está compreendida na evolução da sociedade contemporânea, na qual preconceitos e estereótipos não cabem mais, diante dos avanços em todas as áreas de conhecimento e dos Direitos Humanos.

Para que essa inclusão aconteça, de fato, é necessário o amparo legal, oferecido pelo governo, através de leis e decretos sancionados e, principalmente, a capacitação dos educadores que irão atuar nesse contexto educacional que exige competências e habilidades específicas, assim como o domínio de teorias, práticas e metodologias pedagógicas, considerando aspectos pessoais do professor como sujeito social.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o Brasil oferece o aparato legal, garantindo o direito à Educação, porém, os professores, na realidade não estão recebendo capacitação necessária para lidar com a complexidade existente na realidade de sala de aula, em que existem alunos incluídos.

Notadamente, é extremamente relevante uma mudança no sentido do oferecimento de cursos e formação continuada para os educadores, principalmente os que trabalham com incluídos.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Candice Aparecida Rodrigues. **A ideologia na Legislação da Educação Inclusiva**. Pdf. Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1151/1/Dissertacao_2007_CandiceAparecidaAssuncao.pdf>.

Acesso em: 14 de outubro de 2021.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de; CARVALHO, Cynthia Paes de. O Direito à Educação de Alunos com Deficiência: a Gestão da Política de Educação Inclusiva em Escolas Municipais Segundo os Agentes Implementadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.25, n.4, p.617-634, Out.-

Dez., Bauru, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XRCWL7VZfdx9LvWK4CVQKnN/?format=pdf>>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em: <<http://revistafsp.com/v10n297690.pdf>>. Acesso em 02 de junho de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Pdf.

PLETSH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação revista**, nº (33), online Curitiba, 2009. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt..> Acesso em: 14 de outubro de 2021.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**.pdf. Universidade Federal Rural do Semi-árido. online. Disponível em:< <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413/pdf>>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, Educação inclusiva: conheça o histórico da legislação sobre inclusão. Março de 2020. Disponível em:< <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadão. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Rev. bras. educ. espec.**, nº 27, Bauru, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?lang=pt>>. Acesso em: 14 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR SOBRE AS DATAS COMEMORATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angelica Anunciação da Silva

INTRODUÇÃO

O cenário nacional atual, com sua pluralidade de valores culturais, religiosos e econômicos, possui um calendário nacional com uma série de datas comemorativas que, historicamente, estiveram vinculadas ao calendário escolar. Nesse sentido, se faz necessário um olhar mais apurado sobre como a temática vem sendo abordada nas escolas de educação infantil (ESCOLA DA VILA, 2017).

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise baseada na literatura educacional brasileira e em pesquisas, artigos e periódicos sobre como a formação docente se relaciona com o trabalho realizado nas escolas de Educação Infantil com datas comemorativas.

Partindo do princípio de que escola é um lugar de transformação, reflexão crítica e busca da conscientização social e política, o professor deve ter a clareza de seu papel, frente ao desafio de encaminhar questões relacionadas aos temas que iniciaram este artigo. É importante também que se deixe claro de onde surgiu essa necessidade (se é que há).

Para compreender o processo de efetivação desta prática na educação, é preciso pensar quais fatores estavam por trás dessas datas que se perpetuam até hoje, nas Unidades Educacionais. E não há outra forma de fazê-lo, se não percorrendo um breve histórico como segue. Uma série de datas foram impostas pelo poder sacro da Igreja Católica, como afirma Le Goff (2003, p. 480-481):

O lugar que o calendário ocupa nos primeiros séculos do cristianismo demonstra a sua importância para a Igreja cristã. A apocalíptica hebraica do I Século d.C. confere um caráter sagrado ao calendário, considerado “expressão da determinação do tempo de Deus’ (Danielou e Marrou, 1963, p.65)”. [...] Não obstante os estreitos laços entre calendário e liturgia, entre calendário e poder religioso, o calendário litúrgico e o corrente acabaram por ser mais ou menos independentes, quer devido à laicização do tempo à imagem dos poderes públicos, quer devido ao fato de, mesmo numa sociedade tradicional, ter-se introduzido uma distinção entre os dois calendários.

De acordo com Silva (2009), as datas comemorativas adentraram muitas escolas brasileiras, em meados dos anos 60, em pleno Regime Militar. Elas foram impostas por pessoas que não entendiam nada sobre educação, com o objetivo de fazer com que os alunos gravassem determinados “personagens” da política nacional. Entretanto, em pleno século XXI, ainda nos deparamos com escolas que guiam todo seu planejamento escolar por essas datas. Maia (2011) faz um resgate da disciplina “Educação moral e cívica”, mostrando que, mesmo antes de se tornar disciplina de fato, ela já aparecia nas escolas com o objetivo de sugerir ideologias de civilidade, nação e progresso.

Atualmente, as datas comemorativas são trabalhadas em várias escolas, de maneira descontextualizada. Podemos tomar como exemplo, a comemoração do Dia do Índio, momento em que os professores pintam e enfeitam as crianças, acreditando e fazendo-as acreditar que de fato estão prestando uma homenagem quando, na verdade, estão deixando de lado um povo que existe e vive um problema real, justamente pela falta de importância que a sociedade atribui a eles. O professor que atua desta forma demonstra, assim, falta de planejamento, além de um entendimento equivocado da sua razão de ser, deste modo, envereda seu trabalho por um caminho que leva a lugar nenhum, que finda em si mesmo e não contribui em nada com o desenvolvimento; além disso, a aprendizagem das crianças que são submetidas a esta experiência representam apenas “elementos decorativos” da ação pedagógica.

Na Educação Infantil, alguns professores se empenham, desprezando de seu tempo, e até mesmo de recursos próprios, para

realizar todo um trabalho que resultará no simples ato descontextualizado de pintar ou enfeitar seus alunos. Até as “lembrancinhas” são feitas pelos docentes, e as crianças apenas colocam seus nomes, sem nenhum tipo de ação efetiva, invertendo toda a lógica do processo de construção do conhecimento.

Quando a escola se propõe a comemorar datas históricas, patrióticas, afetivas, religiosas, culturais, datas que marcam eventos naturais ou mesmo datas de homenagem, é preciso que ela se atente

[...] a reorganização dos cenários culturais e os cruzamentos constantes das identidades” e isso exige “investigar de outro modo as ordens que sistematizam as relações materiais e simbólicas entre os grupos. (CANCLINI, 2008, p. 309).

É necessário, ainda, que se saiba de onde vem esse costume, que ideologias estão por trás dele e se compactuamos com essa ideologia. Escola é lugar de transformação e não de reprodução do meio social.

Nossa ação é sempre política, seja ela qual for, ela está comprometida com uma perspectiva de construção da sociedade, dito isto, que alunos queremos preparar para a sociedade? Precisamos nos fazer essa pergunta. De acordo com Freire (1987), a educação, seja ela qual for, é uma ação política e, por consequência, está sempre comprometida com algum projeto de sociedade e de homem. Freire (1987, p. 38) nos diz que “[...] na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. O mesmo autor ainda propõe que o autoritarismo presente na escola tradicional seja substituído por uma educação libertadora, fundamentada na ação dialógica.

Quando optamos por trabalhar com datas comemorativas, é imprescindível refletir sobre qual a importância destas comemorações na composição do currículo escolar, o que queremos realmente com isso e qual a nossa intenção.

Dito isso, qual é o papel do professor na condução e mediação desse trabalho? Ouve-se muito que o objetivo primeiro da escola é formar cidadãos críticos e reflexivos, mas e os professores, não precisam ser também críticos e reflexivos? Essa questão está

diretamente vinculada à formação docente, seja ela inicial ou continuada. O professor que teve ou tem uma boa formação, entende seu papel enquanto mediador e facilitador do processo de aprendizagem significativa dos alunos, pois sabe que simplesmente reproduzir o que as crianças já têm contato através da mídia e do seu meio social, não acrescenta em nada na formação e na construção de saberes desses pequenos cidadãos.

Aqui, boa formação não é aquela que se faz apenas para fins de evolução funcional, ou aquela em que o professor assiste as aulas e cumpre as tarefas propostas por obrigação. Uma boa formação se traduz em reflexões, discussões, escuta ativa e práticas transformadoras.

De acordo com TARDIF (2002), o espaço de profissionalização dos professores deve ser permeado por práticas de mobilização de saberes, reflexão e transformação. Sendo assim, o professor que entende sua profissão do ponto de vista da mediação, da criticidade, da intervenção, da reflexão, dentro de um contexto multicultural e heterogêneo, não compactuará com práticas tradicionais, reprodutivas e acríticas. Nesse sentido, planejar é fundamental.

Em continuidade da reflexão acima, um professor devidamente formado entende também que a construção do planejamento escolar faz parte de suas atribuições. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), em seu artigo 13º, parágrafo I, diz: os docentes incumbir-se-ão de “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. No momento da elaboração desse documento, o professor deve estar atento a diversas questões, como: pesquisar sempre, ser criativo, estabelecer prioridades e limites, estar aberto para acolher o aluno e sua realidade, valorizar e respeitar os saberes que os alunos trazem consigo, ser flexível para replanejar sempre que necessário, entre várias outras coisas.

FORMAÇÃO DOCENTE

Com relação à formação dos profissionais da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) define os seguintes fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, adquiridas, estas, não só em instituições de ensino, mas também em “outras atividades”, que não do ensino.

Entre os deveres dos docentes (Art. 13, LDB), são citados os seguintes:

- Participar da Proposta pedagógica da escola;
- Elaborar um Plano de trabalho docente;
- Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- Elaborar estratégias para os alunos de menor rendimento;
- Ministras aulas nos dias letivos estabelecidos pela escola;
- Participar dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- Articular-se com as famílias dos alunos e com a comunidade.

Veiga (2010) vai nessa mesma direção, ela entende que docência não é simplesmente ensinar, é um processo muito maior que demanda a organização do ensino, o planejamento, o zelo pela aprendizagem e a avaliação. Quando um aluno não vai bem, o professor deve rever e reinventar suas estratégias, pois o objetivo primeiro da escola é que todos aprendam. A mesma autora nos alerta que tudo isso demanda conhecimento, formação e desempenho por parte do docente e que ele deve, ainda, se inovar sempre que necessário, buscando a melhoria do seu trabalho e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

Para a autora, formação é um processo contínuo que deve atender às demandas sociais, científicas, tecnológicas e profissionais. Ela resulta de pesquisas, reflexões, estudo e da prática e do saber docente. A esse respeito, Tardif *et al.* nos diz que:

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e

complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. (p. 219)

Foi a partir da década de 1990 que, no Brasil, começou-se a adentrar no campo da formação docente e saberes pedagógicos/epistemológicos, no que tange às formas de ensinar e aprender. Foi quando surgiram pesquisas para se resgatar o papel do professor, chegando a um entendimento de que a formação acadêmica não bastava, de que era preciso pensar em uma formação que abrangesse aspectos pessoais, profissionais e organizacionais da profissão docente.

Essa abordagem vai de encontro ao que se reproduzia antes, a respeito do papel do professor, colocando-o num amalgama, em que só o que importava eram suas competências e técnicas, levando-os até a uma crise de identidade, devido à separação entre o profissional e o pessoal (NÓVOA, 1995). Diante disso, a constituição do trabalho docente passou a levar em consideração conhecimentos que o professor já trazia consigo, e a perceber a relevância de aspectos da sua história pessoal, individual e profissional.

Veiga (2011) fala sobre a inserção do professor no coletivo da profissão, através de uma formação adequada:

[...] em que se articulem a dimensão ética de serviço ao homem com vez e voz ativas, a dimensão política das práticas sociais e as dimensões científica e técnica, concebidas como instrumentos da autodeterminação política de uma determinada sociedade. Mas se exigem também, por outra parte, as condições de aceitabilidade por parte dos alunos que no professor percebam o testemunho da busca incessante do saber e da afirmação de valores definidos em consenso. (VEIGA, 2011 p. 151).

Dessa forma, não restam dúvidas de que a formação docente percorreu um longo caminho até chegarmos neste ponto, no qual o bom professor não é aquele que declara, que transmite conhecimentos e, sim, aquele que media, dialoga, contextualiza, propõe e faz reflexões, problematiza e constrói conhecimentos com seus alunos.

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Planejamento é fundamental para que as ações do docente sejam, no mínimo, assertivas. Para falar de planejamento, é necessário primeiramente que se fale no plano maior, o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Entendamos, então, o sentido e razão de cada uma dessas palavras.

De acordo com Marques (1995), a palavra “projeto”, aqui, indica a intencionalidade das perspectivas de atuação solidária, conjunta, coletiva. Já a palavra “político” trata de opções fundamentalmente éticas, sociais e de cidadania e, por fim, “pedagógico” está ligada a como organizar e conduzir as práticas que levam à efetividade das aprendizagens pretendidas.

O Projeto Político-Pedagógico deve ter intencionalidades que não podem ser expectativas de uma única pessoa, mas de um grupo que se orienta por significados idênticos, solidários ao assumir compromissos e no agir para um mesmo fim, sendo assim,

[...] a intencionalidade política traduzida em proposta pedagógica não é apenas constatativa ou descritiva, mas é constitutiva do ser da escola, que se define, assim, em sua especificidade e identidade, por se fazer elucidativa da vontade coletiva e relevante para os fins a que oferece as condições de se cumprirem. (Marques 1994, p. 9).

É de suma importância que essa intencionalidade não se esvaia, ela deve se tornar efetiva e eficaz, pois será primordial na estrutura organizacional da escola, na dinâmica curricular, na processualidade das práticas educativas e dos conteúdos das aprendizagens, no uso das tecnologias, nas metodologias utilizadas, na disposição de materiais, coisas e tempos, e na gestão democrática da escola.

Quando se fala em projeto político pedagógico, uma questão primordial é que, antes de tudo, se defina qual cidadão a escola pretende formar e para qual sociedade, a partir daí, uma série de valores serão definidos consensualmente e assumidos por todos os envolvidos. O projeto também deve considerar diferenças culturais,

saberes locais, como os profissionais da educação se organizam e se articulam, etc.

A escola só se torna viva quando há mobilização de saberes dos professores e dos alunos, quando aquele espaço se torna local onde ambos ensinam e aprendem mutuamente, quando o encontro dos saberes dos alunos com a mediação e problematização dos professores fazem brotar conhecimentos verdadeiramente significativos. (VEIGA, 2011).

Entendendo que os professores não são seres isolados da escola, eles fazem parte de um corpo docente e, além disso, estão situados social e politicamente, necessitam organizar-se nas intencionalidades de um mesmo projeto, porém, não devem perder de vista que cada qual dialoga com ele sem perder suas características de personalidade, sua competência, habilidades e vivências.

O Planejamento Pedagógico deve ser tratado com bastante seriedade na escola, pois é o momento em que, após conhecer minimamente seus alunos, os professores se sentam junto com seus pares, sob a orientação do coordenador pedagógico, para alinharem suas ações a partir do Projeto Político-Pedagógico. Para Padilha (2001), planejamento é o

[...] processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento.... O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades visando à concretização de objetivos, (p. 30).

Dessa forma, planejar é uma ação *sine qua non* para os professores e ela deve partir da reflexão, do conhecimento e dos saberes profissionais, do conhecimento e caracterização dos alunos, além de levar em consideração, respeitar, valorizar e ressignificar toda a bagagem que as crianças trazem consigo, pois,

“Sem dúvida, a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho.” (OSTETTO, 2000, p. 178).

Da mesma forma, na Educação Infantil, segundo Hoffmann (2001), o ato de planejar propicia ao docente refletir sobre suas práticas, estratégias, metodologias e, até mesmo, ressignificar conteúdos que, num dado momento, poderiam fazer sentido, mas num outro, não mais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, cabe:

[...] ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los. (1998, p. 196).

O mesmo documento ainda proporcionou uma significativa mudança de foco, que foi da organização das experiências de aprendizagem da proposta curricular para a necessidade de garantir às crianças a infância, seu desenvolvimento integral, a exploração de diferentes tempos e espaços, as interações e brincadeiras.

Ele também define criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio das relações e práticas cotidianas que vivencia. É um sujeito que brinca, imagina, fantasia, constrói sentidos, aprende, deseja e produz cultura.

DATAS COMEMORATIVAS

Sobre a concepção da proposta pedagógica, o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil diz que as instituições de Educação Infantil devem garantir que se cumpra sua função sociopolítica e pedagógica, elencando algumas ações, porém, aqui, serão pontuadas apenas duas que vão ao encontro do foco deste trabalho:

- Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais;
- Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.

Essas duas ações, por si só, já indicam alguns caminhos. Toda criança, como vimos acima, é um sujeito histórico e de direitos civis,

humanos ou sociais e é necessário que esses direitos sejam respeitados. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança tem direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer.

Dessa forma, quando um professor coloca orelhas de coelho em seus alunos para comemorar a Páscoa, ou pintam seus rostos em comemoração ao Dia do Índio, ele está (re)negando tudo o que ele aprendeu ou deveria ter aprendido, pois está indo na contramão do que é ser professor e está se esquecendo de que vivemos em uma sociedade heterogênea e, conseqüentemente, em nossas turmas, temos crianças com características, etnias, religiões, gêneros, tipos de moradias, situações socioeconômicas e constituições familiares diferentes.

Escola é lugar de construção de saberes e seu principal objetivo é fazer com que todos aprendam. Dessa forma, é necessário saber quais intencionalidades pedagógicas respaldam o trabalho com datas comemorativas na escola.

Quando vemos esse tipo trabalho ou atividade nas escolas, elas estão sempre ligadas pura e simplesmente ao “presentear” com lembrancinhas (que quase sempre são feitas pelas professoras e as crianças apenas colocam o nome), o que pode também levar à seguinte associação: “se eu gosto, eu presenteio”, ou apenas pintar e fantasiar as crianças, sem nenhum direcionamento pedagógico.

Se determinada escola, após construir seu Projeto Político-Pedagógico coletivamente – ou seja, com a presença de professores, gestores, membros da comunidade escolar e já conhecendo seus alunos –, chegarem à conclusão de que determinadas datas devem ser comemoradas/trabalhadas em seu ambiente, essas ações devem levar os alunos a compreenderem mais sobre si e sobre os outros.

Pensando, ainda, na questão curricular, os professores precisam tomar cuidado para não dar muita importância a questões secundárias, tornando-as principais e esquecendo-se, assim, do que é mais importante. Saviani (1991) nos alerta que

[...] não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia-a-dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a semana da revolução, em seguida a semana santa, depois a semana das mães, as festas juninas, a semana do soldado, do folclore, a semana da pátria, jogos da primavera, semana das crianças, semana do índio, semana da asa, etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo se encerra e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola, encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de (...) assimilação de conhecimentos sistematizados. Isso quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão de instrumentos de acesso ao saber elaborado. É preciso, pois, ficar claro que as atividades distintivas das semanas, acima enumeradas, são secundárias e não essenciais à escola. Enquanto tais são extracurriculares e só tem sentido na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo em hipótese nenhuma prejudicá-las ou substituí-las. (1991, p. 24).

Quando uma ação pedagógica não é planejada, mas acontece ano após ano na escola, não importando os objetivos, mas, sim, a necessidade, Hobsbawm (1984) chama de “tradição inventada”, entendida como

[...] um conjunto de práticas normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (1984, p. 09).

A tradição inventada, nada mais é do que situações novas que assumem a forma de situações passadas, através de sua repetição quase que obrigatória (HOBSBAWN, 1984, p. 10). As datas comemorativas na escola acabam assumindo este caráter, pois todos os anos as mesmas práticas se repetem, modificando-se apenas as músicas, os adereços, os desenhos e os presentes. Os professores, em conjunto com equipe gestora e toda a comunidade escolar, necessitam estar atentos a essa questão e, se realmente for relevante trabalhar determinadas datas com as crianças, que esse trabalho não

seja a repetição de todos os anos e, principalmente, que ele resulte numa aprendizagem significativa.

A construção do conhecimento se dá a partir de temáticas que tenham significados para as crianças, e uma ação tem mais chances de ser significativa quando parte do que os alunos trazem consigo, do que já conhecem, do que vivenciam fora da escola. Em se tratando de datas comemorativas, o trabalho fica mais claro e compreensível quando faz parte do universo do aluno e está relacionado com seus interesses (Zamboni, 2002).

Ainda hoje, o que presenciamos, principalmente, nas escolas de Educação Infantil são festividades e/ou atividades para comemorar determinadas datas. São orelhas de coelhos, cocares de índios, fantasias e adereços, apresentações e guloseimas. É claro que os pais e familiares gostam desse tipo de evento e de verem seus filhos fantasiados, entretanto, atividades dessa natureza estão diretamente ligadas a questões que perpassam pelos professores, equipe gestora, planejamento e pelo conhecimento da natureza do trabalho com a Educação Infantil, concepções de criança, infância e até mesmo do cidadão que queremos formar.

No mês de abril, por exemplo, por que em vez de ler livros da literatura infantil que falam sobre os índios (muitas vezes trazendo uma visão deturpada sobre eles) e pedir que as crianças façam desenhos do que mais gostaram, não se propõe atividades que oportunizem a ampliação do repertório cultural delas, fazendo com que conheçam e respeitem a diversidade indígena? Quando o professor leva para a sala de aula uma atividade descontextualizada, ele corre o risco de reforçar preconceitos, ridicularizar e inferiorizar esses grupos e não produzem conhecimento algum, pelo contrário: acabam por reforçar rótulos de heróis colonizadores, conquistadores de terras, esquecendo ou subjugando a participação desses grupos na construção do país.

A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, tem que dar conta de fazer com que ele pense mais criticamente sobre trabalhar ou não com datas comemorativas em creches e escolas de Educação Infantil, já que são mediadores e formadores de opinião.

Aqui foi dado o exemplo do índio, mas, da mesma forma, acontece com tantas outras datas como Dia da Mulher, da Consciência Negra, Páscoa, etc.

A escola não pode ser mantenedora e/ou reprodutora de estereótipos e preconceitos, já tão latentes em nossa sociedade, ao contrário, ela deve problematizar estigmas, para que possam ser pensados e superados.

Reflexões do tipo: essas homenagens fazem algum sentido para a comunidade local? Será que este tipo de trabalho não está, na verdade, reforçando concepções que subjagam e inferiorizam pessoas por sua etnia, religião, gênero, etc.? Precisam ser feitas.

Ostetto (2000) nos alerta que o trabalho com datas comemorativas pode ser, na verdade, um fragmentador de conhecimentos, em que a articulação das atividades é aparente “[...] porque não amplia o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como um pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade” (p. 3).

Partindo do pressuposto que toda e qualquer ação pedagógica tem de ter uma intencionalidade, ações aleatórias, fragmentadas e descontextualizadas não podem ter espaço na sala de aula. O professor precisa estar atento e sensível à gama de interesses e conhecimentos culturais que a criança traz, para inclui-los e ressignificá-los no planejamento, afinal, ela é um sujeito que produz cultura e deve ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Numa roda de conversa, por exemplo, elas podem trazer assuntos, descobertas e experiências que o professor pode potencializar e ressignificar no coletivo, dando a oportunidade da troca de pontos de vista, ideias, discussões e construção do conhecimento.

Quando um conteúdo é realmente importante, sua relevância não se esgota em apenas um dia. Nesse sentido, se faz necessário um trabalho contínuo, que estabeleça parcerias com as famílias e comunidade, com o objetivo de ampliar o repertório cultural, ético, afetivo, estético e artístico das crianças, sempre de forma dialógica e crítica.

A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Monte Belo, da Rede Municipal de São Paulo – Brasil, assumiu o desafio de repensar

o trabalho que era desenvolvido com datas comemorativas. Abaixo, seguem alguns argumentos e ponderações que a escola utilizou para se respaldar e comemorar determinadas datas de maneira reflexiva, significativa e sem ferir a identidade de cada aluno.

- Datas religiosas: partindo do pressuposto que a escola é laica e, portanto, não tem religião, nenhuma data religiosa deve ser comemorada dentro da instituição, pois poderíamos valorizar uma religião em detrimento de outras ou ignorar o fato de que muitas pessoas não têm religião alguma. Tais datas precisam ser questionadas, transformadas e ressignificadas.

- Datas afetivas ou familiares: considerando que, hoje, não existe um modelo único de família, existem crianças criadas pelos avós, uniões homoafetivas etc., comemorar, na escola, Dia das Mães ou dos Pais vai de encontro com a realidade e diversidade que vivemos. A equipe sugere que uma possibilidade poderia ser o “dia da família na escola”, dessa forma, contemplaria todos os modelos familiares.

- Datas que legitimam o consumismo: datas que incentivam o consumismo desenfreado também devem ser evitadas, pois, além de outras coisas, corremos o risco de associar o “gostar” ao “presente”. Se eu gosto de você, eu te presenteio, se eu não te presentear, é porque eu não gosto. A questão de o afeto estar ligado ao valor do presente deve ser combatida, principalmente, em um ambiente onde se formam pessoas.

- Lutas de outras culturas: escola é lugar de formação, reflexão, transformação e ressignificação de saberes, dessa forma, comemorar de maneira superficial e estereotipada lutas de outras culturas seria contraditório. Se a escola considera importante comemorar o Dia do Índio, por exemplo, que não seja pintando as crianças e transmitindo uma imagem estereotipada deles. Se é relevante comemorar o Dia da Mulher, que não seja apenas entregando uma rosa às mães, mas, que se fale o real motivo do dia em questão, das suas lutas por igualdade e dos direitos conquistados por elas. Se é importante comemorar o Dia da Consciência Negra, que não seja com discursos vazios que, muitas vezes, sequer refletem a postura do professor em sala de aula.

- Datas históricas: devem ser vistas e tratadas com criticidade. O “descobrimento” do Brasil, por exemplo, como podemos falar sobre esse assunto se, na verdade, muito antes da chegada dos portugueses os indígenas já estavam aqui?

Ao final, a equipe (professores e gestão) relata que comemoram muitas outras datas que são significativas para as crianças, afinal, escola é lugar de festa, de alegria e comemoração, sim!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que o trabalho com datas comemorativas pode, sim, acontecer nas escolas de Educação Infantil. Desde que ele esteja previsto no Projeto Político-Pedagógico, a partir de uma conversa com toda comunidade escolar e local para discutir a relevância e necessidade deste trabalho, entretanto, se o professor não tiver uma boa formação, ainda que a ação tenha sido planejada, ela pode se tornar um emaranhado de atividades desconexas e descontextualizadas, reforçar ideias retrógradas, preconceituosas e ultrapassadas, que podem inferiorizar grupos e classes em detrimento de outros, além de ferir os valores, costumes e identidades das crianças.

As perguntas retornam: que cidadãos queremos formar? Para qual sociedade? Quais valores estão sendo formados, desde cedo, na cabeça das crianças?

É claro que não é assim, tão fácil. Essa mudança exige uma quebra de paradigma que só pode acontecer por meio do diálogo, da reflexão, do amadurecimento de ideias e busca de novos caminhos, e somente um professor bem formado conseguirá se desvencilhar dessas amarras.

As datas comemorativas estão sempre presentes nas falas dos professores, algumas, angustiadas, outras, acomodadas, mas quase todas, perdidas. Então, que tal utilizar espaços de trocas de experiências e formações de professores para tratar o assunto com a seriedade e responsabilidade que merece? Afinal, numa sociedade ainda tão carente de ética, valores e respeito ao próximo, a escola é e

deve ser, por essência, lugar de reflexão, confronto de ideias, problematização e ressignificação de saberes, lugar onde o senso comum deve ser deixado do lado de fora, dando espaço para a construção de sentidos e significados alicerçados em conhecimentos científicos, tecnológicos, filosóficos entre outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 1996.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE/CEB.

_____. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Nov/2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CABRAL, Karina. Dias legais para comemorar parte II – Uma conversa com as famílias. São Paulo, junho de 2016. Disponível em: <https://giracirandinha.wordpress.com/2016/06/01/dias-legais-para-comemorar-parte-ii-uma-conversa-com-as-familias/>

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. (orgs.). A invenção das tradições. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MAIA, Marta Nidia V. G. **Educação infantil**: com quantas datas se faz um currículo? Dissertação mestrado – PUC-Rio, Departamento de Educação, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

- OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Ostetto, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil. 10ª edição. Campinas – SP: Papyrus, 2012.
- PADILHA, Roberto Paulo. Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T. (org.); Hall, S.; Woodward, K. Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.
- SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa, Ano I, n. 1, p. 51-66, Jan./Jun. 2008.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. Formação dos professores e contextos sociais. Porto: Rés, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A aventura de formar professores. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2010

CAPÍTULO 11

DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO DIGITAL ESCOLAR: IMPLICAÇÕES E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO

Dalvânia Laurindo Alves

RESUMO

As constantes evoluções tecnológicas fazem com que seja praticamente impossível ignorar a necessidade de inclusão digital no ambiente escolar. Ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem, as mídias digitais, se bem utilizadas, atuam diretamente no fortalecimento do processo cognitivo, desenvolvimento da linguagem e leitura, aumentando a capacidade de percepção e análise crítica dos alunos. A imensa gama de informatização que a sociedade atingiu, no século XXI, faz com que o cidadão busque atualizar-se constantemente, assim como os agentes educacionais e governamentais, para que a inclusão digital seja trabalhada potencialmente. Porém, é preciso disponibilizar Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) como recursos para se trabalhar a inclusão a favor de todos. Daí a importância do ambiente escolar como direcionador destas tecnologias para serviço de uma metodologia de ensino, a favor da interação de nossos alunos e da diminuição das desigualdades pertinentes a esse processo.

Palavras-chave: Evoluções tecnológicas; Inclusão digital; Tecnologias da informação; comunicação.

RESUMEN

Los constantes desarrollos tecnológicos hacen que sea prácticamente imposible ignorar la necesidad de la inclusión digital en el entorno escolar. Potentes herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los medios digitales, si se utilizan bien, actúan directamente en el fortalecimiento del proceso cognitivo, el

desarrollo del lenguaje y la lectura, aumentando la percepción de los estudiantes y la capacidad de análisis crítico. El inmenso abanico de informatización que ha alcanzado la sociedad en el siglo XXI hace que los ciudadanos busquen actualizarse constantemente a sí mismos, así como a los agentes educativos y gubernamentales, para que se pueda trabajar potencialmente en la inclusión digital. Sin embargo, es necesario dotar de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos para trabajar en la inclusión de todos. De ahí la importancia del entorno escolar como impulsor de estas tecnologías al servicio de una metodología de enseñanza a favor de la interacción de nuestros estudiantes y la reducción de las desigualdades pertinentes a este proceso.

Palabras clave: Desarrollos tecnológicos; Inclusión digital; Tecnologías de la información; comunicación.

1. INTRODUÇÃO

A tentativa de se aprimorar o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar tem sido tema recorrente de pesquisas e debates nos últimos anos, juntamente com a adoção de metodologias que incitem a introdução do computador e o acesso à internet como ferramenta pedagógica no auxílio ao processo de ensino-aprendizagem.

É preciso aprimorar a escola e seus conteúdos e buscar a redução dos índices de fracasso escolar e a qualificação do professor para mudar a forma de ensinar, aprender e ver o mundo sob um olhar mais crítico, para que nossas crianças e jovens adquiram um novo tipo de conhecimento, dirigido à solução de problemas, com criatividade e espírito crítico.

A informatização de, praticamente, todos os setores da sociedade faz com que a utilização dos recursos tecnológicos deixe de ser ignorada. Ela passa a fazer parte de um círculo de fatores, que devem ser buscados pelos indivíduos que querem ser inseridos no mercado de trabalho, mais qualificados profissionalmente.

O desenvolvimento de habilidades e competências, em especial dentro do universo da informática – cita-se aqui o manuseio do computador e o uso da internet –, se tornou condição básica para ingressar no mercado de trabalho, em condições de igualdade com os demais.

No entanto, o processo de inclusão digital é mais complexo do que parece, uma vez que não se pode restringi-lo a um simples acesso às tecnologias digitais e seus recursos diversos. Estamos falando, também, de um processo de capacitação social que precisa ser bem construído para que seu objetivo de diminuir as desigualdades socioeconômicas, ou reduzi-las ao seu menor patamar possível, seja alcançado.

No entanto, é visível que o Governo Federal, como um dos agentes principais deste processo, use de seus argumentos e artifícios da política econômica e social, para que a população tenha, antes de mais nada, acesso aos computadores e à internet, instrumentos primordiais e que se encontram diretamente ligados à realização de um processo de inclusão digital.

Segue-se a isso, o processo de ensino-aprendizagem que acontece nos ambientes disponíveis (e aqui se citam as escolas) para que os instrumentos e tecnologias possam ser apropriados e entendidos – primeiro pelos educadores, através de cursos específicos de formação –, de forma que os alunos, dentro de um ambiente de interação com professores e recursos tecnológicos, sejam conduzidos competentemente a desenvolver suas habilidades tecnológicas.

Abordar o tema de inclusão digital no ambiente escolar, neste trabalho, tem o intuito de olhar, de forma mais crítica, as facetas deste processo tão importante para qualquer sociedade deste planeta, cada vez mais globalizado e cercado por mudanças e informações que se dão em tempo real. Logo, foi necessário recorrer a diversos autores especializados na área, de forma a ampliar nossa visão sobre a realidade existente na escola e na vida dos educadores e alunos, dentro e fora do ambiente escolar.

Este trabalho foca no aprofundamento maior para conhecer e entender como se dá o processo de inclusão digital e a realidade que

a escola pública enfrenta no processo de inserção do aluno, diante da precariedade de recursos e infraestrutura. Esse processo também é somado à falta de incentivos governamentais para compor um espaço adequado para a inclusão, indispensável para o desenvolvimento do aluno como cidadão e de sua capacidade de interagir e compartilhar informações.

Em sua problematização, esse estudo vem questionar até que ponto a exclusão digital escolar pode contribuir para ampliar as lacunas e problemas socioeconômicos futuros de nossos alunos.

Seguidamente, seu objetivo busca discutir as melhores formas de superar o problema da exclusão digital em nossas escolas públicas, que minimiza o acesso físico de nossos alunos às tecnologias digitais e aumenta a lacuna que existe entre grupos de diferentes origens socioeconômicas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Os avanços permitidos pelas inovações tecnológicas no mundo da informática nos levaram a alcançar patamares científicos e econômicos nunca antes imaginados. Numa sociedade em que informação é dinheiro, a troca de dados pode mudar o eixo da economia e da própria sociedade em si. Com o avanço da informática e o surgimento da internet, abrangendo praticamente todos os setores de nossa economia, o processo de inclusão digital tornou-se inevitável.

E essa inclusão deve começar, antes de qualquer coisa, na escola, promovendo um processo igualitário de acesso a todos, sem distinção de raça ou condição social. Na escola, seu potencial é ímpar, uma vez que transpõe as paredes e muros num simples clique para navegar na rede mundial, numa troca de ideias, informações e culturas, de um estado para outro ou, até mesmo, entre países, ignorando a distância entre eles e lançando o aluno num mundo praticamente sem fronteiras.

Mas, como introduzir as novas tecnologias no ambiente escolar? Vivendo em um mundo de constantes transformações, no

qual o computador surge como uma das principais fontes de informação, é preciso um planejamento educacional que o insira com a devida prioridade que deve ter, uma vez que este novo ambiente de aprendizagem não se restringe apenas às salas de aula, mas adentra também nossos lares, locais de trabalho e aparelhos celulares. Essa inserção vai tornando-se um desafio a mais para os educadores, que passam a ser facilitadores e motivadores desses nossos alunos, diante de um horizonte tão vasto com seus pontos positivos e negativos.

Entretanto, é preciso ainda que, nesse planejamento educacional, não se fique restrito apenas às críticas ao modelo que, até agora, vinha sendo adotado na nossa comunidade escolar mas, principalmente, possamos discutir como este novo planejamento – obviamente, com o computador tendo seu lugar de destaque e de direito – poderia ser, na busca por uma escola mais democrática e igualitária.

2.1 O QUE É INCLUSÃO DIGITAL?

As definições de inclusão digital, assim como as de exclusão digital, são mal interpretadas, principalmente em relação à sociedade da informação. O termo tem sido frequentemente usado, principalmente por organizações internacionais e pelo setor público, como jargão em políticas atraentes e populistas, como ao fornecer tablets em troca de votos populares (SCHWARTZ, 2006).

Para Bonilla e Pretto (2011), o termo também tem sido usado para soluções novas e deslumbrantes para quase todas as lacunas da sociedade contemporânea como, por exemplo, pobreza, desigualdade social, necessidades educacionais, injustiça social, desemprego, violência e crime, entre outros. Essas inconsistências levam a ambiguidades na verdadeira compreensão, porque e o que é necessário incluir a tecnologia na sociedade de informação.

Lemos (2003) questiona esses pressupostos amplamente aceitos, chamando-os de princípios da inclusão e exclusão digital, e propõe que a chamada “Sociedade da Informação”, em que a inclusão é um dogma e reflete a ausência de discussão, fornece as

condições materiais para acessar a tecnologia, sem questionar os processos cognitivos envolvidos, como fornecer tablets para escolas públicas e esperar que eles melhorem a qualidade da Educação Infantil, acreditando que é assim que a sociedade deve ser incluída na era da informação.

Ainda assim, questiona Lemos (2003): o que é esta Sociedade da Informação? Quem é essa pessoa incluída? E o que ele faria com a posse dessas novas ferramentas?

De acordo com Kok (2006), a inclusão digital deve examinar até que ponto as iniciativas aumentam as interações e as possibilidades das pessoas marginalizadas de participar e se engajar ativamente na dinâmica sociotécnica atual.

Em sua visão, Bonilla (2009) deixa claro que não se trata apenas de uma discussão terminológica ou semântica sobre o termo “inclusão digital”, mas de uma leitura social aliada à análise das interfaces políticas entre os atores envolvidos, apreendendo seus sentidos, implicações críticas e construtivas.

Em relação à apropriação e políticas de inclusão digital, Bonilla (2005) menciona possíveis caminhos para escapar de uma lógica inclusiva que, na maioria das vezes, é vinculada a uma perspectiva economicista, ou seja, ser “incluído” significa ser consumidor, dentro de uma epistemologia ocidental capitalista.

Ao contrário, o autor destaca que, para incluir alguém digitalmente, é preciso se buscar perspectivas e políticas que criem oportunidades para que os marginalizados possam participar, questionar, produzir, decidir, mudar e se tornar parte integrante da dinâmica social em todas as instâncias – uma perspectiva que se resume em uma ideologia: apropriação da tecnologia (BONILLA, 2005).

Dessa forma, as políticas de inclusão digital e apropriação da tecnologia devem, acima de tudo, proporcionar novas realidades sociais, para os que foram marginalizados da sociedade da informação possam se apropriar de todos os benefícios da inclusão digital.

E essa apropriação, portanto, deve estar no centro de todas as tentativas de promover a inclusão digital. A apropriação da tecnologia deve ser entendida de forma a promover o

empoderamento pessoal e comunitário. O uso da tecnologia pode, de fato, fazer a diferença e melhorar a vida das pessoas, ao incorporar a apropriação nas iniciativas de inclusão digital.

Para Anthony Akubue (2000), esse processo é entendido como a tecnologia adequada às condições sociais e econômicas da área geográfica em que será aplicada. Além disso, ele sugere que a apropriação da tecnologia é ambientalmente correta e promove a autossuficiência de quem a utiliza.

2.2 O PORQUÊ DA INCLUSÃO DIGITAL NO AMBIENTE ESCOLAR

A frequência com que se tem utilizado os meios tecnológicos no dia a dia confirma que a tecnologia da informação vem ocupando um espaço cada vez mais relevante em nossa sociedade, o que traz efeitos sociais e econômicos sem precedentes a todos os que fazem parte deste círculo social em que vivemos.

A partir dessa afirmação, pode-se entender o porquê dos recursos tecnológicos serem um consenso, não somente por parte de alunos, mas também dos professores, pela urgência e necessidade de os utilizarmos em suas diferentes perspectivas e possibilidades, uma vez que, atualmente, uma escola que ainda não faz uso desses recursos dentro do seu processo de ensino-aprendizagem, praticamente pode ser considerada estagnada no tempo, como percebido pelo excerto:

[...] na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual, o grupal e o social. É importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação *on-line* e *off-line*. (MORAN *et al.*, 2000, p. 61).

Inserida neste contexto e vista como um dos principais agentes do processo de inclusão social, a escola tem procurado difundir a importância de se inserir os recursos tecnológicos no seu ambiente e

desenvolver um trabalho que professores e alunos façam uso de computadores e dos recursos oferecidos pela internet, buscando, com isso, mudanças na prática pedagógica, diante da disponibilidade de tantos recursos.

Sancho (2006) é um dos que destacam os efeitos causados por estes recursos:

Em primeiro lugar, alteram a estrutura de interesses, o que tem consequências importantes na avaliação do que se considera prioritário, importante, fundamental ou obsoleto e também na configuração das relações de poder. Em segundo lugar, mudam o caráter dos símbolos, quando o primeiro ser humano começou a realizar operações comparativamente simples[...], passou a mudar a estrutura psicológica do processo de memória, ampliando-a para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano. [...] Em terceiro lugar, modificam a natureza da comunidade. Neste momento, para um grande número de indivíduos, esta área pode ser o ciberespaço, a totalidade do mundo conhecido e do virtual. (SANCHO, 2006, p. 16).

Entretanto, não é necessário ser um especialista na área da educação para entender que as tecnologias da informação que se encontram disponíveis, atualmente, favorecem o desenvolvimento de uma prática inovadora, que permite a aquisição do conhecimento de forma mais homogênea e em níveis de igualdade raramente antes alcançado entre alunos. E, muitas vezes, esse processo é dificultado pela própria condição social, que impede, neste caso, transformações desejadas e necessárias, como afirma Bonilla (2005).

Mais do que um simples avanço no desenvolvimento da técnica, as Tecnologias de Informação representam uma virada conceitual, à medida que essas tecnologias não são mais apenas uma extensão dos sentidos humanos, onde o logos do fazer, um fazer mais e melhor, compõe a visão do mundo. As tecnologias da informação e comunicação são tecnologias intelectuais, pois ao operarem com proposições passam a operar sobre o próprio pensamento, um pensamento que é coletivo, que se encontra disperso, horizontalmente, na estrutura em rede da sociedade contemporânea (BONILLA, 2005, p. 21).

No entanto, a questão econômica e a dependências das escolas, por verbas e incentivos, faz com que essas tecnologias só possam ser introduzidas e instaladas nos ambientes escolares por intermédio de

projetos patrocinados pelo governo ou desenvolvidos pela própria escola, os quais permitirão que seus educadores possam lançar mão desses recursos.

Como se não bastasse esses obstáculos, tem-se ainda o fator humano: os professores. Muitos deles estão despreparados e desinteressados em manusear os recursos tecnológicos que compõem o processo de inclusão digital no ambiente escolar. Dessa forma, muitos veem escapar pelas mãos a possibilidade de desenvolver novas práticas pedagógicas, através dos sistemas multimídia e dos ambientes exploratórios que, seguramente, atuarão como facilitadores do processo de aprendizagem.

Em uma das muitas visões de Teixeira (2010), ele defende a importância da inclusão digital e a conceitua como um processo que deve acontecer numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade. Assim, destaca o autor, é possível a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural.

Diante desse ponto de vista, esse referencial teórico vem enfatizar alguns tópicos à luz de autores do porte de Alba e Hernandez (2006) e Sancho (2006), para inserir teorias ligadas à importância da inserção de recursos tecnológicos no ambiente escolar para o processo de inclusão digital.

Essa ideia vem corroborar o ponto de vista de Freire (2002), ao afirmar que estimular o envolvimento da comunidade escolar, no processo de informatização, não busca apenas satisfazer os ideais de democracia que tantos defendem, mas visa também garantir que as conquistas alcançadas pela escola não sejam inteiramente dependentes dos que ocupam os cargos de decisão do Estado.

Este envolvimento deve contribuir, segundo Freire (2002), para a manutenção desses avanços, independentemente de governadores, secretários de educação e diretores de escola, posto que as melhorias e modificações na escola são frutos da organização e da elaboração conjunta de seus integrantes.

Estes autores confirmam o entendimento de que se tornou indispensável a aquisição de recursos tecnológicos, não apenas no

âmbito escolar, mas também no dia a dia do aluno, conscientizando-o da necessidade de fazer da tecnologia um instrumento de aquisição de conhecimento, interação e inclusão social. E isso é algo que independe da condição social, pelo contrário, trata-se de um exercício que faz valer sua cidadania pela democratização das informações que são disponibilizadas e, por isso mesmo, devem ser utilizadas de forma útil e consciente.

2.3 O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

É inegável que a aceleração do desenvolvimento dos meios e recursos tecnológicos, nas últimas décadas, tenha influenciado, de forma considerável, as mudanças que ocorrem nas mais diversas áreas e setores da sociedade. Em especial, no que diz respeito ao acesso de nossos alunos e professores às TIC's que, hoje, movimentam algumas das transformações sociais mais importantes, proporcionando uma série de mudanças na forma como se constrói o mundo e o conhecimento.

As justificativas para a introdução dos computadores na educação são diversificadas, assim como também são as forma de se utilizá-lo. Essa variedade, no exato momento em que aumenta a intimidade dos nossos professores com esse recurso didático, desde que devidamente capacitados, pode e deve ser aumentada.

Quando destacamos as palavras de Brito e Purificação (2008), que deixam claro o fato de que as tecnologias estão em praticamente em todos os setores da sociedade, temos aqui uma justificativa para defender o fato de que é imprescindível sua presença na escola e na educação, como recurso que auxiliam o indivíduo, de forma direta na construção do conhecimento, de onde destacamos:

[...] elas preparam-no para saber criar artefatos tecnológicos, operacioná-los e desenvolvê-los. Estamos em um mundo em que as tecnologias interferem no cotidiano, sendo relevante, assim, que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e a interpretação das tecnologias. (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2008, p. 23).

A visão de Meneguelli (2010) nos esclarece que o professor, quando utiliza dos recursos tecnológicos que lhe são disponibilizados, a favor dos conteúdos ministrados em sala de aula, passa a exercer o papel de mediador do conhecimento, de uma forma mais democrática. O professor continua a defender os recursos tecnológicos e sua essencialidade para o ambiente escolar:

[...] nossos alunos são formados dentro da cultura digital e profundamente influenciados por ela. Com a democratização do uso da internet, o crescimento do número de lanhouses, o barateamento dos computadores, e mesmo a implantação de programas do governo destinados à informatização das escolas, não há por que trabalhar usando somente o quadro e o giz. (MENEGUELLI, 2010, p. 49).

Papert (2007) sempre acreditou na força da informatização. Ele afirmava que a articulação do potencial do computador com um novo modelo de escola pode garantir a transformação de todo o processo de ensino-aprendizagem hoje existente. E continua:

A presença do computador nos permitirá mudar o ambiente de aprendizagem fora das salas de aula de tal forma que todo o programa que todas as escolas tentam atualmente ensinar com grandes dificuldades, despesas e limitado sucesso, será aprendido como a criança aprende a falar, menos dolorosamente, com êxito e sem instrução organizada. Isso implica, obviamente, que escolas como as que conhecemos hoje não terá lugar no futuro. (PAPERT, 2007, p.71).

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, Alba e Hernandez (2006) lembram que a criança aprende muitas coisas, sem passar por um ensino deliberado, visto que a aprendizagem da língua e o locomover-se não são frutos de uma ação externa, mas da busca e apreensão que a própria criança desenvolve sobre o seu meio. Daí, Papert (2007) afirmar que, quanto mais informações e riqueza cultural dispuser o ambiente em que vive a criança, mais fácil será seu processo de aprendizagem, pois

Aquilo que é aprendido pelo esforço próprio da criança tem muito mais significado para ela e se adapta melhor as suas estruturas mentais, uma vez que o processo de aprendizagem requer, para as informações novas uma

estrutura anterior que permita que estas possam ser melhor assimiladas. Nesta filosofia não encontra respaldo a aprendizagem passiva, caracterizada apenas pela absorção de informações. O mais importante é a investigação, o processo exploratório ao qual é induzido o aluno, levando este a desenvolver um verdadeiro processo de descoberta. (PAPERT, 2007, p. 74).

Soma-se a isso o fato do mercado de trabalho buscar um novo perfil de trabalhador, que busca se inserir em uma das muitas vagas por ele disponibilizadas e que precisam, obviamente, de suas características profissionais prontas para serem exercidas. Sobre isso, Betts (1998), com seu conhecimento, é bem esclarecedora ao afirmar:

Além de transformar-se num aprendiz vitalício e ser responsável pela própria carreira, o trabalhador, para ter sucesso na era do conhecimento, terá de desenvolver outras competências. [...]. Essas três competências – aprender a aprender, adaptabilidade e autodisciplina – são habilidades desenvolvidas nos primeiros anos de vida; portanto, o grande desafio para o Brasil é justamente investir maciçamente na qualidade da educação infantil, porque é lá que os futuros trabalhadores da era do conhecimento desenvolverão suas competências básicas para o futuro de suas vidas. (BETTS, 1998, p. 28).

Vemos, daí, que a responsabilidade do educador acaba se alcançando patamares cada vez mais altos, quando ele se vê diante de tais inovações que lhe exigirão atualização, pesquisa, qualificação e criatividade para mudar. No entanto, o caminho que lhe conduzirá a essas mudanças também lhe permitirá aumentar sua capacidade de interagir e compartilhar informações e experiências com seus educandos, levando-o à plenitude de seu trabalho como educador.

Sabemos da existência de uma interatividade bem maior entre os alunos e as tecnologias existentes, do que com seus professores ou pais, e essa é uma lacuna que precisa ser preenchida rapidamente – a começar pelo ambiente escolar –, e que precisa mudar para acompanhar a evolução dos alunos, diante da nova era tecnológica que vivemos.

Chaves (2006) nos informa que, além dos aspectos práticos que justificam a utilização dos processadores de texto, devem ser levados em conta os aspectos afetivos que norteiam o trabalho com este aplicativo. Ele justifica sua afirmativa no fato de que, para o

aluno, se torna muito mais divertido realizar uma tarefa, normalmente considerada “chata”, com um computador, pois ele traz um fator importante para o trabalho em sala de aula, que é o aspecto motivacional.

Entretanto, é preciso, ainda, considerar alguns exemplos de tecnologias digitais, que não se tratam apenas de computadores, e que já se encontram largamente utilizadas nas escolas, como, por exemplo, calculadoras, calculadoras científicas e, até mesmo, celulares. Esses são alguns exemplos de tecnologia de informação e comunicação, e que podem contribuir, sim, para um ensino estruturado e inovador.

Na visão de Alba e Hernandez (2006), esse tipo de tecnologia abre possibilidades de utilização para a geração de formas de comunicação, interação e socialização com a informação em contextos educativos. Logo, é preciso se rever conceitos ainda utilizados em muitas escolas que proíbem terminantemente o uso desse tipo de tecnologia.

Entretanto, é preciso estar atento para que o uso desses recursos tecnológicos, que vieram pra ficar, não desvie a escola de seu foco principal. É preciso ter, além de cuidado, um bom planejamento na utilização e proposição destes recursos, defendem Brito e Purificação (2008), uma vez que quaisquer recursos aplicados à educação podem ser apenas instrumentos, reprodutores dos velhos vícios e erros dos sistemas.

Logo, vê-se que o mais importante, aqui, é qualificar os professores, de forma que eles tenham a visão de como contemplar o bom uso dos recursos sem, jamais, esquecer o objetivo pedagógico e educacional defendido pela escola. Bem mais do que um meio de animação e apresentação de conteúdos em sala de aula, o uso dos diferentes recursos tecnológicos permite-nos indicar aos nossos alunos novas maneiras de ver, ler, escrever e, principalmente, interpretar o mundo que os cerca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A igualdade de acesso às TIC's vai além da proposta de inclusão digital, que se baseia predominantemente na superação da pobreza e das desigualdades sociais e seu uso pleno compreende os direitos humanos, a cidadania e a dinâmica de uma geração de "novos direitos humanos", como parte da condição contemporânea de auto-organização, colaboração e processos horizontais que constroem a base para o estabelecimento de uma nova organização social.

Portanto, nenhuma solução tecnológica isolada será uma resposta para a exclusão digital, qualquer que seja sua definição, pois essas tecnologias precisam ser vistas no ambiente mais amplo de comunicação e informação em que operam. É claro que as questões relacionadas à inclusão digital são muito mais complexas e multifacetadas, uma vez que cruzam as fronteiras econômicas, sociais e culturais.

Nesse sentido, os projetos voltados para a inclusão digital deverão ser vistos como instrumentos de fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem e da socialização do saber. No entanto, não basta apenas fornecer os recursos audiovisuais para o ambiente escolar, é preciso acreditar e entender que se está contribuindo para melhorar um ambiente de discussão, troca de ideias e construção de uma nova sociedade, até mesmo mais igualitária.

A partir do momento em que se tem conhecimento da importância da inclusão digital escolar e das diversas formas de utilização dos recursos permitidos pelas TIC's na comunidade escolar, saltos significativos serão dados dentro do processo de aprendizagem pelos professores que perceberão, na prática do dia a dia, a diferença de poder trabalhar com a tecnologia a seu favor e, assim, poder provocar uma mudança na qualidade do ensino de nossas escolas públicas.

Assim, o termo exclusão digital é insuficiente para explicar o potencial das TIC's em organizar as pessoas em torno de seus objetivos de transformação social, ou inclusão digital, ainda que possua um amplo poder de comunicação. Na ausência de um termo que melhor expresse o potencial das TIC's, usar o termo popular

“inclusão digital”, ao mesmo tempo em que aponta suas ambiguidades, contradições e implicações, parece ser o caminho certo a seguir.

Assim, incluir digitalmente passa a ser, também, um processo político de construção da cidadania que visa criar oportunidades iguais de acesso ao espaço público e todos os recursos que ele disponibiliza, como condição de existência e sobrevivência dos humanos, como membros de uma comunidade política que são, e que têm a necessidade de efetivação dos seus direitos sociais.

REFERÊNCIAS

- AKUBUE, A. (2000). **Appropriate technology for socioeconomic development in third world countries**. The Electronic Journal of Technology Studies, 26(1). Retrieved April 15, 2012, from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/WinterSpring2000/akabue.html>
- ALBA, M; HERNANDEZ, F. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BETTS, D. N. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.
- BONILLA, M. (2009). **Inclusão digital nas escolas**. In: A. C. F. Pinheiro & M. Ananias (Ed.) Educação, direitos humanos e inclusão social: histórias, memórias e políticas educacionais, pp. 183-200. João Pessoa, Brazil: Editora Universitária da UFPB.
- BONILLA, M. H. (2005) **Escola aprendente: para além da sociedade da informação**. Rio de Janeiro, Brazil: Quartet.
- BONILLA, M. H; PRETTO, N. (2011). **Inclusão Digital: Polêmica Contemporânea**. Salvador, Brazil: EDUFBA.
- BRITO, G. S; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias um re-pensar**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- CHAVES, E. O. C. e SETZER, V. W. **O uso de computadores em escolas: fundamentos e críticas**. São Paulo: Editora Scipione, 2006.

- FREIRE, I. M. **Da construção do conhecimento científico à responsabilidade social da ciência da informação.** Informação & Sociedade, João Pessoa, v. 12, n. 1, 2002.
- KOK, A. (2006). **A Literature Review About Digital Divide.** European Association of Distance Learning, 3(1), pp.21-43.
- LEMOS, A. (2003). **Dogmas da inclusão digital.** Correio Brasiliense. Caderno Pensar. Retrieved from <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/inclusao.pdf>
- MENEGUELLI, F. **O novo perfil do professor: usar as novas tecnologias.** In.: Nova Escola, São Paulo, Ano XXV, nº 236, out. 2010.
- MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 3. ed. Campinas (SP): Papirus, 2000.
- PAPERT, S. M. **A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática.** Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 2007.
- SANCHO, J. M; HERNANDEZ, F. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHWARTZ, G. (2006). **Educação digital para emancipação social.** Retrieved from <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2005/jusp745/pag02.htm>
- TEIXEIRA, A. C. **Inclusão Digital: novas perspectivas para a informática educativa.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CAPÍTULO 12

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS IDOSOS NO BRASIL: DAS NORMAS AOS MITOS?

Bettina de Carli Fonseca Brito
Péricles Queiroz Araújo
Poliana Freitas Vieira Araújo

INTRODUÇÃO

Tratar de ensino, no Brasil, é sempre uma tarefa de extrema dificuldade, pelos vários motivos já conhecidos, tais como a suposta desigualdade existente entre o ensino particular e público, das diversidades salariais existentes nas regiões de nosso país continental e muitas outras variáveis que modificam a qualidade de seus resultados.

O estudo se complica à medida em que se agregam novas possibilidades, que ultrapassam o sistema tradicional presencial, assim como ocorre com o Ensino à Distância, que vem crescendo em números consideráveis em nosso país. Segundo matéria publicada em *site* especializado (2018), o ensino à distância cresceu mais de 133% após a sua regulamentação, em 2017. Segundo o Ministério da Educação, transcrito na reportagem, nota-se que

[...] apesar de o número absoluto de estudantes ingressantes em cursos de graduação presencial (2.142.463) ainda ser superior ao da educação à distância (843.181), o número de matrículas variou positivamente em 297,3% nos cursos à distância entre 2006 e 2016.

Sabe-se que o ensino à distância tornou-se uma realidade no Brasil. Mas a questão que se trata, neste momento, é: esta ferramenta

tecnológica está acessível aos idosos? Também, buscar-se-á analisar e concluir se a legislação do ensino à distância, por si só ou agregada a outras políticas públicas, está sendo capaz de proporcionar uma inclusão real e ideal para este segmento de idade mais avançada da população, e que cresce a cada dia, não somente no Brasil, mas em todo o mundo.

A legislação pátria de Ensino Superior à distância, vista como mais uma possibilidade de educação, materializada desde a Constituição Federal até os mais específicos documentos de educação das Instituições de Ensino Superior, apresentam uma infinidade de facilidades e, até mesmo, servem como um “chamamento” para que os idosos voltem à vida de estudantes universitários. Mas como se buscará demonstrar, nem sempre isso acontece, pois existem dificuldades sóciopolíticas que devem ser superadas.

Para tal, será realizada pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo que, segundo a melhor literatura de Gil (2008), desenvolve-se por materiais já elaborados, principalmente em artigos científicos e livros especializados. Assim, buscando acompanhar a dinâmica dos estudos afetos ao tema, foram selecionadas diversas publicações importantes, bem como as legislações vinculadas aos estudos e pesquisas, tudo isso, como forma de abordar o tema da melhor forma possível.

O ponto nevrálgico, que deverá ser desvendado, é o de saber se a legislação de ensino à distância tem o condão de servir como ferramenta de inclusão dos idosos para a vida acadêmica, no sentido de universitário, ou se carece de aprimoramento pelo poder público para se tornar eficaz.

As políticas públicas, na seara do ensino, devem caminhar em sincronia com outras políticas, pois o simples acesso à internet, sem qualquer promoção aos conhecimentos de tecnologia aos idosos, bem como sem incentivos profissionais à educação continuada não são eficazes. Seria, com a permissão da palavra, como dar, a um faminto, um enlatado sem um abridor de latas, ou seja, não adiantaria de muita coisa.

O objetivo do presente estudo é o de estabelecer uma visão crítica e, ao mesmo tempo, construtiva, para alertar os responsáveis pela implantação do ensino à distância, nas Instituições de Ensino à Distância, para dificuldades outras, que não simplesmente a pedagógica. Ademais, informa-se desde já, que não se atreverá adentrar na área específica do ensino, nem tampouco opinar sobre procedimentos voltados à pedagogia, por entender que tal atitude cabe aos profissionais da educação.

Os resultados, após a análise textual e apontamento dos aspectos relevantes, que permeiam a temática deste estudo, foram apresentados em tópicos que se seguem, bem como as impressões dos autores compreendidos nas considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

DA POPULAÇÃO IDOSA E DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS AFETOS AO ENSINO À DISTÂNCIA

Não é de difícil percepção o fato de que a sociedade brasileira está envelhecendo. Todos os dias, acompanha-se que a previdência social está com dificuldades para manter os benefícios sociais aos cidadãos de idade mais avançadas. Kachar (2010) apresenta dados que nos conduzem à reflexão, pois, conforme os estudos especializados, estima-se que, em 2050, a população mundial terá cerca de 25% (vinte e cinco) por cento da população com mais de 60 anos e que a expectativa de vida, para os países desenvolvidos, será de 87,5 anos para os homens e de 92,5 para as mulheres.

No caso do Brasil, ainda segundo a autora, a expectativa de vida continuará avançando, atingindo, em 2050, a faixa de 81,29 anos. Com isso, Kachar (2010) adverte que:

O país marcha rapidamente em direção a um perfil demográfico cada vez mais envelhecido, apontando modificações na estrutura etária da população brasileira. Em 2008, para cada grupo de 100 crianças de 0 a 14 anos existiam 24,7 idosos de 65 anos ou mais. Em 2050, o quadro mudará e para cada 100 crianças de 0 a 14 anos existirão 172,7 idosos. (IBGE, 2008).

E revela, ainda, que:

Essas projeções são positivas no que concerne à longevidade humana, porém são preocupantes, quanto às mudanças estruturais que poderão atingir significativamente a economia do país. (KACHAR, 2010, pág. 133)

Se o aumento da expectativa de vida é algo real e desejado, pois reflete a melhoria das condições de vida de uma sociedade, conseqüentemente, as necessidades e as demandas destinadas ao Estado tendem a ser diferentes do que eram, décadas passadas. É o que se costuma lecionar, em sede de direitos fundamentais, como a ampliação do rol de obrigações do Estado, o qual deve proporcionar uma vida digna ao cidadão.

Bobbio (2004), com muita maestria, nos apresenta que os direitos humanos, ou fundamentais, são conquistados com o passar dos anos e, na medida em que as necessidades alteram e se acrescentam, atualiza-se o rol de tais direitos. Ainda segundo o autor, não é possível existir um estado democrático sem que antes exista uma real proteção dos direitos humanos. Para ele, como exemplo clássico desta constante alteração de direitos, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos – ONU, que não são de cunho estático, mas que representam uma visão dos legisladores daquela época:

A declaração Universal representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre.

Quero dizer, com isso, que a comunidade internacional se encontra hoje diante não só do problema de fornecer garantias válidas para aqueles direitos, mas também de aperfeiçoar continuamente o conteúdo da Declaração, articulando-o, especificando-o, de modo a não deixá-lo cristalizar-se e enrijecer-se em fórmulas tanto mais solenes quanto mais vazias. (BOBBIO, 2004, pág. 33-34).

Segundo Camarano (2016), a primeira manifestação internacional que buscou analisar e constituir, em normas postas, as necessidades dos idosos foi a Assembleia das Nações Unidas

sobre o Envelhecimento, realizada em 1982, na cidade de Viena. Os objetivos, naquela época, eram o de garantir a segurança econômica da população idosa e gerar oportunidades para a sua integração com a comunidade.

Como se percebe, com o aumento da população idosa, ou seja, das pessoas com 60 anos (ou mais), segundo a própria Constituição Federal, as necessidades e os direitos específicos devem ser implementados e consolidados imediatamente. Nossa Constituição Federal, a primeira a contar com um capítulo próprio, “Da ordem social”, internalizou boa parte dos Direitos Humanos, em relação aos idosos, constantes nos documentos exarados pelas Nações Unidas que incluíam a educação.

Ao compulsar a *lex legum*, ou também conhecida como “Constituição Cidadã”, nota-se que, nos artigos 208 e seguintes, o constituinte buscou, com bastante sabedoria, determinar que o Estado Brasileiro proporcionasse o atendimento devido para indivíduos idosos com notória peculiaridade. Sendo assim, ressaltam-se alguns dispositivos de extrema importância:

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

[...]

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

Art. 230. A família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando sua participação na comunidade, defendendo sua dignidade e bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida.

§ 1º Os programas de amparo aos idosos serão executados preferencialmente em seus lares.

§ 2º Aos maiores de sessenta e cinco anos é garantida a gratuidade dos transportes coletivos urbanos. (BRASIL, 1988).

O constituinte, sabedor de que o idoso necessita de toda a atenção para uma vida digna, estabeleceu que, não somente o Estado

seria responsável, mas que, também, a família e a própria sociedade se comprometeriam com tal proposta.

Segundo Kachar (2010), denomina-se “senescência” o envelhecimento normal do indivíduo, diferentemente da “senilidade”, esta última se refere aos casos em que o indivíduo está sujeito a patologias e doenças degenerativas, decorrentes da velhice. Entende-se que, neste último caso, a inclusão na seara da educação estaria mais ligada à deficiência, e não propriamente ao caso ora estudado, ou seja, do idoso em situação de senescência. Desta forma, o Estatuto da Pessoa com Deficiência promoveria tais fundamentos para inclusão, a fim de atingir uma educação sem discriminação.

Numa interessante linha de raciocínio, Kaleche apud Kachar (2010) caminha no sentido de que o envelhecimento não é igual para todos, muitas vezes, por estarem em condições sociais diferentes ou, até mesmo, em regiões distintas do país, bem como por condições financeiras diversas, mas que o melhor cenário seria aquele em que uma pessoa envelheça em meio ao que a autora conceitua por “envelhecimento ativo”, mantendo todas as condições para ser um indivíduo participativo perante a sociedade, querendo-se dizer, inclusive, de poder participar das comunidades universitárias por meio de ensino à distância.

Não se pode compreender que a educação, no significado acadêmico, ou seja, aquele desenvolvido no Institutos de Ensinos Superiores, sejam voltados apenas para os jovens que, no futuro, pleitearão um lugar no mercado de trabalho. O acesso ao ensino deve ser continuado, independentemente da idade ou condição financeira. Pensar diversamente seria criar uma discriminação etária para justificar que as políticas públicas sejam voltadas apenas para os jovens que podem produzir profissionalmente, o que é inconcebível, quase como uma eugenia na educação.

À título de ilustração, o “acolhimento” e a abertura de oportunidades para idosos no Ensino Superior não é recente. Ferrigno (2016) leciona no sentido de que, no início dos anos oitenta, algumas universidades brasileiras criaram as chamadas “universidades abertas à terceira idade”, trazendo a referência de

que a USP se destacou nesta atividade, proporcionando verdadeiro encontro de gerações:

De um lado, os idosos na condição de alunos ouvintes. Do outro, os alunos da graduação dessa universidade. Jovens e velhos, portanto, compartilhando os mesmos bancos escolares, situação que pode ensejar interação e trocas de experiências. Ações educacionais desse tipo buscam responder às necessidades de atualização de conhecimento para que os mais velhos possam acompanhar as rápidas transformações políticas, econômicas e culturais de uma sociedade cada vez mais complexa. (FERRIGNO, 2016, p. 215-216).

Se, na década de oitenta, o Brasil percebeu a necessidade de trazer os estudantes idosos às universidades para que ficassem lado a lado com os mais novos e participassem da comunidade acadêmica, hoje, a realidade não é outra. Sabe-se que o fenômeno da *internet* veio com mais intensidade nos idos anos noventa, trazendo oportunidades das mais variadas formas. Foi assim que a *internet* mudou a vida das pessoas nas profissões, nos ambientes domésticos, repercutindo na própria forma de acesso ao ensino, criando verdadeiras “salas virtuais”.

Buscando a materialização das diretrizes constitucionais, coube ao Governo Federal estabelecer uma Política Pública Nacional voltada aos idosos, viabilizando as necessidades mais atuais deste público. Compulsando a Política Nacional do Idoso – PNI, vê-se o idêntico caminho trilhado na década de oitenta, mas, agora, com a possibilidade de utilização de meios alternativos de convivência dos estudantes mais novos com os mais velhos, no ambiente acadêmico, da forma virtual.

Neste sentido, a Lei Federal nº 8.842/94, que “dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências”, trata, em seu artigo 4º, “das diretrizes”, justamente com o foco na integração do idoso com a comunidade e as intergerações, bem como para a implementação de ensino à distância. Ressalta-se, assim, o constante no artigo 10, inciso III, voltado, especificamente, para as ações governamentais:

Art. 10. Na implementação da política nacional do idoso, são competências dos órgãos e entidades públicos:

III - na área de educação:

- a) adequar currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais destinados ao idoso;
- b) inserir nos currículos mínimos, nos diversos níveis do ensino formal, conteúdos voltados para o processo de envelhecimento, de forma a eliminar preconceitos e a produzir conhecimentos sobre o assunto;
- c) incluir a Gerontologia e a Geriatria como disciplinas curriculares nos cursos superiores;
- d) desenvolver programas educativos, especialmente nos meios de comunicação, a fim de informar a população sobre o processo de envelhecimento;
- e) **desenvolver programas que adotem modalidades de ensino à distância, adequados às condições do idoso;**
- f) apoiar a criação de universidade aberta para a terceira idade, como meio de universalizar o acesso às diferentes formas do saber; (BRASIL, 1994).

Por seu turno, o recentíssimo decreto federal nº 9.921/2019, consolidando atos normativos editados pela esfera federal sobre a temática da pessoa idosa, determinou que o Ministério da Educação promovesse, em conjunto com as demais esferas federativas (Estados e Municípios). que:

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação, em articulação com órgãos e entidades da administração pública federal, estadual, distrital e municipal de educação: (Redação dada pelo Decreto nº 10.604, de 2021)

I - viabilizar a implementação de programa educacional destinado à pessoa idosa, de modo a atender ao disposto no inciso III do **caput** do art. 10 da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994 ;

II - incentivar a inclusão da pessoa idosa nos programas educacionais de conteúdos sobre o processo de envelhecimento;

III - **estimular e apoiar a admissão da pessoa idosa na universidade, de forma a propiciar a integração intergeracional;**

IV - incentivar o desenvolvimento de programas educativos destinados à comunidade, à pessoa idosa e à sua família, por meio dos meios de comunicação de massa; e

V - incentivar a inclusão de disciplinas de Gerontologia e Geriatria nos currículos dos cursos superiores. (BRASIL, 2019)

Não se pode perder de vista, diante de todas estas normas referentes aos idosos no Brasil, a publicação do Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741, no ano de 2003, replicando os textos da Constituição e inovando, inclusive, na seara penal, para a proteção dos idosos; mas que determina, em seu artigo 25, que as “[...] instituições de educação superior ofertarão às pessoas idosas, na perspectiva da educação ao longo da vida, cursos e programas de extensão, presenciais ou a distância, constituídos por atividades formais e não formais”.

Mesmo com todas as normas descritas, sem prejuízo de inúmeras outras, pode-se perceber que este direito de acesso à educação por ensino à distância, em universidades, ainda encontra-se distante do ideal, tornando-se, na verdade, um mito.

DA LEGISLAÇÃO DE ENSINO À DISTÂNCIA NO BRASIL E DAS DIFICULDADES DE INTEGRAÇÃO COM OUTRAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Segundo Torres *et al.* apud Orth *et al.* (2012), lecionam que, muito embora, os estudos apontem para o início do ensino à distância ter sido na década de quarenta, estes cursos eram basicamente realizados como cursos livres e por correspondência. Neste sentido, a grande “revolução” do ensino à distância ocorreu quando, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi legitimado o Ensino Superior.

Houve, com isso, a determinação para que o estado brasileiro promovesse a inclusão do idoso, não somente nos “bancos físicos da academia”, mas, agora, com a utilização das ferramentas de tecnologia, por meio do ensino à distância, conforme as alterações das normas que dispõem sobre o ensino no Brasil.

A primeira destas alterações se deu na Lei de Diretrizes de Ensino, Lei nº 9.394/96, para o atendimento desta nova demanda. Assim sendo, o artigo 80 passou a ter disposição, ampla e irrestrita, para a implementação da educação à distância, desde que atenda aos critérios estabelecidos pela União:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;
II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

O Governo Federal, regulamentando o previsto na lei supracitada, estabeleceu, em seu artigo 13, do decreto nº 9.235/2017, que o reconhecimento dado pelo próprio órgão, observará a adequação da metodologia, da infraestrutura física, da tecnologia e do pessoal para a realização das atividades constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso. Ou seja, serão avaliadas as condições de prestação de serviço educacional para o atendimento da qualidade necessária e esperada pelo Ministério da Educação.

Importante que seja ressaltada que a relação existente entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e o estudante, pois é como um contrato que exige obrigações de ambas as partes. De uma parte, cabe à IES proporcionar uma estrutura condizente, com conteúdo didático, pedagógico e outras necessidades. De outra, o estudante deve arcar com as mensalidades, arcar com os equipamentos e obter aprovação nas disciplinas.

Mas, quando se fala em ensino à distância, entram outras necessidades específicas. Dentre elas, a de possuir um aparelho

(computador ou tablet, por exemplo) e a própria *internet* com a capacidade para suportar todo o conteúdo didático transmitido no curso.

O que parece um tanto quanto lógico, para muitos que não atuam diretamente nesta temática, não o é. Para uma implantação de ensino à distância – que não seja por correspondência, é claro –, de acordo com as necessidades atuais e com o suporte da tecnologia e da informática, deve-se analisar se a estrutura criada pelo governo está condizente com a proposta.

Utilizando-se de sua competência de controle externo, com previsão na Constituição Federal, artigos 71 e seguintes, o Tribunal de Contas da União – TCU realizou estudo para analisar a Política Pública de Inclusão Digital no Brasil. É de extrema importância o referido estudo, pois dará a perfeita visão sobre o que existe, hoje, no país, bem como servirá de suporte para as nossas conclusões neste trabalho.

Compulsando o supracitado documento, percebe-se que ele foi construído com base em alguns objetivos específicos, dentre eles, e que interessam para nosso estudo: o de compreender o conceito e a amplitude do tema “inclusão digital”; e também o de identificar as dificuldades para a implementação desta inclusão.

Ao tempo em que convida-se à leitura do documento, percebe-se que o estudo realizado é impactante, pois, mesmo com a informação da chegada da inovação tecnológica, promovendo grandes transformações positivas, essa aparição fez com que surgisse uma nova classe: a dos excluídos digitais. Trata-se, conforme estudo do TCU, de uma grande quantidade de brasileiros que

[...] nunca utilizaram a *internet* ou mesmo um computador, e assim permanecem afastados de novas oportunidades de trabalho, novos conteúdos culturais, bem como de novas formas de exercer a cidadania. (2015).

O conceito acima é, justamente, antagônico ao de inclusão digital, uma vez que estas milhões de pessoas estão sendo segregadas do convívio e da troca de experiências entre os brasileiros e, até mesmo, de pessoas que residem no exterior. Diante deste quadro, não podemos afirmar que o acesso à tecnologia e à

internet seja igual para todos. Muito menos que seja igual para os estudantes de nível superior no Brasil.

Verifica-se que não existe uma política pública integrada que possibilite o acesso à *internet* de forma uniforme para os cidadãos brasileiros. Nas palavras do órgão de controle:

No entanto, apesar desses quatro eixos de ação, é importante salientar que, segundo diversos especialistas, artigos publicados e, principalmente, a partir das entrevistas realizadas, não é possível identificar, para o caso brasileiro, uma política pública única e integrada, sendo que os diversos programas de inclusão identificados coexistem de forma independente e desarticulada.

Além disso, em diversas oportunidades, foi ressaltado que na maioria dos programas de inclusão existem fragilidades relevantes relacionadas às metas e aos prazos estabelecidos, aos indicadores utilizados e à definição dos responsáveis. Da mesma forma, foram pontos de crítica o horizonte temporal de planejamento, a falta de atualização periódica das ações e a ausência da necessária avaliação da efetividade dos programas. (BRASIL, 2015).

Com base nestas afirmações é que se considera a necessidade de que os órgãos públicos se articulem para implementar uma política pública viável de inclusão digital. Comparando-se o potencial de desenvolvimento das tecnologias de informática do Brasil com o de outros países, segundo o estudo realizado pelo Tribunal de Contas da União – TCU, conforme a página 53, percebe-se que, com todo respeito à nossa “pátria de chuteiras”, configura-se na 65ª posição, de um total de 166 países avaliados.

Apesar deste cenário, considerado pífio, alguns números ainda são atraentes por conta da telefonia móvel, totalizando “quase 158 milhões de unidades em dezembro de 2014”.(BRASIL, 2013, Art. 29)

Por seu turno, o estudo do TCU, também tratou dos quantitativos de equipamentos que envolvem a tecnologia da *internet*, apontando para: uma predominância de telefones celulares, em 90% dos domicílios brasileiros; a existência de computador de mesa em, apenas, 31% dos lares; e a existência de computador portátil em 28% dos entrevistados. Importante mencionar que, ainda conforme o estudo do TCU, os números variam por regiões

brasileiras, estando a região sudoeste com o primeiro lugar na classificação, bem como por renda familiar.

Em sede de conclusões e verificação dos desafios a serem enfrentados, o Tribunal apontou que existe a exclusão digital no país, sendo enfatizada a questão do acesso à *internet*, conforme abaixo:

Relativamente ao acesso, sobressaem como problemas o preço elevado dos planos disponibilizados para conexão, o valor dos equipamentos e o nível pouco adequado nas adaptações para o acesso de deficientes físicos. Destacam-se ainda a baixa competição existente, em algumas regiões do Brasil, e a baixa disponibilidade da banda larga popular (banda larga ofertada pelas operadoras de telefonia no âmbito do Programa Nacional de Banda Larga). O preço de serviços de acesso à internet é fator determinante para sua adoção. Segundo apontado anteriormente, 37% das famílias brasileiras que não têm acesso à internet, apesar de possuírem computador em casa, justificam-se por considerá-lo demasiado caro ou além de seus meios.

[...]

A alfabetização digital é essencial para viabilizar o acesso a informações e permitir às pessoas adquirir conhecimento, habilidades, aptidões, aumentar sua rede social, disseminar conteúdo e produzir inovações – tudo isso contribui para sua empregabilidade. Na era do conhecimento, a melhora no capital humano, potencializada pelas TIC, é condição necessária para aumentar a competitividade e o crescimento econômico. (BRASIL, 2015, p. 67-68).

Importante ressaltar que o principal, e maior, desafio ainda estará por ser analisado. Trata-se da adaptação, necessária e imperiosa, que os idosos devem submeter-se para obterem os conhecimentos mínimos das novas tendências tecnológicas que cercam os computadores atuais, pois, somente com isso, eles poderão usufruir do direito ao curso superior de ensino à distância.

A Constituição Federal, Política Nacional do Idoso e a regulamentação da educação à distância, para o Ensino Superior, trataram de estabelecer uma proteção para todos aqueles que fazem parte desta faixa etária, ou seja, dos sessenta anos ou mais. Kachar (2010) apresenta um interessante estudo realizado pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação – CETIC, tomando como foco as faixas etárias de 45 a 59 anos e dos 60

ou mais, no ambiente domiciliar, com relação ao emprego do computador, *internet* e o celular.

Ao comparar o acesso à *internet* dos indivíduos com 60 anos ou mais com os indivíduos de 10 a 15 anos, percebeu-se uma diferença considerável, uma verdadeira exclusão digital. De igual forma, o estudo analisou que a quantidade de vezes de utilização do computador pela faixa etária de 45 ou mais é idêntica à faixa etária de 16 a 24 anos, ou seja, isso pode indicar que, havendo mais acesso aos computadores para essa população mais idosa, haverá, também, uma frequência maior de uso. Logicamente, não se pode afirmar que a entrega de computadores, necessariamente, acarretará em uma inclusão digital maior, pois depende também do conhecimento das funções e recursos do computador.

Esta pesquisa foi apontada por Kachar (2010) quando transcreve que 88% dos avaliados, com 60 anos ou mais, não possuem habilidade para o uso do computador. Ainda quanto à habilidade, “[...] somente 3% desta faixa etária, adquiriram o domínio em curso pago, 6% por conta própria, 6% com parentes e amigos e só 1% com curso gratuito”. (BRASIL, 1990, Art. 54).

Importante, para nosso trabalho, é mencionar que a pesquisa trabalhada por Kachar (2010) demonstrou que, de um total de um total de 100 avaliados, apenas 26 utilizam a *internet* no contexto educacional:

Na tabela 10, a qual se refere às atividades de uso da internet em contextos educacionais e de treinamento, observamos que a porcentagem da faixa etária de 60 anos ou mais é a menor, levando a questionar se o motivo é a falta de interesse ou se há poucas oportunidades de curso e atividades voltadas para o perfil e às demandas desse público. (KACHAR, 2010, p. 143).

Com isso, pode-se concluir que não bastam que as Instituições de Ensino Superior disponham de equipamentos e estrutura, mas deve empregar esforços para proporcionar aos estudantes mais idosos um acompanhamento individualizado:

É necessário que programas que atendem adultos mais velhos, também reinventem novos espaços conectados com as tecnologias da informação e

comunicação. É recomendável incorporar às programações curriculares, estratégias pedagógicas com informática, propostas com games e atividades de imersão em ambiente virtual. Devem ser respeitadas as condições de entendimento e interesse do público, com vistas à inclusão no contexto das evoluções tecnológicas, numa aproximação gradativa e progressiva com o universo digital que se dissemina em todos os setores da sociedade. Incluindo essa população na dinâmica de transformação. (KACHAR, 2010, p. 146).

Apresentadas as informações necessárias, pode-se avançar para as considerações acerca dos mitos que circundam a inclusão dos idosos na vida acadêmica, por intermédio do ensino à distância.

A INCLUSÃO DOS IDOSOS NA VIDA ACADÊMICA: DO ENSINO À DISTÂNCIA E DOS SEUS MITOS

Como foi trabalhado até o presente momento, viu-se que a inclusão dos direitos fundamentais dos idosos, mais especificamente do acesso ao ensino à distância, nas universidades brasileiras, apesar de constar na legislação de educação, não é uma realidade para todos.

Não foi possível buscar, no presente trabalho, os números de um estudo específico, mas, como apontado, o número de idosos vem aumentando a cada dia, e isso é uma realidade que induz ao raciocínio de que a grande maioria dos idosos sofrem de exclusão digital, justamente por ausência de políticas públicas eficientes e que se comuniquem. Desta forma, estaria configurado-se o primeiro mito: de que a legislação de ensino à distância estaria sendo cumprida e proporcionando o amplo acesso dos idosos ao ensino superior, à distância, por ela proposta.

Se os argumentos, até o presente momento, ainda não foram robustos o suficiente para convencer o leitor de que existe uma deficiência nesta política de educação/inclusão no ensino à distância, passa-se ao segundo argumento.

Segundo Felix (2016), o mercado de trabalho no Brasil segue uma tendência mundial de classificar o trabalhador acima de 55 anos como “maduro” e isso o torna vulnerável perante os trabalhadores mais novos. O fato se agrava, ainda mais, quando se agrega a

concorrência global de mão de obra, a automação dos serviços e a diminuição dos valores para o transporte de mercadorias, esta última configura-se como uma das principais características da economia globalizada.

Diante deste quadro de fragilização da segunda metade da carreira, ou seja, quando o trabalhador alcança a idade de 45 anos ou mais, o trabalhador idoso vê-se obrigado, muitas vezes, a se aventurar numa atividade por conta própria (autônomo). A necessidade de permanecer no mercado de trabalho, para obter os benefícios futuros da previdência social, muitas vezes diverso do que atuava, nem sempre incentiva o estudo ou o aprimoramento. Beynon apud Felix (2016) descreve que estes idosos passaram a ser conhecidos como trabalhadores “hifenizados” por atuarem em atividades temporárias, periódicas, em tempo parcial ou casuais. Esta busca pela permanência no mercado, independentemente de qualquer qualidade, é fator crucial de “desânimo” para o idoso:

Esta realidade reduz sobremaneira as possibilidades reais tão propagadas pela mídia quando esta aborda o envelhecimento ou a longevidade, e a construção de uma nova carreira depois dos 60 anos. Esta suposta reinvenção, acessível a todos, independentemente de nível educacional, renda e toda a trajetória laboral, torna-se um mito, pelo menos do ponto de vista da geração de renda, uma vez que a inserção no mercado de trabalho no fim da vida ativa sofre os efeitos das mutações do capitalismo do século XXI. (FELIX, 2016, p. 253).

O que se percebe, com as lições do autor, é que falta uma política pública que minimize esta fragilização dos trabalhadores idosos, na segunda metade da carreira, acarretando numa corrida pela permanência, a qualquer custo, no mercado de trabalho, independentemente de estar estudando ou não.

Ao realizar um comparativo entre as políticas de fomento à proteção do trabalhador maduro no Brasil e na França, Felix leciona que:

Desde a década de 1980, a França, por exemplo, adota dispositivos públicos com o objetivo de reverter a tendência de desemprego ou subemprego a partir dos 55 anos. O país estabelece vias alternativas, em termos tributários, salariais e de benefícios sociais, para o contrato de trabalho. A manutenção parcial do emprego para os trabalhadores maduros, a carga horária flexível e

o trabalho remoto são formas de atenuar a transição para a inatividade ou de postergá-la.

[...]

No Brasil, as legislações, como dito, atuaram de forma independente umas das outras, e as empresas passam, até hoje, distantes dessa empreitada. Programas de preparação para a aposentadoria são detectados de forma isolada, sem nenhuma regulamentação, logo, sem obrigações. A adoção de planos de planejamento de aposentadoria se relaciona mais com a intenção de a empresa “se livrar de um funcionário” que protela o seu desligamento, por idade ou tempo de contribuição, que para lhe proporcionar uma transição sem trauma, precavida ou com novas possibilidades. (FELIX, 2016, p. 254).

Com isso, pode-se concluir que a política de trabalho no Brasil, da forma como está posta, não fomenta que o trabalhador idoso (ou maduro) continue no processo de educação no Ensino Superior, nem mesmo à distância, pois a sua preocupação é a de manter-se no mercado de trabalho, independentemente de qualquer coisa. O mito se torna evidente quando a prática trabalhista não acompanha a descrição do direito, pois a busca pelo ensino à distância não é vista como uma política pública em favor do trabalhador idoso, como deveria ser.

Viu-se que a implementação de direitos sociais é extremamente difícil, apesar de constarem nas leis. Com muita propriedade, Bobbio (2004) leciona que o “[...] problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Entretanto, cabe a toda a sociedade buscar a concretização dos direitos, principalmente com relação ao acesso ao ensino à distância dos idosos nas Instituições de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratou-se da inclusão do direito ao ensino à distância, nas universidades, e que não está sendo eficaz por ausência de sincronia entre as políticas públicas. O acesso à *internet*, imprescindível para o ensino à distância, bem como as inovações tecnológicas não são disponibilizados de forma igual para todos, incluindo-se a população idosa, afeta diretamente a eficácia da legislação da

educação. Como primeiro mito, portanto, tem-se que a legislação atual da educação à distância, como ferramenta de inclusão dos idosos ao Ensino Superior, não está sendo eficaz para a concretização deste direito.

No mesmo raciocínio, apontou-se para o mito de que o trabalhador idoso se sente incentivado, pelas políticas trabalhistas, ao ensino continuado, nem mesmo com o uso facilitado do ensino à distância ou pelo aumento de sua utilização pelas Instituições de Ensino Superior. Neste ponto, caberia ao poder público integrar as políticas públicas de tecnologia e de educação, para o primeiro caso. Quanto ao segundo, deve atuar de forma mais concreta junto ao mercado profissional, valorizando os trabalhadores idosos que fossem universitários, incluindo-se o fomento às formações à distância, possibilitando-se, assim, a proteção trabalhista devida aos idosos.

Estas considerações perfunctórias servem para suscitar uma visão crítica e de desmistificação das normas da educação voltadas para o ensino à distância, que, no caso dos idosos, devem atuar em conformidade com outras políticas públicas para serem eficazes.

REERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro, editora Elsevier, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. Presidência da República. LEI nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.842/94, de 04 de janeiro de 1994. Brasília, DF: Presidência da República, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.921/2019, de 18 de julho de 2019. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

_____. Presidência da República. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

_____. **Políticas Públicas de Inclusão Digital – TCU**, Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/politica-publica-de-inclusao-digital.htm>. Acesso em: 21 de outubro de 2021.

CAMARANO, Ana Amélia. **Introdução à obra**. In: Política nacional do idoso: velhas e novas questões / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - Rio de Janeiro: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28693. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

FELIX, Jorge. **O idoso e o mercado de trabalho**. In: Política nacional do idoso: velhas e novas questões / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - Rio de Janeiro: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28693. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

FERRIGNO, José Carlos. **O idoso como mestre e aluno das novas gerações**. In: Política nacional do idoso: velhas e novas questões / Alexandre de Oliveira Alcântara, Ana Amélia Camarano, Karla Cristina Giacomini - Rio de Janeiro: Ipea, 2016. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=28693. Acesso em: 25 de outubro de 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Pdf.

KACHAR, Vitória. Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital. Revista Kairós Gerontologia, 13 (2), São Paulo, novembro/2010: 131-147. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/5371>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

ORTH *et al.*, Miguel Alfredo. Análise das Políticas Públicas de Educação a Distância no Brasil: Um olhar sobre o ensino superior. **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul em 2012 – IX ANPEDSUL**. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/>

<index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3341/180>. Acesso em: 27 de outubro de 2021.

Educa mais. Educação EAD cresce 133% em mais de um ano após atualização de legislação. Disponível: Acesso em: 25 de outubro de 2021.

CAPÍTULO 13

AUTISMO: DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES, ESCOLAS E FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Chagas de Azevedo
Tereza Fim Fracarolli

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, sendo o diagnóstico estabelecido por volta dos 2 a 3 anos de idade. A prevalência é maior no sexo masculino. (MINISTÉRIO DA SAÚDE)

Ou seja, como o rastreamento do autismo deve começar a partir dos primeiros meses de vida, sempre com atenção a alguns sinais que a criança possa demonstrar, porém, o diagnóstico pode ser dado por volta dos 2 ou 3 anos da criança; e esse fator vem preocupando muito os professores da Educação Infantil, afinal, é nessa fase em que as crianças são inseridas no ambiente escolar, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) 9394/96, sendo essa a primeira etapa escolar na vida de uma criança. Juntamente com isso, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que consolidam, em seu Art. 29, o que propunha a LDB9394/96, pois aponta ser, essa,

[...] a primeira etapa da educação básica, e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

No Brasil, o atendimento igualitário às demandas educacionais individuais das crianças está legalmente previsto na Constituição Federal de 1988, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI nº 8.069, ECA, 1990) que, em seu artigo 54, parágrafo III, exige a garantia do “[...] atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Porém, com o passar do tempo, muitas mudanças foram ocorrendo para garantir, não somente o atendimento especializado, mas, sim, incluir o direito à educação em escolas regulares pois, recentemente, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência que, diferentemente dos dispositivos anteriores, tem como objetivo assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis de ensino.

Sabendo que as crianças têm direito à educação e a um ensino de qualidade que contribua positivamente para o desenvolvimento de forma integral dos alunos, e que aquelas que tenham algum tipo de deficiência, têm direito ao Atendimento Educacional Especializado gratuito, e também a inclusão no ambiente escolar, cabe à escola, juntamente com todo grupo escolar, se organizar para receber esses alunos, e ofertar um ensino de qualidade para estes.

Assim, este trabalho pretende descrever e explicar o que é autismo e a importância do professor, a escola e a família, ao ter um olhar diferenciado para com essas crianças, pois, assim, o desenvolvimento e aprendizagem serão mais satisfatórios.

DESENVOLVIMENTO

1. O QUE É AUTISMO?

A palavra autismo foi utilizada por Eugene Bleuler, em 1911, e faz referência a um sintoma da esquizofrenia, um dos traços da psicose. Segundo Rodrigues e Spencer apud COSTA (2020, p. 1):

“Bleuler propõe uma “ausência da realidade”, com o mundo exterior, e, conseqüentemente, impedimento ou impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado”.

Segundo o Instituto Neuro Saber, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento. Na edição mais recente do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), alguns transtornos foram englobados no espectro, são eles:

- Síndrome de Asperger;
- Transtorno desintegrativo da infância;
- Transtornos invasivos do desenvolvimento não especificados;

Embora possa ocorrer em níveis diferentes, o TEA (O Transtorno do Espectro Autista) possui características comuns que estão relacionadas a prejuízos na interação social e comunicação, como podemos ver a seguir:

- Padrões incomuns de fala;
- Falta de contato visual;
- Não responder quando chamado pelo nome;
- Desenvolvimento tardio das habilidades de fala;
- Dificuldade em manter uma conversa;
- Repetição de frases ou palavras;
- Dificuldade em compreender os sentimentos dos outros e expressar os seus;
- Comportamentos repetitivos ou incomuns.

Sabemos que o ambiente escolar é um local multidisciplinar, o qual conta com diversas crianças que possuem várias formas de agir, pensar, aprender, dentre outros. No entanto, mesmo sabendo que cada criança tem seu tempo e seu momento, no que se trata sobre desenvolvimento e aprendizagem, quando essa dificuldade vai se tornando mais agravante e, com o passar do tempo, o professor vai observando que o aluno não está conseguindo aprender, e nem se desenvolver de forma gradativa, o docente deve lançar ao aluno um olhar diferenciado, buscando entender o que pode estar ocasionado esta grande defasagem.

2. O PAPEL DOS PROFESSORES

Na maioria das vezes, quando uma criança não demonstra interesse em aprender ou, até mesmo, desinteresse ao realizar atividades e participar de aulas realizadas pelos professores, mesmo quando são realizadas com muita ludicidade e criatividade, o professor tende a taxar esse aluno como uma criança que necessita de limites e disciplina; porém, é este erro que o docente pode estar cometendo, apesar de que limites e disciplina auxiliam, sim, no aprendizado e desenvolvimento do aluno, mas estas também podem ser características do TEA, como falta de contato visual, ou não responder quando são chamados. Então, o professor deve olhar para esse aluno com mais cautela e, se as dificuldades e atitudes persistirem em continuar, o educador deve comunicar o grupo escolar para saber o que deve ser feito, para auxiliar esse aluno positivamente.

Há momentos em que o professor pensa que, por mais que ele se esforce, ele não consegue prender a atenção desse aluno em nenhuma atividade, então, ele tende a se sentir como se todas as suas tentativas fossem frustradas. Porém é aí que entra o olhar diferenciado do professor para com esse aluno, não desistir de ensiná-lo, mas, sim, buscar entender o que está levando essa criança esse grande falta de interesse em aprender, conversar com o grupo escolar para que, juntos, possam entender o que está ocorrendo.

Reconhecer que seu aluno tem capacidade de aprender é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno. Com base em Carothers e Taylor apud SANTOS, Cristiane *et al.* (s.d), o objetivo da educação de uma criança com autismo é o de aumentar sua independência, a fim de proporcionar mais segurança ao executar tarefas do cotidiano, além de melhorar a qualidade de vida da criança e de seus familiares.

Ou seja, o professor não pode tomar decisões precipitadas e simplesmente falar que esse aluno não irá aprender e nem se desenvolver, mas, sim acreditar no potencial desse aluno, sempre buscando o melhor para ele, através de metodologias diferenciadas

e estratégias de ensino, que possam realmente incluir esse aluno no ambiente escolar.

3. EXTRATÉGIAS QUE O PROFESSOR PODE UTILIZAR PARA AUXILIAR NO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO DO ALUNO COM TEA

O professor é um grande mediador do saber, e deve usar esse conhecimento com o aluno, a seu favor, criando metodologias e estratégias de ensino diferenciados, para auxiliar seu discente na busca do aprender.

Para o Instituto Neuro Saber, é extremamente aconselhável que se utilize esse formato de linguagem, pois o autista gosta de entender tudo o que se fala, mas no sentido literal da palavra. Evite as conotações. Sendo assim, o professor deve falar de forma clara, olhando diretamente pra esse aluno, para facilitar sua compreensão e entendimento.

O professor também deve adaptar currículo, provas e avaliações. O aluno autista está em sala de aula, junto com os demais, mas ele necessita que as avaliações sejam adaptadas.

As atividades desses alunos também devem ser adaptadas e têm de ser bem lúdicas, com o objetivo de despertar o interesse do aluno em realizar as atividades que lhe são propostas, como podemos ver a seguir:

O autista tem a personalidade forte, no que diz respeito aos interesses. Isso só deve ser tratado por médicos especialistas, mas o papel do educador, então, é estimular a criança através de atividades que estejam relacionadas com o interesse do pequeno. Alguns jogos podem ser ideais para ensinar um autista, mas é preciso que o professor se informe antes com os pais e os médicos da criança. Isso tudo porque o pequeno pode ter alguma hipersensibilidade com cores, barulho, etc. Outro detalhe é não promover jogos que 'prendam' o aluno por muito tempo. (DANIELE, 2017, p. 2).

Cada criança tem seu tempo e seu momento e, no caso de uma criança com TEA, não pode ser diferente. Ou seja, cabe ao professor respeitar o tempo desse aluno, criando estratégias para que ele não

se sinta diferente dos outros, e se sinta mais acolhido pelo professor e pelos colegas de turma.

4. O PAPEL DA ESCOLA

A escola deve ser facilitadora, auxiliando os professores em busca de recursos que auxiliem no aprendizado e desenvolvimento do aluno com TEA, que possui uma necessidade especial, além de servir de conexão entre a escola e a família.

É muito importante que a escola oriente a família, investindo na realização de um trabalho em conjunto através de reuniões, palestras, etc., levando a família entender o que, para esta, pode ser desconhecido. Quando se tem uma boa comunicação entre professor, escola e família, tudo pode começar a caminhar perfeitamente. Por isso, é sempre importante a escola apoiar os professores com situações de alunos com TEA na classe, estreitando, assim, a comunicação entre pais e professores.

É muito importante, também, a escola se adaptar à realidade desses alunos, pois

O sistema educacional necessita de mudanças para adequar-se à realidade da criança com autismo desde formações continuadas a professores, bem como materiais concretos (jogos) que facilitem a inserção das crianças com autismo nas escolas. (SANTOS, Maria, s/d, p. 10).

Ou seja, a adaptação da escola deve ser bem aprofundada para a recepção desses alunos, desde a formação de professores, até mesmo ao auxílio à criação de jogos, para que o desenvolvimento do discente ocorra de forma mais gradativa.

5. O PAPEL DA FAMÍLIA

A primeira realização que a família deve fazer é a aceitação, ou seja, aceitar que seu filho tenha uma dificuldade que está ligada ao TEA, pois, na maioria das vezes, esta não consegue aceitar que seu filho tem algum tipo de transtorno como o TEA. Quando essa

aceitação for feita, tudo se tornará mais fácil e o desenvolvimento e aprendizado dessa criança se tornará mais gradativo.

Os pais, na maioria das vezes, tentem a achar que as atitudes de inquietação da criança são consideradas naturais, o que preocupa, afinal, a falta de entendimento pode interferir no desenvolvimento e aprendizado dela.

Então, com o passar do tempo, os pais e a família vão percebendo que essas atitudes vão se tornando repentinas, e pequenas reuniões com a família podem se tornar desagradáveis, e os momentos de disponibilidade da família para o lazer ou outras reuniões sociais, que deveriam ser momentos de descontração, podem se tornar um estresse e desgaste emocional, em função das atitudes incompatíveis da criança, com relação a sua idade. Por isso, os pais devem sempre observar seus filhos e, se notarem algo diferente, devem pedir ajuda à escola ou, até mesmo, procurar um médico, para que possam entender o que realmente está acontecendo com seu filho, a fim de entender melhor e saber como agir, como podemos ver a seguir:

As famílias ao receberem o diagnóstico de autismo, devem primeiramente fazer pesquisas, com o intuito de conhecer e entender esse transtorno. Na maioria dos casos as pessoas ao descobrirem que seu familiar é autista não aceitam essa condição, porém é importante que a família admita a questão do autismo e procure ajuda através pessoas que passam pela mesma situação. Dessa forma elas poderão se sentir mais capazes e preparadas para enfrentar e conviver com o autismo. (SANTOS, Cristiane, *et al.*, s.d, p. 5).

Porém, ao diagnosticar seu filho com TEA, os pais e a família devem acolher e apoiar a criança, para que o seu desenvolvimento possa ocorrer de forma mais positiva. Os pais devem sempre estar atentos nas atividades e nas propostas de ensino-aprendizagem que a escola e os professores estão utilizando com seu filho.

Sendo assim, a família deve se dedicar, em um todo, jamais colocando limitações no aprendizado de seus filhos, buscando sempre o melhor para eles, e acreditando em suas capacidades de aprender. O auxílio dos pais nas atividades de casa é de extrema importância.

Além de apoiar e incentivar seus filhos, auxiliar no aprendizado e desenvolvimento da criança, os pais devem sempre entender a forma com que seu filho vai se desenvolvendo, não apenas cobrando, mas, sim, elogiando seu desempenho.

A família sempre deve servir de base e apoio, quando se fala em desenvolvimento e aprendizado infantil, e com a criança com TEA não é diferente:

A escola ao fazer a inclusão das crianças especiais, dentre elas, as portadoras de autismo, necessitam de parceria com a família a fim de identificar aspectos da criança que os pais saibam a fim de favorecer a integração, interação das crianças e desta forma a família tem um papel fundamental nesse processo escolar da criança [...] (SANTOS, Maria, s/d, p. 11/12).

Ou seja, o carinho e o entendimento da família são de extrema importância para o desenvolvimento dessa criança, afinal, a compreensão e o amor são os melhores caminhos para o entendimento, bem como a observação dessas crianças para identificar aspectos que auxiliem no processo de integração delas nas escolas.

METODOLOGIA

A metodologia usada foi uma revisão bibliográfica sobre o tema central, utilizada de forma exploratória e descritiva. Este tipo de pesquisa visa identificar os pressupostos que o autor utiliza como fundamento de sua argumentação, estabelecendo relações com outros conhecimentos, o que significa conferir um alcance mais amplo aos resultados obtidos com a leitura analítica (GIL, 2008).

Para conseguir um alcance mais amplo aos resultados obtidos, foram utilizadas a leitura analítica e a revisão bibliográfica de renomados autores, além de consultas a livros adquiridos e periódicos indexados na base de dados do Google Acadêmico e artigos Scielo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi relatar o que é TEA, e demonstrar os desafios encontrados pelos professores, pelas escolas e pelas famílias, no convívio, no ensino e aprendizado dos mesmos, buscando estratégias e reflexões que auxiliem no desenvolvimento e aprendizado dessas crianças. Sendo assim, a partir daqui, apresentam-se algumas considerações relacionadas ao objetivo deste estudo e suas possíveis contribuições.

Percebeu-se que as crianças com o TEA vêm preocupando cada vez mais e mais os professores, afinal, o diagnóstico ocorre dentro do período escolar, o que pode ocasionar a evasão dos alunos, por ficarem desmotivados por não conseguirem aprender.

E, como vimos no decorrer deste artigo, a criança com TEA pode ser considerada, pelos professores, como crianças desinteressadas ou, até mesmo, malcriadas, por falta de disciplina. Porém, isso é falta de um olhar diferenciado e, até mesmo, de empatia, afinal, quando se observa a situação com outros olhos, entende-se que essa criança não age dessa forma por vontade própria, mas, sim, por apresentar características do TEA.

Conclui-se, assim, que o desenvolvimento e aprendizado desses alunos deve ocorrer de um trabalho em conjunto realizado entre professores, escola e família, que jamais devem duvidar da capacidade de desenvolvimento desses alunos e devem sempre esperar – e incentivar – o melhor deles.

Espera-se que a leitura desse trabalho possa despertar, por parte dos seus leitores, algumas reflexões sobre a questão da importância do entendimento do autismo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças que possuem essa necessidade especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei nº 12.796,2013. **D Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Altera a Lei nº 9.394,

de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, Brasília, 4 de abril de 2013; 192º da Independência e 125º da República.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 15 de outubro de 2021

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 14 de outubro de 2021

COSTA, Maria Cristiane Alves, **Autismo na Educação Infantil**, Núcleo do conhecimento. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/autismo-na-educacao>> Acesso em: 01 de outubro de 2021

SANTOS et al, **O processo de aprendizagem de crianças autistas**, Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc12-3.pdf>> Acesso em: 20 de outubro de 2021

Instituto Neuro Saber, **Quais são as principais características do Autismo?** Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/quais-sao-as-principais-caracteristicas-do-autismo/>> Acesso em: 02 de outubro de 2021

Ministério da Saúde **Secretaria de Atenção Primária à Saúde Esplanada dos Ministérios**, bloco G, 7º andar | CEP: 70058-900 - Brasília/DF. Disponível em: <<https://linhasdecuidado.saude.gov.br/portal/transorno-do-espectro-autista/definicao-tea/>> Acesso em: 20 de outubro de 2021

SANTOS, Maria **A importância da escola para adequação do autista no sistema regular de ensino**. Disponível em: <<https://cosminha.jusbrasil.com.br/artigos/662008151/a-importancia-da-escola-para-adequacao-do-autista-no-sistema-regular-de-ensino>> Acesso em: 25 de outubro de 2021

CAPÍTULO 14

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INSERÇÃO DAS AULAS *ON-LINE* – OS DESAFIOS INICIAIS DA PANDEMIA DA COVID-19

Andreia Brum Vieira
Claudia Bachetti Cestari
Mateus Eduardo Carneiro Alves

Resumo

O presente estudo apresenta os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica, sem formação específica na área de Tecnologia da Informação, com pouco conhecimento e prática das ferramentas tecnológicas, para inserção das aulas *on-line*, no início da pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Os professores entrevistados são alunos do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, do 1º módulo 2020, que atuaram em sala de aula, no ano de 2020. Diante às aulas *on-line* emergenciais, faz-se necessária a observação do processo de ensino-aprendizagem, da organização e planejamento dos professores para o desenvolvimento das aulas, procurando saber sobre os entendimentos e experiências dos professores sobre as aulas virtuais, se já tinham as ferramentas necessárias para esse trabalho e se os professores, no decorrer da pandemia, tiveram toda estrutura física e mental para esse novo desafio. A formação de professores, dentro de uma perspectiva emancipatória, requer a articulação de saberes e práticas que ultrapasse a dimensão puramente técnica e/ou instrumental. Mais uma vez, reforçamos o fato de que a formação dos profissionais da educação carece de uma dinamicidade e de um significado próprias, que proponha e dinamize espaços/tempos de estudos, a partir de temáticas importantes, num constante diálogo entre as áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar,

com possibilidades de se chegar a propostas de trabalho transdisciplinar. A maioria dos mestrandos responderam ao questionário, pois a turma é composta por 17 alunos, porém, 3 destes são autores do presente texto, sendo os entrevistadores da pesquisa; 12 entrevistados responderam; e somente 2 mestrandos não responderam, por não estarem em sala de aula no ano de 2020. Portanto, o trabalho teve, como base, 12 entrevistados. Desta forma, acreditamos que os estudos e pesquisas acerca da formação inicial e continuada de professores poderão descobrir sentidos e possibilidades que ultrapassem a dimensão dos discursos políticos já conhecidos, à medida em que buscarem uma maior proximidade a estes professores.

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta os desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica, sem formação específica na área de Tecnologia da Informação, com pouco conhecimento e prática das ferramentas tecnológicas, para inserção das aulas *on-line*, no início da pandemia da Covid-19, no ano de 2020. Os professores entrevistados são alunos do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, do 1º módulo 2020, que atuaram em sala de aula, no ano de 2020. Os autores optaram pela entrevista dessa turma de mestrandos, pois, uma vez que estes moram em diversas regiões brasileiras, vivenciaram a realidade da pandemia em seus municípios e trabalharam de forma diferenciada a educação *on-line*, passando a ter uma visão mais ampla e diversificada da realidade observada, no decorrer da pesquisa.

Com a propagação do novo coronavírus pelo mundo, foi necessário modificar hábitos e costumes de toda a sociedade mundial, todas as áreas foram afetadas, de alguma forma, sendo que, obrigatoriamente, algumas pararam por um período e, outras, utilizaram diversas alternativas para trabalharem. Assim aconteceu na educação, da noite para o dia, todos os professores precisaram

aprender a utilizar tecnologias e inseri-las em suas aulas diárias, através das aulas *on-line*.

Em caráter emergencial, o Ministério da Educação (MEC) autorizou a mudança das aulas presenciais por aulas *on-line*, através da portaria nº 343, publicada no dia 18 de março de 2020, no Diário Oficial da União (DOU), sendo posterior a esse prazo, a pandemia tendo sido estendida às datas de autorização para aulas online, também foram estendidas até o final de dezembro de 2020.

Como a educação não pode parar durante a pandemia, e com a autorização do MEC para aulas digitais, em um curto período de tempo, os professores tiveram que planejar o desenvolvimento de atividades para as realizarem de forma *on-line*. Foi um processo novo e desafiador, uma vez que a maioria dos professores não tinha formação específica em tecnologias digitais para utilizá-las como ferramentas de trabalho em suas explicações dos conteúdos. Vieira nos auxilia nessa discursão, enfatizando que:

A escola contemporânea deve ser um espaço para rompimento de paradigmas, como o da mercantilização dos saberes ou o da utilização desenfreada dos recursos naturais. É preciso que os estudantes possam aprender a aprender, em ambientes que favoreçam o conhecimento multidimensional, interdisciplinar. Para tanto, é imprescindível que os espaços educativos formais tornem-se locais de trabalho cooperativo/solidário, crítico e criativo, abertos à pluralidade cultural, ao aperfeiçoamento constante e comprometido com o ambiente físico e social em que estão inseridos. (VIEIRA, 2013, p. 49-50).

O autor, ao afirmar que a escola precisa romper paradigmas, mostra que a instituição está em pleno processo de movimento e que precisa atender às diversidades da sociedade, assim como suas multidimensionalidades. Para isso, torna-se necessário o aperfeiçoamento constante dos professores, evitando alguns transtornos e preocupações para ministrarem aulas, seja na forma presencial ou à distância, um grande exemplo dessa necessidade da educação está em constante desenvolvimento, bem como a formação continuada dos professores, foi a pandemia da Covid-19.

No início da pandemia, em 2020, no Brasil, alguns municípios adotaram plataformas de estudos com o intuito de realizar o trabalho digital, e outros municípios não adotaram plataforma, enviando apenas vídeos e áudios explicativos para os alunos. Dentre as plataformas utilizadas, as que destacaram foram: o Google Meet e o Zoom, plataformas que, de um dia para o outro, tiveram que dar conta de ter tantos usuários utilizando-as durante horas diárias.

Diante às aulas *on-line* emergenciais, faz-se necessária a observação do processo de ensino-aprendizagem, da organização e planejamento dos professores para o desenvolvimento das aulas, procurando saber sobre os entendimentos e experiências dos professores sobre as aulas virtuais, se já tinham as ferramentas necessárias para esse trabalho e se os professores no decorrer da pandemia tiveram toda estrutura física e mental para esse novo desafio.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR DO SÉCULO XXI

No processo de formação iniciada e continuada de professores, em um tempo considerado para muitos teóricos como sendo o da pós-modernidade, Boaventura de Souza Santos nos convida a pensar sobre a realidade e a sair do imobilismo gerado pela simples crítica ao que se encontra instituído:

A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades e a tarefa consiste precisamente em definir e avaliar a natureza e o âmbito das alternativas ao que está empiricamente dado. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe. O desconforto e o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação. (SANTOS, 2000, p. 23).

Esse autor enfatiza que a teoria crítica é um esforço para definir outro modo de colocar-se diante das problemáticas e situações reais

e vivenciadas, diferentemente da proposta de permanecer na posição de espectador passivo e imobilizado. As dificuldades encontradas propiciam uma visão ampla de possibilidades, e não de invisibilizações geradas pelo comodismo ao que já está posto.

As dificuldades de implementação e expansão da formação continuada de professores foram apresentadas e vivenciadas, no decorrer da pandemia da Covid-19. Faz-se necessário e urgente buscar alternativas de superação do que é criticável, entre as múltiplas vozes e lógicas, de um modo dialógico superado e obsoleto. Para Morin (1997), o princípio dialógico está pautado na contradição, que deve ser enfrentada, como um efeito oposto do trabalho ou esforço de vários subsistemas, na realização de uma tarefa complexa ou função, não buscando a conclusão, mas que, nem por isso, se finda com essa possibilidade.

A transição paradigmática, ressaltada por Santos (2000), destaca a crise de um paradigma que é contraditório, por essência, visto que se contrapõe ao que diz acreditar, afirmando um discurso que é negado pela prática. Já o paradigma emergente prevê a oposição das questões reais, por meio de uma dialogicidade efetiva e significativa, pois lida com algo já existente, questionado, e prioriza a comunidade, a participação, a solidariedade, pela via de uma racionalidade estético-expressiva. No contexto emergente, do conhecimento-regulação se constrói o conhecimento-emancipação, que é responsável porque ético, político porque participativo e prazeroso porque estético.

A formação de professores em Tecnologias da Informação dialoga com as múltiplas possibilidades de interação, ofertadas pelas novas Tecnologias da Informação e da comunicação. Oliveira apresenta, em estudos que tratam desta temática na transição paradigmática, que:

O dinamismo, caracterizado também pela crescente evolução da informação e da tecnologia, provoca profundas mudanças no mundo do trabalho e no âmbito da Educação. São perplexidades e desafios que exigem a produção de novos conhecimentos e, além disso, uma busca de proposições educacionais que atendam às necessidades dos novos tempos e cenários. (2012, p. 29).

A autora enfatiza, ainda, que:

[...] esse processo revela que, ao mesmo tempo em que há um alargamento tecnológico, ele não exige tecnicistas; ao contrário, reivindica uma formação abrangente que permita ampliar as diferentes maneiras de interagir com a pluralidade dos diferentes mundos que hoje se entrecruzam, de lê-la, reconhecê-la e interpretá-la.

A formação de professores, dentro de uma perspectiva emancipatória, requer a articulação de saberes e práticas que ultrapasse a dimensão puramente técnica e/ou instrumental. Mais uma vez, reforçamos o fato de que a formação dos profissionais da educação carece de uma dinamicidade e de um significado próprio, que proponha e dinamize espaços/tempos de estudos, a partir de temáticas importantes, num constante diálogo entre as áreas do conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, com possibilidades de se chegar a propostas de trabalho transdisciplinar.

Para a concretização da emancipação do saber, por meio da formação de educadores, torna-se urgente a colaboração dos profissionais em educação, formando uma rede de conhecimento, uma rede de saberes, para consolidação de uma formação em rede, numa lógica do verdadeiro rizoma. Tristão (2004, p. 91) cita que “[...] a metáfora do rizoma se aproxima bem mais de toda a complexidade da organização da natureza, da possibilidade da teia de relações (múltiplas relações) do que a grafia do conhecimento em árvore”.

É possível perceber uma grande lacuna, quando buscamos estudos com vistas à investigação das condições objetivas e subjetivas que atravessam a formação dos sujeitos que vêm praticando os cursos de formação continuada, a partir do cotidiano vivido por eles, principalmente, durante a pandemia do novo coronavírus, em que algumas instituições tentaram, de forma urgente, trabalhar a formação de professores com ênfase na utilização de ferramentas digitais para utilizarem em suas aulas virtuais, com isso, Ferraço (2003, p. 78) nos auxilia nessa discussão:

Assim como as redes de saberes-fazer não se limitam ao território das escolas, também os sujeitos que as tecem não se reduzem aos sujeitos que lá

estão por ocasião da realização das pesquisas. Como já dito, estamos considerando sujeitos potenciais de nossas pesquisas todos aqueles que, de forma mais direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. Outro aspecto a ser destacado tem por objetivo descaracterizar a idéia de redes de fazeressaberes como algo que acontece no cotidiano, como uma dada característica ou propriedade do cotidiano. Consideramos cotidiano o próprio movimento de tessitura e partilha dessas redes. As redes não estão no cotidiano. Elas são o cotidiano!!

No contexto atual da pandemia da Covid-19, em relação a formação de professores, pode-se afirmar que um esforço de sistematização ainda está se consolidando, havendo, entre os próprios educadores, um consenso. Na maioria das escolas brasileiras, a educação virtual com ensino híbrido, ensino remoto e aulas *on-line* é algo novo, o que causou muita insegurança aos professores, porém, foi necessário e urgente ministrar aulas virtuais para atender a demanda da sociedade no momento.

Percebe-se, portanto, que as aulas *on-line* têm sido trabalhadas e orientadas para a resolução de problemas emergentes ao coronavírus, por meio de ação participativa, comunitária e criativa. Apresenta-se como uma educação vivenciada, formadora da cidadania e permite um repensar de valores e atitudes, pela criação de novos hábitos e conhecimentos. Vale considerar que, no processo educativo, a aprendizagem será mais efetiva se estiver adaptada a situações da vida real, da cidade ou do meio em que vivem aluno e professor, e, principalmente, voltada à realidade vivenciada no momento, que, no caso deste trabalho, é a pandemia da Covid-19.

O mundo não esperava um vírus que surgisse de repente e fizesse todos os setores pararem, assim como a educação não estava preparada para tal novidade, por isso, foi preciso um reinventar pedagógico dos professores para dar conta de atender esse novo desafio. Como muitos professores não possuíam formação específica em tecnologias digitais, nem mesmo possuíam equipamentos eletrônicos que pudessem atender à demanda solicitada, muitos tiveram que buscar alternativas possíveis, a fim de solucionar os problemas surgidos com a pandemia. A dúvida de permanência ou não do vírus no mundo existe, porém, mesmo que o vírus seja

definitivamente extinto, é necessário que a escola e os professores estejam preparados para novos vírus ou novos desafios que poderão surgir no futuro, para isso, Santos enfatiza:

Na ausência de alternativas, outras pandemias ocorrerão, mas essa probabilidade deixa de ser uma questão política. É que os políticos que enfrentaram esta crise já não serão os que terão de enfrentar a próxima. A meu ver, só não será assim se a cidadania organizada (partidos políticos, movimentos e organizações sociais, mobilizações espontâneas de cidadãos e cidadãs) resolver pôr fim à separação entre processos políticos e processos civilizatórios que ocorreu simbolicamente a partir da queda do Muro de Berlim. (SANTOS, 2020, p. 31).

Com isso, faz-se necessário colocar em prática o que muitos autores discutem, há tempos, sobre a formação de professores: é preciso que os cursos de formações iniciais e continuadas de docentes vão ao encontro do que é vivido e sentido pela sociedade. Hoje, a tecnologia é o que toma conta do mundo, o que mais chama atenção das crianças e adolescentes e, não podendo ignorá-las, em pleno século XXI, se os sistemas de ensino, principalmente os públicos tivessem dado ênfase a essas novas demandas nas formações dos professores, estes não teriam tantas dificuldades para trabalhar de forma *on-line*, nesse período pandêmico. O repensar na formação de professores faz-se necessário e urgente para a potencialização e maximização da educação no âmbito global, visando a qualificação do processo educacional.

METODOLOGIA UTILIZADA

Em uma abordagem qualitativa, foi realizada uma entrevista com os mestrandos da turma em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, do 1º módulo de 2020, que atuaram em sala de aula, no ano de 2020. Os professores responderam a um questionário objetivo com 5 questões fechadas, com acréscimo de opiniões pessoais em cada questão. O questionário foi respondido através do Google Sala de Aula, uma ferramenta que facilitou esse processo, pois permitiu ao entrevistado

abrir o questionário, repondê-lo no mesmo momento e enviá-lo, não precisando abrir um outro documento para salvar e enviar. Esta ferramenta do Google também ajudou na leitura das respostas, pois, ao mesmo tempo que os professores respondiam, um gráfico já era montado e apresentado pela plataforma.

A maioria dos mestrandos responderam ao questionário, pois a turma é composta por 17 alunos, porém, 3 destes são autores do presente texto, sendo os entrevistadores da pesquisa; 12 entrevistados responderam; e somente 2 mestrandos não responderam, por não estarem em sala de aula, no ano de 2020. Portanto, o trabalho teve, como base, 12 entrevistados. A entrevista aconteceu naturalmente, tendo a adesão de todos os entrevistados. A metodologia utilizada encontra respaldo em Ludke e André:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Os autores do presente trabalho realizaram a entrevista com os mestrandos respeitando o tempo de resposta de cada entrevistado. Como enfatizam os autores supracitados: “Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

O questionário foi elaborado com o preenchimento dos dados pessoais e 5 questões fechadas, que seguem expostas:

- 1 - O que você entende por aulas *on-line*?
- 2 - Antes da pandemia, você havia tido experiência com aulas *on-line*?
- 3 - No início da pandemia, quando você precisou trabalhar de forma *on-line*, você já tinha todos os recursos tecnológicos para atender os alunos?;

4 - Durante a inserção das aulas *on-line*, você teve algum problema emocional?;

5 - Diante ao Ensino Remoto, você conseguiu trabalhar as metodologias de ensino de forma clara, objetiva e qualitativa?

Durante o processo de investigação, surgiram algumas reflexões e discussões sobre as práticas utilizadas pelos professores, nesse período da Covid-19, sendo respeitadas as diversas opiniões dos entrevistados. Viera (2013 p. 40) nos auxilia nesse procedimento metodológico enfatizando que:

O objeto de estudo é uma construção do pesquisador, segundo seu viés epistemológico, sua leitura da realidade e seguindo suas opções de pesquisa". Torna-se difícil e complexo, no entanto, "traçar os limites do que deve ou não ser pesquisado já que não existe limite inerente ou intrínseco ao objeto." Seria irreal "supor que se pode ver, descrever e descobrir a relevância teórica de tudo. (GOLDENBERG, 1997, p. 33).

As perguntas foram direcionadas aos professores que vivenciaram todos os momentos de angústias e ansiedades durante a pandemia, e tiveram que se reinventar para continuarem a ministrar as aulas, evitando maiores transtornos aos alunos que, como toda a sociedade mundial, se assustaram com o que estavam vivenciando no momento.

Com os questionários respondidos, observou-se que os entrevistados já conheciam a modalidade de Educação à Distância – EAD, mas não conheciam o ensino remoto nem tampouco o Ensino Híbrido. Através das respostas dos professores, analisa-se a falta de formação continuada dos professores nas áreas tecnológicas, e enfatiza-se também a falta de experiência dos discentes nessas áreas, pois, mesmo antes da pandemia, poucos professores utilizavam o laboratório de informática, ou alguns professores trabalham em escolas que não possuem laboratórios de informática.

Alguns entrevistados relataram que tiveram problemas para trabalharem virtualmente, pois não possuíam equipamentos tecnológicos suficientes para atender à demanda, muitos tiveram que se endividar para comprar equipamentos necessários para a

aplicabilidade de suas disciplinas. Outros trabalharam exclusivamente com o celular, tendo que adquirir cartão de memória ou, até mesmo, tendo que comprar um novo celular.

Em relação a problemas emocionais, a maioria relatou que teve problemas relacionados à pandemia, uns dos problemas de saúde foram: aumento de crise de ansiedade, oscilação da pressão arterial, desânimo, falta de ar, taquicardia, e alguns desenvolveram crise de pânico. Os entrevistados relataram que, mesmo com tudo isso, não puderam parar de ministrar suas aulas, não tiveram apoio institucional, tiveram que, mesmo doentes, dar conta do recado.

Através da metodologia utilizada no presente trabalho, observa-se que, de forma dinâmica e respeitada, foi possível obter as respostas solicitadas ao grupo de entrevistados, com êxito, os quais forneceram dados relevantes para a concretização da escrita do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores em Tecnologia da Informação permite o avanço educacional, uma vez que trabalha a realidade da contemporaneidade, gera interesses e expectativas de como as tecnologias podem ser úteis em seu âmbito de trabalho, permite a dinamização e melhoria do ensino-aprendizagem, fazendo com que alunos e professores desempenhem suas atividades com prazer, ao tempo em que possibilita a inserção dos indivíduos ao mundo globalizado, principalmente, nesse período pandêmico.

Desta forma, o presente estudo mostrou-se de extrema relevância, no sentido de pensar o que tem representado o movimento de formação inicial e continuada de professores, analisando o que se difere nos discursos daqueles que se encontram em diferentes posições, espaços e papéis. Principalmente no que foi vivido e sentido durante a pandemia do coronavírus, colocando em discussão, em nosso entender, não só as condições de infraestrutura e precarização salientadas nas análises, mas, sobretudo à (in)capacidade que esta tem e teve, ao longo de sua história, em dar conta desta demanda e cumprir a sua mais importante função social:

a de produzir e socializar conhecimentos comprometidos com a melhoria das condições de vida da sociedade.

No sentido de contribuir à discussão, faz-se necessário repensar esse novo *locus* de formação, a partir de suas próprias singularidades e como espaços pertencentes àqueles que nele/dele vivem, criam, transitam, praticam...

O movimento de formação continuada, apesar das muitas indagações que a atravessam e que, nesse momento de pandemia foi mais enfatizado, não só caminha para sua consolidação, como também faz indagar o próprio sistema de educação, visto que a educação carece de investimentos em todos os níveis e modalidades.

Se lutamos por uma Educação pautada nos direitos de igualdade e solidariedade humana, precisamos rever urgentemente os discursos que estão postos e, principalmente, investigar os discursos daqueles a quem mais interessam estas questões.

Desta forma, acreditamos que os estudos e pesquisas acerca da formação inicial e continuada de professores poderão descobrir sentidos e possibilidades que ultrapassem a dimensão dos discursos políticos já conhecidos, à medida em que buscarem uma maior proximidade a estes professores.

Longe da pretensão de esgotar esta discussão, e com o intuito de dar continuidade às reflexões propostas a partir das experiências, leituras e análises tecidas ao longo deste texto, citamos:

Na verdade, um texto reflete o confronto entre seu autor e o mundo. Ele expressa este confronto... aquele que estuda nunca deveria parar de sentir curiosidade sobre outras pessoas e outra realidade. Existem aqueles que perguntam, aqueles que tentam encontrar respostas e aqueles que continuam procurando. (FREIRE, apud GIROUX, 1997, p. 123).

Essa pesquisa espera apoiar, assim como demais discussões e pesquisas acerca da formação de professores na era digital, avançar e potencializar políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada sobre os avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC's, a nível nacional e mesmo internacional, para

ganharem força e espaço cada vez maiores na educação e, assim como um todo, na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. Campinas, Sp: Autores Associados, 1999. 115 p
- BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 395**, de 16 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 29 abr. 2020.
- BRASIL. Diário Oficial da União. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- FERRAÇO, C.E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R.L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.
- MARTIN, RODRIGUEZ, E. et QUINTALLÁN, M. (Org). La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid, Ediciones de la torre, 1999.
- MORIN, Edgar. Por um pensamento ecologizado. In: CASTRO, Edna & PINTON, Florence. Faces do trópico úmido . Belém: Cejup, 1997.
- OLIVEIRA, Elsa Guimarães. Educação a distância na transição paradigmática. 4.ed. Campinas – SP: Papirus, 2012.**

PARAGUAI. Consejo Nacional de Educación Superior/Presidente CONES. **Resolución CE-CONES N° 57/202**, de 03 de novembro de 2020. Disponível em: <http://www.cones.gov.py/wp-content/uploads/2020/11/Resoluci%C3%B3n-CE-CONES-N%C2%BA-57-2020.pdf>

PESSOA, F. Livro do desassossego - composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Richard Zenith (Org.) 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

SANTOS. B.de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

TRISTÃO, Martha. *A educação ambiental na formação de professores: rede de saberes*. São Paulo: Annablume; Vitória: FACITEC, 2004.

VIEIRA, A. **Desenvolvimento sustentável, meio ambiente, problema ambiental e educação ambiental: concepções dos professores das escolas “Pedro Siqueira” e “Norma Vicente Ferreira”, município de Itapemirim – ES**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis – RJ, p. 40.2013.

CAPÍTULO 15

NUTRIÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Gabrielle Oliveira dos Santos

INTRODUÇÃO

O Autismo, ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um Transtorno do Neurodesenvolvimento que apresenta características nos aspectos sociocomunicativos e comportamentais, gerando uma condição complexa e debilitante (de acordo com a gravidade) para o indivíduo, principalmente para as crianças com o transtorno.

As alterações no comportamento alimentar ocorrem entre os dois e seis anos de idade, com maior prevalência de neofobia alimentar, e que vem a diminuir, ao longo da infância, com a variedade e frequência dos alimentos. É importante ressaltar que, caso a criança apresente atraso na introdução de alimentos sólidos, elas estarão propensas a desenvolver seletividade alimentar durante a infância (SAMPAIO *et al.*, 2013). Além disso, o estado nutricional dessas crianças não recebe influência somente do consumo alimentar, mas, também, de fatores como cultura, preferências e renda familiar (CARVALHO *et al.*, 2012).

Alguns outros aspectos, como os componentes sensoriais – paladar, olfato, audição, visão, tato e sistema vascular – podem influenciar direta ou indiretamente alterações comportamentais de indivíduos com TEA, visto que parte dessa população apresenta inabilidades motoras orais, mastigatórias, de deglutição, disfunções no trato gastrointestinal (TGI) e sensoriais. A população infantil com TEA possui crescimento corporal e estado nutricional deficientes, que depende tanto da alimentação adequada quanto de processos digestivos e absorptivos eficientes (BOTTAN, 2020).

Nesse sentido, o estudo justifica-se pela necessidade de se abordar o tema, com o objetivo de analisar a nutrição e comportamento alimentar em crianças com TEA, uma vez que os educadores precisam receber conhecimento específico sobre esse aspecto do TEA, incluindo orientações aos responsáveis das crianças com TEA.

Para tal, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo que, segundo Gil (2008), é desenvolvida com base em material já elaborado, principalmente em artigos científicos e livros.

Foram escolhidos títulos que compreendem a temática, no enfoque nutricional, devido à justificativa do estudo.

Os textos foram analisados e, além disso, foram feitos apontamentos de conceitos, descrições de estudos e pesquisas sobre a temática e seus desdobramentos para as crianças e para os pais, cuidadores e responsáveis.

As concordâncias foram destacadas, assim como as discordâncias observadas.

As discussões e resultados estão expostos em tópicos, e as conclusões e impressões da autora descritas nas considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões dividem-se em tópicos relevantes para a compreensão da temática abordada de forma integral e esclarecedora, com assuntos relacionados. São três: O Transtorno do Espectro Autista – TEA; Comorbidades no autismo infantil: o comportamento alimentar de crianças com TEA; e O educador e a alimentação de crianças com TEA.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

A cartilha Direitos das Pessoas com Autismo (DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011 apud CARVALHO *et al.*, 2012) descreve o autismo como o Transtorno Global do Desenvolvimento (também chamado de Transtorno do Espectro Autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação,

na interação social e no comportamento da criança, o qual tem complexas consequências; como dificuldades adaptativas que aparecem antes dos três anos de idade, e que podem ser percebidas ainda nos primeiros meses de vida. O TEA tem causas ainda não claramente identificadas, porém, já se sabe que o autismo é multifatorial, mais comum em crianças do sexo masculino e independen da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica (SANTOS; SOUZA, 2012 apud CARVALHO *et al.*, 2012).

O autismo é caracterizado por ser um transtorno que desenvolve uma condição anormal e prejudicada nas interações sociais, nos processos comunicativos e no comportamento (*American Psychiatric Association* [APA], 2013 apud GUEDES; TADA, 2015), sendo tais características variantes, de acordo com a maneira como se manifestam e dependendo do grau de severidade do transtorno.

Segundo Schmidt, “[...] o TEA é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficit nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”. (SCHMIDT, 2013, p. 13 apud SANTOS; VIEIRA). E, conforme a APA, estão incluídas, nas manifestações do TEA, comprometimentos qualitativos do aspecto sociocomunicativo, assim como comportamentos estereotipados e repertório restrito de interesses e atividades, dificultando o cotidiano do sujeito (APA, 2013, apud ZANON *et al.*, 2014 apud SANTOS; VIEIRA).

O autismo é um dos mais conhecidos Transtorno do Neurodesenvolvimento (TID). Além disso, é considerado um distúrbio neurofisiológico, de causa ainda desconhecida, que afeta o desenvolvimento, e que possui pluralidade de sintomas, caracterizados como comportamentais e sociais (ONZI; GOMES, 2015 apud BOTTAN, 2020).

No que diz respeito ao transtorno infantil, apresenta ausência ou dificuldade de comunicação oral (caracterizando o déficit de linguagem), falta de reciprocidade, não socialização, não querer contato com o próximo (características do déficit na interação social) e no aspecto comportamental, apresenta necessidade de rotina, movimentos repetitivos e estereotípias (SANTOS; VIEIRA).

O transtorno é, geralmente, diagnosticado na infância, pois seu início é precoce, manifestado até os três anos de idade. As crianças com o transtorno apresentam o desenvolvimento de suas habilidades sociais, comunicativas e cognitivas comprometidas, pelo pouco desenvolvimento individual e interação social, manifestando-se em atraso na linguagem, agressividade, recusas em realizar tarefas rotineiras, comportamentos estereotipados e repetitivos, entre outros (ONZI; GOMES, 2015 apud BOTTAN, 2020).

Diante da complexidade e particularidade de cada caso, não se pode homogeneizar os sujeitos, uma vez que apresentam particularidades quanto ao nível de intelectualidade, e o educador precisa estar capacitado para lidar com os desafios da inclusão, não se mantendo nas dificuldades e, sim, no olhar amplificado para as novas possibilidades de conhecimento (construído na compreensão dessa criança enquanto ser social em busca de evolução), buscando conhecer, acompanhar e melhorar as condições para o seu desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo e social).

O TEA apresenta inúmeras comorbidades que prejudicam, ainda mais, a condição e a saúde integral da criança com autismo.

COMORBIDADES NO AUTISMO INFANTIL

Das comorbidades que atuam no TEA, as de maior índice de ocorrência, na população infantil, são as patologias gastrointestinais como: a constipação (causando intestino ressecado); a diarreia (que causa desidratação); gastrite (que pode progredir para úlcera, uma vez que o indivíduo tem dificuldades na comunicação); esofagite; instabilidade da flora intestinal (que desenvolve necessidades maiores de vitaminas e minerais); e inadequação na absorção de micronutrientes (de forma a acarretar carências nutricionais) (BIANCHINI, 2014).

As comorbidades no TEA estão diretamente relacionadas ao consumo inadequado de energia, obesidade, desnutrição, ganho ou perda de peso. As alterações na composição e funcionamento da microbiota intestinal, por sua vez, refletem diretamente em sintomas

gastrointestinais e disfunções comportamentais e cognitivas. (SHARP *et al.*, 2014 apud MAGAGNIN *et al.*, 2019; YANGY *et al.*, 2018 apud MAGAGNIN *et al.*, 2019), conforme também indicam Panksepp (1979; MURCH *et al.*, 1993 apud BAPTISTA, 2012), acrescentando que os indivíduos com TEA apresentam absorção excessiva de alguns alimentos que podem formar opióides (exorfinas) prejudiciais ao organismo e à deficiência no sistema de fenil-transferase na parede do intestino, e pode conduzir a um aumento na permeabilidade da parede intestinal para alimentos com peptídeos, levando a uma inflamação intestinal e disfunção neuropsiquiátrica.

Do ponto de vista psiquiátrico, as comorbidades em crianças com TEA são agravantes, como os distúrbios do sono, o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), ansiedade, a esteriotipia (ação repetitiva de movimento, postura ou fala), o comportamento infrator e a Deficiência Intelectual (DI), sendo essa a mais frequente e comprometedora do quadro psiquiátrico desenhado pelo TEA. A relação entre o TEA e as comorbidades gastrointestinais e psiquiátricas caracterizam a piora do quadro clínico dessas crianças, uma vez que comprometem o organismo, por meio de patologias clínicas, e/ou pioram a condição social, cognitiva e comportamental como as psiquiátricas. (BIANCHINI, 2014).

As comorbidades interferem diretamente no comportamento alimentar das crianças TEA, mesmo que esse seja, naturalmente, desregulado ou irregular.

O COMPORTAMENTO ALIMENTAR DE CRIANÇAS COM TEA

Carvalho *et al.* (2012) salienta que, em relação à alimentação, são registrados três aspectos pertinentes: a seletividade (que limita a variedade de alimentos e pode levar a carências nutricionais); recusa (apesar da seletividade, pode acontecer a não aceitação dos alimentos, o que pode levar a uma desnutrição calórico-proteica; e a indisciplina (que contribui para a má alimentação).

Segundo Zuchetto (2011 apud Carvalho *et al.*, 2012), o momento da refeição é transtornado, acabando em choros, agitação e agressividade. As crianças com autismo têm padrão alimentar e estilos de vida diferentes de uma criança não autista, o que interfere no seu crescimento e desenvolvimento, e compromete seu estado nutricional.

O comportamento alimentar, no Transtorno do Espectro Autista (TEA), é delineado através de todos os aspectos da relação dessa população com o alimento, compreendendo desde os tipos de alimentos consumidos até a rotina, se a alimentação é saudável e se há excesso de doces e gorduras, por exemplo (CARVALHO, *et al.*, 2013, apud VAZ, 2014).

O comportamento alimentar disfuncional de crianças com TEA é interferido não somente pelo transtorno, mas também pelas comorbidades psiquiátricas, como a seletividade do alimento, horário, qualidade, quantidade, textura, cor, dentre outras peculiaridades (BIANCHINI, 2014). Para além destas características, a maior dificuldade para a saúde dessas crianças é a seletividade alimentar, por dificultar a alimentação balanceada. (SOBHANA RANJAN, *et al.*, 2015 apud ROCHA *et al.*, 2019).

Dentre muitas dificuldades enfrentadas pelos pais ou cuidadores de crianças com TEA, o desequilíbrio do comportamento alimentar é considerado uma das mais frequentes e desafiadoras, tanto para aqueles como para a equipe terapêutica, incluindo educadores (MAGAGNIN *et al.*, 2019).

De acordo com Rocha *et al.* (2019), os estudos que compreendem o comportamento alimentar das crianças com TEA e sua habilidade de se alimentar, a seletividade alimentar, a motricidade e a mastigação como aspectos relevantes. Com relação à motricidade e mastigação, ressalta-se que, por mais que os indivíduos com TEA possuam, anatomicamente, os órgãos necessários para que esse processo ocorra satisfatoriamente, a questão psiquiátrica é o fator de desequilíbrio, uma vez que não coordenam o processo de mastigação com o de deglutição (ou mastiga ou engole), motivo pelo qual muitas crianças criam o hábito de forçar o vômito logo após engolir; e, em alguns casos, a

sensibilidade sensorial confere irritação, que implica em não conseguir mastigar e engolir os alimentos e líquidos (ROCHA *et al.*, 2019).

A sensibilidade faz com que crianças com TEA restrinjam a alimentação somente aos alimentos de maior adesão (preferências por algumas texturas, e por alimentos que eles consigam gerenciar a ingestão), pois a irritabilidade dificulta o processo de aceitação, mastigação e deglutição do alimento. Outros fatores que podem dificultar o processo de alimentação à criança com TEA são os seguintes: o Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC); a paralisia; o fato de comer e beber muito em pouco tempo ou fazer jejuns prolongados; a necessidade de possuir um ritual estabelecido, e a recusa total em se alimentar. Quanto às habilidades das crianças com TEA para se alimentar, há a dificuldade motora, por exemplo, derrubarem comida ou não conseguirem permanecer sentados (ROCHA *et al.*, 2019).

De acordo com Greydanus, Patel e Pratt (2008 apud CARVALHO *et al.*, 2012), algumas crianças precisam de dietas especiais, nas quais devem ser retirados alguns alimentos, devido às alergias alimentares ou à falta de importantes vitaminas e minerais. Em alguns casos, faz-se a restrição de glúten e caseína, pois existe a possibilidade (não provada cientificamente) de causarem sensação de prazer, porém, também a hiperatividade, falta de concentração, irritabilidade, dificuldade na interação da comunicação e sociabilidade. Estudos relatam que alguns casos dessa dieta apresentaram uma minimização de sintomas (SILVA, 2011 apud CARVALHO *et al.*, 2012).

Os estudos que analisam o comportamento alimentar de crianças com TEA afirmam que a seletividade alimentar é o comportamento de maior ocorrência. No entanto, outros estudos precisam ser desenvolvidos, incluindo a visão profissional, aspectos observados pelos pais e no cotidiano dessas crianças, considerando o consumo alimentar irregular como prejuízo à saúde nutricional dessa população, a neofobia (dificuldade de aceitação do novo) prevalente na faixa etária entre os 18 e 24 meses de vida, e o Transtorno do Processamento Sensorial (TPS), que implica

diretamente no comportamento alimentar, caracterizado pela dificuldade em perceber, interpretar e diferenciar os estímulos sensoriais de natureza visual, olfativa, gustativa, auditiva e tátil (DE PAULA *et al.*, 2020).

De acordo com os dados obtidos na revisão, nota-se que a população infantil com o TEA tem seletividade alimentar e opta por uma alimentação mais calórica e menos nutritiva, trazendo prejuízo a sua saúde nutricional.

O EDUCADOR E A ALIMENTAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA

Com relação às atitudes dos educadores em relação ao campo nutricional das crianças com TEA, incluindo seus aspectos, como comorbidades e comportamento alimentar, dentro do contexto escolar, essa instituição pode ser norteadas pelas orientações oferecidas aos pais, responsáveis e cuidadores desses alunos.

A orientação dada aos pais das crianças com TEA, a seus responsáveis e cuidadores está na multiplicação de conhecimento sobre o transtorno, e a orientação prática de como: criar uma rotina alimentar, cultivar bons hábitos alimentares e ensinar receitas substitutivas de doces e gorduras, de baixo custo financeiro, e com maior índice de aceitação por parte dessas crianças (CERMAK *et al.*, 2010 apud MAGAGNIN *et al.*, 2019).

O tempo de aceitação de novos alimentos de cada criança é diferente, precisando ser respeitado, pois a seletividade alimentar e o comportamento desequilibrado exigem muita paciência e persistência. E é recomendado não trabalhar muitas mudanças ao mesmo tempo, optando por prioridades; introduzindo novas rotinas, de forma progressiva, e utilizando sempre frases simples e objetivas (ROCHA *et al.*, 2019).

Dentre as orientações gerais aos pais, estão: conhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA), seus graus e seus sintomas, buscar orientação médica e nutricional, criar rotina, ser paciente e persistente na implementação dessa organização (GOMES, 2015).

Autores como Capretz *et al.* (2008) defendem que a orientação nutricional aos pais, cuidadores e responsáveis se faz necessária, pois o perfil alimentar da família é um influenciador considerável (CAPRETZ *et al.*; 2008 apud ROCHA *et al.*, 2019). E Carvalho *et al.* (2012) acrescenta que o modelo de alimentação saudável e de fazer das refeições num momento social e prazeroso, minimiza problemas alimentares. (CARVALHO *et al.*; 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é um transtorno debilitante que, por sua complexidade, compreende todos os aspectos da vida da criança; em casos de TEA infantil, pode incluir problemas com a nutrição, pois, ao comportamento diante dos alimentos, acrescenta-se a problemática trazida pelas comorbidades do TEA.

Um aspecto pertinente no comportamento alimentar é a seletividade, que prejudica bastante a nutrição da população infantil com TEA, pois, aliada ao aspecto sensorial, faz da hora da refeição, uma questão à parte, que limita as ações dos pais, responsáveis, cuidadores e também educadores.

Portanto, é necessário que os adultos que lidam com essa população sejam conhecedores das particularidades do TEA, bem como é preciso que sejam orientados por equipe multiprofissional, a respeito de alimentação e nutrição específica para esses indivíduos, para definir estratégias de atuação, em qualquer contexto, seja doméstico ou escolar.

REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Natallie do Carmo Prado; SOUZA, Luis Augusto de Paula. Autismo e comorbidades: achados atuais e futuras direções de pesquisa. **Revista Distúrbios da comunicação**. São Paulo, 26(3): 624-626, 2014. Disponível em:<http://scholar.google.com.br/scholar_url?url=https://revistas.pucsp.br/dic/article/download/1818

0/15224&chl=ptBR&sa=X&ei=_8B6MrjKoaQmwH146SIDw&scisig=AAGBfm3JFbFUMSxTol30pGdqptfxFm7pyg&nossl=1&oi=scholarr> . Acesso em 26 de outubro de 2021.

BOTTAN, Gabriela Paludo *et al.* Analisar a alimentação de autistas por meio de revisão de literatura. **Brazilian Journal of Development**. Vol 06. Nº 12. 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/21949>>. Acesso em 26 de outubro de 2021

CARVALHO *et al.*, **Nutrição e autismo: considerações sobre a alimentação do autista**. 2012. Disponível em <<https://assets.unitpac.com.br/arquivos/revista/51/1.pdf>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

CARVALHO, Karla Cristina Naves de. Transtorno do Espectro do Autismo: impacto no comportamento Alimentar. **Brazilian Journal of health Review., Curitiba**, v. 3, n. 3, p.5009-50232020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/10562/8821>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

DE PAULA, Fernanda Mendes; SILVÉRIO, Giovana Barreto; JORGE, Renata Pessoa Chein; FELÍCIO, Paulo Vitor Pina; MELO, Letícia de Araújo; BRAGA, Talita; LÁZARO, Cristiane Pinheiro; SIQUARA, Gustavo Marcelino; PONDÉ, Milena Pereira Pondé. Escala de Avaliação do Comportamento Alimentar no Transtorno do Espectro Autista: estudo de validação. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/qwqxWxDcg97YhnDJ36VKzFg/?lang=pt>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em :<<http://revistafspsr.com/v10n297690.pdf>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

GOMES, Paulyane T. M.; *et al.* Autismo no Brasil, desafios familiares e estratégias de superação: revisão sistemática. **Jornal Pediátrico**.vol.91, n.2 pp.111-121.2015. Disponível em: <<https://insti>

tutoneurosaber.com.br/orientacao-familiar-no-autismo-como-proceder/ >. Acesso em 25 de outubro de 2021.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva. TADA, Iracema Neno Cecílio. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo em Psicologia e na Educação. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Vol. 31 n. 3, pp. 303-309. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

MAGAGNIN, Tayna; ZAVADIL, Estephane Catharine; NUNES, Raphael Zaneripe de Souza; NEVES, Letícia Evelyn Fernandes; RABELO, Juciele da Silva. Relato de Experiência: Intervenção Multiprofissional sobre Seletividade Alimentar no Transtorno do Espectro Autista. **Id on Line Revista. Multidisciplinar e de Psicologia**. V.13, N. 43, p. 114-127, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/330266076_Relato_de_Experiencia_Intervencao_Multiprofissional_sobre_Seletividade_Alimentar_no_Transtorno_do_Espectro_Autista>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacao publica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Carolina. Um retrato do autismo no Brasil. **Espaço Aberto**. Online. 2020. Disponível em: <http://www.usp.br/espaco-aberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

PIMENTEL, Yara Rodrigues Amaro; *et al.* Restrição de glúten e caseína em pacientes com transtorno do espectro autista. **Revista da Associação Brasileira de Nutrição**. São Paulo, SP, Ano 10, n.1, p.03-08.2019. Disponível em: <<https://www.rasbran.com.br/rasbran/article/download/657/236/>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

PRADO, Shirley Donizete; *et al.* Alimentação e nutrição como campo científico autônomo no Brasil: conceitos, domínios e projetos

políticos. **Revista Nutrição**. vol.24 no.6 Campinas Nov./Dec. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732011000600013>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

ROCHA, Sheila. **Afetividade no contexto escolar inclusivo**. 1º Seminário Luso-brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão. Pdf. Online. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-10/completo-2.pdf>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

SANTOS, Regina Kelly dos; VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. **Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional**.pdf. Universidade Federal Rural do Semi-árido. online. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7413/pdf>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

ROCHA, Gilma Sannyelle Silva; *et al.* Análise da seletividade alimentar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **REAS/EJCH** | Vol.Sup.24 | e538., 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.25248/reas.e538.2019>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

ROCHA, Carla Cecília; *et al.* O perfil da população infantil com suspeita de diagnóstico de transtorno do espectro autista atendida por um Centro Especializado em Reabilitação de uma cidade do Sul do Brasil. **Physys: revista de saúde coletiva**. 29 n° 04. 2019. Disponível em :<<https://www.scielo.br/j/physis/a/nfN4dx9HgDcSXCyjSjqb4SF/?lang=pt>>. Acesso em 26 de outubro de 2021.

ORGANIZADORES

Ana Estela Brandão Duarte



Pós-doutorado em Educação, com ênfase em educação Inclusiva e Tecnologia; doutorado em Ciências da Educação com foco em TICs e Inclusão; mestrado em Ciências da Educação, com ênfase em educação do Campo, Currículo e Formação docente; possui graduação em Matemática e Pedagogia; atua com tecnologia, ministério da Educação, Brasil, Universidade Aberta do Brasil; professora de mestrado e doutorado da Universidad del Sol, e da Universidad Columbia Del Paraguai e pós-graduação em: Matemática, Educação Inclusiva, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Educação E Desenvolvimento Sustentável e Docência.

Diogo Janes Munhoz



Doutorando em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná (2001) e especializações nas áreas de Treinamento Desportivo (2004); Educação Especial (2005); e Ensino a Distância (2008); Dedicar-se a estudos na área de Altas Habilidades-Superdotação e atualmente coordena o setor de Educação Especial do Núcleo Regional de Educação de Londrina/PR.

AUTORES

Andréa Luiza de Souza Cardoso Pierott



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Pedagogia e Pós graduada Avaliação na Escola Fundamental, pela Faculdade de Educação Regional Serrana, Pós graduada em Especialista Psicopedagogia Institucional e Educação Especial/Inclusiva pelo Instituto Superior de Educação e Cultura “ Ulysses Boyd. Atualmente atuo como pedagoga pela Prefeitura Municipal de Vargem Alta, ES

Andreia Brum Vieira



Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai. Possui graduação em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014) e Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo (2005). É educadora Ambiental voltado para a Educação Ambiental Crítica, já trabalhou como analista de projetos no setor de petróleo e gás, como bióloga já trabalhou na Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Itapemirim na área de Licenciamento Ambiental e gestão de projetos ambientais. Desde 2006 atua no setor de Licenciamento Ambiental. Em 2012 foi secretária de Meio Ambiente e Pesca atuando na gestão de políticas públicas pesqueiras e na geração de renda para mulheres e filhos de pescadores e pescadores. Hoje atua como bióloga no Licenciamento

Ambiental Prefeitura de Cachoeiro de Itapemirim-ES.

E-mail: bioandreiabrum@gmail.com

Andressa Brum Vieira



Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay, Mestra em Educação pela UCP - Universidade Católica de Petrópolis (2013) com a temática: Desenvolvimento Sustentável, Meio Ambiente, Problema Ambiental e Educação Ambiental. Pós graduada em Psicopedagogia pelo IESDE - Brasil, em Gestão Pública Municipal pelo IFES - Instituto Federal do Espírito Santo e Especialista em Filosofia & Psicanálise, pela UFES - Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - "Madre Gertrudes de São José" (2000). Atualmente é professora e Pedagoga efetiva da educação básica nas séries iniciais pela PMI - Prefeitura Municipal de Itapemirim/ES desde 2002 até a presente data. Tem experiência em Alfabetização, Filosofia, Currículo, Formação de professores, Gestão educacional, Educação Ambiental, Psicanálise, Educação a Distância e TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

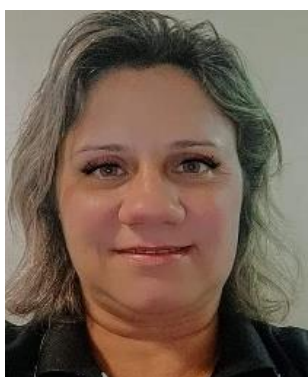
Angelica Anunciação da Silva



Mestra em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay (2019), possui graduação em Educação Física pela FEFISA Faculdades Integradas (2002) e graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2009) é especialista em História da Arte pela Universidade São Judas Tadeu (2008) e em Supervisão Escolar pela Faculdade Internacional Signorelli (2014). Já atuou como Supervisora

Escolar na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos na Prefeitura de Mauá -SP e na Formação Continuada de Professores pelo Instituto UNISED em São Paulo. Atualmente é Coordenadora pedagógica na Prefeitura Municipal de São Paulo - SP.

Aline dos Santos Moreira de Carvalho



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Biologia pela Universidade Salgado de Oliveira, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia Educação Especial e Inclusiva, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Ludopedagogia, Psicomotricidade e Gestão Escolar pela Faculdade Única – MG, Citologia Clínica pela Faculdade Souza Marques – RJ, Análises Clínicas pela Faculdade Integrada Maria Thereza – RJ

Bettina de Carli Fonseca Brito



Mestranda em Ciências Jurídicas pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Direito pela Universidade Vila Velha - UVV, Especialista em Direito do Trabalho pela Faculdade Futura de São Paulo – SP. Atualmente atua como Advogada no âmbito de Contencioso Cível.

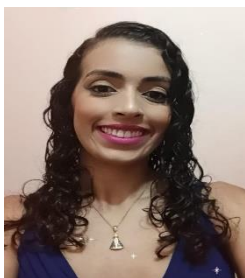
Claudia Bachetti Cestari



Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Biologia pelo Centro Universitário São Camilo – ES (2005), graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologias (2013) e graduação em administração pela Unopar (2015), com especializações nas áreas de Arte na Educação (2009); Educação Ambiental (2010); Gestão e Organização da Escola com Ênfase em Supervisão Escolar (2021); Psicopedagogia com Ênfase em Diagnóstico Psicopedagógico (2021) e Gestão de Pessoas (2021). Dedicar-se a área Pedagógica e atualmente supervisiona e coordena o Colégio Padre Otávio Moreira/ES. Como bióloga, através de estudos ambientais, presta consultoria e desenvolve projetos para empresas em geral.

E-mail: claudiabachetti@hotmail.com

Cristiane Chagas de Azevedo



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay- Assunção, em parceria com Instituto Ideia – BR . Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2015). Especialista em Educação Infantil e Series Iniciais do Ensino Fundamental 2016.

Dalvania Laurindo Alves



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA- BR, graduada em Letras (2009), e Pedagogia (2012), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2010), Gestão Escolar (2013), Artes (2014) e Educação de jovens e adultos – EJA (2019).

Elaine Aparecida de Oliveira Campos Da re



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo ES, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Infantil, pela Faculdade de Ciências e Educação do Caparaó (FACEC). Atualmente, dedica -se a estudos relacionados ao desenvolvimento infantil e construção de leitores na primeira infância.

Evaldo Freires de Carvalho



Advogado. Saquarema/RJ. Bacharel em Ciências Jurídicas pela Universidade Salgado de Oliveira. Especialista em Processo Civil pela Universidade Cândido Mendes – RJ. Aluno do programa de Mestrado em Ciências Jurídicas pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. evaldofreires@hotmail.com).

Jacqueline Geri Dalbon



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo- ES, e graduada em Educação Física pela Universidade Pitágoras Unopar – Londrina- PR, Especialista em Educação Inclusiva e Especial – Faculdade do Noroeste de Minas - FINOM – MG, Especialista em Educação Profissional e Tecnológica- IFES – ES. Dedicar-se a estudos do Mestrado e atualmente trabalho como Pedagoga da educação Infantil na EMPEF Isabelo Fontana –Iconha – ES.

Gabrielle Oliveira dos Santos



Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay. Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Maria Thereza – FAMATH. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Reabilitação Cognitiva, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Especialista em Psicomotricidade Educação e Clínica. Psicomotricista pela formação em Prática Psicomotora Aucouturier – PPA, Especialista em Transtorno do Espectro Autista – TEA, Especialista em Orientação Educacional. Atua no campo Clínico, realizando atendimento psicopedagógicos com avaliações e intervenções psicomotoras e neuropsicopedagógicas no GAMA CONSULTORIOS - Saquarema/RJ. É Orientadora Educacional na rede pública de ensino do município de Saquarema/RJ e atualmente coordena o setor pedagógica na

Associação Pestalozzi de Saquarema, no município de Saquarema/RJ.

e-mail: gabbiosantos@yahoo.com.br

Jaimecilda Alvarenga de Sousa



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT/Cáceres - MT e em Pedagogia pela FAEL/Faculdade Educacional da Lapa/Estado do Paraná; Especialista em, Ciências Biológicas, Educação Ambiental e Metodologia do Ensino de Química.

Jéssika Helena de Souza Hantequestt Lemos



Mestrado em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Pedagogia pela universidade Santo Amaro (2011) e especializações nas áreas de Educação Especial e Inclusiva (2012); e Artes com ênfase na aprendizagem (2012); Dedicar-se a estudos na área da educação e atualmente leciona com a disciplina de Artes Visuais no Município de Presidente Kennedy/ ES.

Laila Domingues Severino de Souza



Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia del Paraguai; possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia – Habilitação: Orientação Educacional de 1º e 2º graus pela FAFI (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Madre Gertrudes de São José”) (1993) e especialização em Supervisão Escolar na UNIGRAMRIO (Universidade do Grande Rio) (1999); graduação em Direito pela Multivoix (2014); Dedicar-se ao estudos na área de Gestão Escolar: “Desafios da Contemporaneidade”, atuando como gestora em uma escola de Educação

Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Marataízes/ES.

Léia Flauzina da Silva de Albuquerque



Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay, em parceria com o Instituto IDEIA – BR; graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estácio de Sá – RJ, Especialista em Educação Infantil, Neurociência e Aprendizagem, Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Inclusiva Pela Universidade Cândido Mendes RJ, Especialista em Transtorno do Espectro Autista pela Faculdade UniBF, Especialista em Arteterapia e Psicomotricidade pelo Instituto Sinapses. Dedicase a estudos na área da educação e saúde voltada para inclusão e atualmente atende crianças, adolescentes e adultos com Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem.

Marta Martins De Oliveira



Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Columbia del Paraguay em parceria com o Instituto IDEIA-BR; graduada em pedagogia pela Universidade Unopar, especialista em Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Inclusiva, pela faculdade são Gabriel da palha, especialista em Alfabetização e Letramento pela faculdade Facel ,dedica se atualmente aos estudos na área de deficiência intelectual, dedicasse a educação infantil.

Mateus Eduardo Carneiro Alves

Mestrando em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay. Graduado em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Jales (UNIJALES).Especialista em Oratória Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).Especialista em Braille e Libras pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim (FACI).Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade de Cachoeiro de Itapemirim (FACI).



Especialista em Geografia Meio Ambiente e Sustentabilidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI).Atualmente Professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na área da deficiência visual na Rede Municipal de Vargem Alta/ES e Professor de Geografia na Rede Estadual do ES.

Poliana Freitas Vieira Araújo

Graduação em Educação Física (Bacharel) 1996. Instituição: Universidade Católica de Brasília; Direito (Bacharel) 2008, Instituição: Unieuro; Especialização em Personal Trainer e Musculação 2005 - Universidade da Saude – RJ; Especialização em ATIVIDADE POLICIAL JUDICIÁRIA 2009- Faculdade Fortium; Especialização em CIENCIAS CRIMINAIS 2010 - SUI JURIS.Brasília; Especialização em VIOLÊNCIA DOMÉSTICA 2021 - YADAIM OVDOT,YADAIM; Especialização em SAÚDE



MENTAL 2022 - Escola de Psicanálise de Brasília; Mestrado em Ciências Crimonológico-Forense – Cursando - Universidad de la Empresa. UDE. Montevideo, Uruguai.

Pércles Queiroz Araújo



Especialista em Direito Médico e da Saúde. Pós-graduado em Gestão estratégica em Segurança Pública. Pós-graduado em Administração na Gestão de Clínicas, Hospitais e Indústria da Saúde. Mestrando em Ciências Jurídicas pela Universidad Columbia.

Sabrina da Silva Menezes



Possui Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo – ES. Especialização em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário São Camilo – ES. Mestranda em Matemática pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. É Professora da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, na docência do Ensino Médio. E Professora na Rede Municipal de Marataízes, atuando com Ensino Fundamental II. Pesquisadora nas áreas de Educação Inclusiva, Modelagem Matemática e Deficiência Intelectual



Tereza Fim Fracarolli

Mestrando em Ciências da Educação na Universidade COLUMBIA DEL PARAGUAY, Graduação em Letras pela faculdade de filosofia ciências e letras de Alegre, Fafia (1999). Especializações nas áreas de Língua portuguesa (2000) e na área da Educação Infantil (2006)e(2018). Leciona na Educação infantil na PMC e Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Castelo ES.



Valéria Cristina Calvi Fontana

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad Columbia del Paraguay; graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo/Cachoeiro de Itapemirim-ES e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba/Uberaba-MG; Especialista em Gestão Escolar Integrada, Ciências Biológicas, Educação Ambiental e Educação Especial Inclusiva.



Viviani de Sá Merísio

Mestranda em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay, graduada em Matemática pela Faculdade São Camilo-ES, graduada em Pedagogia pelo Instituto de Educação e Tecnologia-ES, Especialista em Educação Matemática pela Faculdade da Região dos Lagos-RJ, Especialista em Gestão e Estratégia Educacional nas Vertentes da Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, pela Faculdade Mário Schenberg. Atualmente Técnica da Secretaria Municipal de Educação no município de Guarapari – ES.

e-mail:viviani.merisio@hotmail.com

No campo pluridimensional, esta obra congrega várias visões convergentes, de forma pragmática, associadas aos processos de ensino e aprendizagem. Esses profissionais/autores são, em sua maioria, docentes e discentes em programas de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. A didática em questão objetivou problematizar e discutir os múltiplos olhares, sua epistemológica e política, bem como a natureza de suas propostas para o campo do ensino.

Esse livro conta com vários autores que comungam com a ideia de uma educação diferenciada, em que todos tenham direito, não só ao acesso, mas à permanência de qualidade. A obra pretende levar conhecimento e leitura necessária para levar a informação a todos.

