



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC



ed.28
OUTUBRO/2023



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC

ed.28
OUTUBRO/2023

integralize.online

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675 - 520



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca da EDITORA INTEGRALIZE, (SC) Brasil

International Integralize Scientific. 28ª ed. Outubro/2023. Florianópolis - SC

Periodicidade Mensal

Texto predominantemente em português, parcialmente em inglês e espanhol

ISSN/2675-5203

1 - Ciências da Administração

2 - Ciências Biológicas

3 - Ciências da Saúde

7 - Linguística, Letras e Arte

8 – Ciências Jurídicas

4 - Ciências Exatas e da Terra

5 - Ciências Humanas/ Educação

6 - Ciências Sociais Aplicadas

9 – Tecnologia

10 – Ciências da Religião /Teologia



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**Dados Internacionais de
Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da Editora Integralize - SC – Brasil**

Revista Científica da EDITORA INTEGRALIZE- 28ª ed. Outubro/2023
Florianópolis-SC

PERIODICIDADE MENSAL

Texto predominantemente em Português,
parcialmente em inglês e espanhol.
ISSN/2675-5203

1. Ciências da Administração
2. Ciências Biológicas
3. Ciências da Saúde
4. Ciências Exatas e da Terra
5. Ciências Humanas / Educação
6. Ciências Sociais Aplicadas
7. Ciências Jurídicas
8. Linguística, Letras e Arte
9. Tecnologia
10. Ciências da Religião / Teologia



INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

EXPEDIENTE

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

ISSN/2675-5203

É uma publicação mensal, editada pela
EDITORA NTEGRALIZE | Florianópolis - SC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande, CEP 88032-005.

Contato: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.online>

Diretor Geral

Luan Trindade

Diretor Financeiro

Bruno Garcia Gonçalves

Diretora Administrativa

Vanessa Sales

Diagramação

Balbino Júnior

Conselho Editorial

Marcos Ferreira

Editora-Chefe

Dra. Vanessa Sales

Editor

Dr. Diogo de Souza dos Santos

Bibliotecária

Rosangela da Silva Santos Soares

Revisores

Dr. Antônio Jorge Tavares Lopes

Dra. Arethusa Karla A. Cavalcanti

Dr. Tiago Moy

Dra. Gleice Franco Martins

Permitida a reprodução de pequenas partes dos artigos, desde que citada a fonte.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

**INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC
ISSN / 2675-5203**

É uma publicação mensal editada pela
EDITORA INTEGRALIZE.
Florianópolis – SC
Rodovia SC 401, 4150, bairro Saco Grande, CEP 88032-005
Contato (48) 4042 1042
<https://www.integralize.online/acervodigital>

EDITORA-CHEFE
Dra. Vanessa Sales

Os conceitos emitidos nos artigos são de
responsabilidade exclusiva de seus Autores.



INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC



ed.28
OUTUBRO/2023

integralize.online

**CIÊNCIAS
HUMANAS** HUMAN SCIENCES

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC ISSN/2675-520

OUTUBRO – CIÊNCIAS HUMANAS**FAMÍLIA E ESCOLA – UMA ALIANÇA NECESSÁRIA PARA UMA GESTÃO ESCOLAR COM SUCESSO.....09**

Autora: **Dalva Cristina Nabas Soares**

FAMILY AND SCHOOL – A NECESSARY ALLIANCE FOR SUCCESSFUL SCHOOL MANAGEMENT

FAMILIA Y ESCUELA – UNA ALIANZA NECESARIA PARA UNA GESTIÓN ESCOLAR EXITOSA

CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REALIDADE DA EDUCAÇÃO.....18

Autora: **Valdineide Quitéria da Silva**

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

MULTI-SERIAL CLASSES: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND REALITY OF EDUCATION

CLASES MULTISERIE: DESAFÍOS, POSIBILIDADES Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN

SALAS MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....24

Autora: **Valdineide Quitéria da Silva**

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

MULTI-GRADE ROOMS: THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION

AULAS MULTIGRADO: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS34

Autora: **Valdineide Quitéria da Silva**

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

PEDAGOGICAL PRACTICE IN MULTI-GRADE CLASSES

PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CLASES MULTIGRADO

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO.....42

Autora: **Glecia Santos da Cruz**

THE IMPORTANCE OF FAMILY AT JOANA ALMEIDA PINTO MUNICIPAL SCHOOL

LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....53

Autora: **Glecia Santos da Cruz**

THE IMPORTANCE OF AFFECTION IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY EARLY EDUCATION

LA IMPORTANCIA DEL AFECTO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR DA ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO.....61

Autora: **Glecia Santos da Cruz**

THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION AT ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO

LA INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN REGULAR EN LA ESCUELA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO

METODOLOGIAS ATIVAS.....73

Autora: **Rita de Cássia Soares Duque**

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

ACTIVE METHODOLOGIES

METODOLOGÍAS ACTIVAS

OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS DIGITAIS COMO PRINCÍPIO DE APRENDIZAGEM.....87

Autora: **Rita de Cássia Soares Duque**

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

THE BENEFITS OF DIGITAL GAMES AS A LEARNING PRINCIPLE

LOS BENEFICIOS DE LOS JUEGOS DIGITALES COMO PRINCIPIO DE APRENDIZAJE

A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM/SEM DEFICIÊNCIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....100

Autora: **Rita de Cássia Soares Duque**

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

THE USE OF GAMES IN TEACHING - LEARNING OF STUDENTS WITH/WITHOUT DISABILITIES: A LITERATURE REVIEW

EL USO DE JUEGOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON/SIN DISCAPACIDAD: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

OS DESAFIOS E A REALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO, SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR109

Autora: **Maria Madalena Bezerril Silva**

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antôniodo Araújo Gomes

THE CHALLENGES AND REALITY OF THE INCLUSION PROCESS OF DEAF STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK, FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGEMENT

LOS DESAFÍOS Y REALIDAD DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN LA RED DE EDUCACIÓN REGULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O OLHAR DOS DISCENTES.....126

Autora: **Maria Madalena Bezerril Silva**

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes

THE CHALLENGES AND REALITY OF THE INCLUSION PROCESS OF DEAF STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK, FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGEMENT

LOS DESAFÍOS Y REALIDAD DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN LA RED DE EDUCACIÓN REGULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

**FAMÍLIA E ESCOLA – UMA ALIANÇA NECESSÁRIA PARA UMA GESTÃO
ESCOLAR COM SUCESSO**
**FAMILY AND SCHOOL – A NECESSARY ALLIANCE FOR SUCCESSFUL SCHOOL
MANAGEMENT**
**FAMILIA Y ESCUELA – UNA ALIANZA NECESARIA PARA UNA GESTIÓN
ESCOLAR EXITOSA**

Dalva Cristina Nabas Soares
cristinanabas@hotmail.com

SOARES, Dalva Cristina Nabas. **Família e Escola - uma aliança necessária para uma gestão escolar com sucesso.** Revista International Integrate Scientific, Ed. n.28, p. 08 – 16, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. João Heli de Campos

RESUMO

O presente trabalho busca destacar o papel importante desenvolvido pela família juntamente com a escola, onde ambas possuem a capacidade de contribuir com o aprendizado dos alunos, além de melhorias também na vida social desses alunos. Destacamos também a visão dos pais e alunos com relação à integração com a escola. Neste aspecto abordaremos que cada pessoa envolvida na educação possui o seu papel, onde na visão de alguns pais, a responsabilidade de educação é exclusiva dos professores, e estes acabam não se envolvendo na vida escolar dos filhos. Já para alguns alunos, eles mencionam que seus familiares muitas vezes em virtude do trabalho, não possuem tempo e disponibilidade para acompanhar e participar da vida escolar, deixando muitas vezes o aluno desprovido da ajuda necessária que só por intermédio da família, esse aluno teria, como por exemplo um reforço ou ajuda nas tarefas ou deveres escolares, participação nas reuniões escolares, e também atividades sociais que são desenvolvidas na escola. Abordaremos também a visão da escola com relação à integração da família, onde alguns professores tendem a não aceitar essa integração, por acharem que os pais irão se intrometer no aprendizado. Porém, referidas concepções não devem ser mantidas, pois veremos que a união entre a família e a escola contribuirá grandemente com o sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Família. Escola. Integração.

SUMMARY

This work seeks to highlight the important role played by the family together with the school, where both have the capacity to contribute to students' learning, as well as improvements in the social lives of these students. We also highlight the views of parents and students regarding integration with the school. In this aspect we will address that each person involved in education has their role, where in the view of some parents, the responsibility for education lies exclusively with teachers, and they end up not getting involved in their children's school lives. For some students, they mention that their family members often, due to work, do not have the time and availability to follow and participate in school life, often leaving the student deprived of the necessary help that this student would only have through their family, such as reinforcement or help with school tasks or duties, participation in school meetings, and also social activities that are carried out at school. We will also address the school's vision regarding family integration, where some teachers tend not to accept this integration, because they think that parents will interfere in learning. However, these concepts should not be maintained, as we will see that the union between family and school will greatly contribute to the success of students.

Keywords: Family. School. Integration.

RESUMEN

Este trabajo busca resaltar el importante papel que juega la familia junto con la escuela, donde ambas tienen la capacidad de contribuir al aprendizaje de los estudiantes, así como a mejoras en la vida social de estos estudiantes. También destacamos la visión de padres y alumnos respecto a la integración con el colegio. En este aspecto abordaremos que cada persona involucrada en la educación tiene su rol, donde según la visión de algunos padres, la responsabilidad de la educación recae exclusivamente en los docentes, y estos terminan por no involucrarse en la vida escolar de sus hijos. Para algunos estudiantes, mencionan que sus familiares muchas veces, debido al trabajo, no tienen el tiempo y la disponibilidad para seguir y participar en la vida escolar, dejando muchas veces al estudiante privado de la ayuda necesaria que este estudiante sólo tendría a través de su familia. como refuerzo o ayuda en tareas o deberes escolares, participación en reuniones escolares, y también actividades sociales que se realizan en el colegio. También abordaremos la visión del colegio respecto a la integración familiar, donde algunos docentes tienden a no aceptar esta integración, porque piensan que los padres interferirá en el aprendizaje. Sin

embargo, estos conceptos no deben mantenerse, ya que veremos que la unión entre familia y escuela contribuirá en gran medida al éxito de los estudiantes.

Palabras clave: Familia. Escuela. Integración.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se concentra na abordagem da integração entre a família e a escola, como forma de auxílio necessário para aprendizado dos alunos. Segundo Abreu (2016):

É essencial que a família se integre na vida escolar dos seus educandos, de forma a dar o apoio que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento. Contudo, é necessário que o estabelecimento de ensino promova estratégias/políticas que impulsionam um maior envolvimento das famílias no contexto educativo. (ABREU, 2016, s/p)

Trata-se de um assunto de extrema importância e delicadeza, pois envolve a vida de crianças que na busca pelo aprendizado, merecem a total colaboração de todos os envolvidos no ambiente escolar e na vida escolar dos alunos.

Abordaremos também a visão dos pais e alunos, quanto à integração necessária com a escola, o que cada pessoa envolvida menciona e quais as medidas necessárias para a melhoria dessa integração.

Nesta mesma seara também abordaremos a visão da escola com relação à integração familiar e por fim destacamos ações que devem ser realizadas para melhorar a integração de famílias com a escola.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A relação entre família e escola é um tema extremamente relevante e possui fundamental importância para o pleno desenvolvimento acadêmico e social na vida escolar do aluno, podendo contribuir também com as relações familiares, tornando a vida do aluno uma experiência de sucesso e pleno conhecimento.

A expressão “relação família-escola” designa, neste texto, todo tipo de ligação e de interações entre atores familiares e escolares, admitindo “um *continuum* que vai desde a cooperação ao conflito” (SILVA, 2002).

Pela narrativa do autor podemos identificar a importância da relação entre a família e a escola, pois esta contribui no aprendizado e também ajuda nos conflitos que podem acontecer normalmente durante a vida escolar do aluno.

Assim, considerando as várias perspectivas e abordagens relativas ao tema, os trabalhos e pesquisas sobre a temática da relação família-escola podem ser organizados em dois grandes grupos, denominados enfoque sociológico e enfoque psicológico (OLIVEIRA, 2002).

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão (REGO, 2003).

Vários aspectos possuem significativa relevância na vida escolar dos alunos, como questões vivenciadas fora do ambiente escolar, como questões sociais e políticas, mas estas interagem na vida educacional do aluno, pois dentro do ambiente escolar são inúmeras as

situações que nos remetem a vida cotidiana, por isso a integração família-escola torna-se um alicerce capaz de enaltecer a vida do aluno.

Ainda segundo Reis (2008):

[...] se a aprendizagem dos alunos interessa aos pais e aos professores torna-se necessário que estes três intervenientes do processo educativo, os alunos, as famílias e os professores deixem que existam genuínas relações de parceria, uma verdadeira relação produtiva de aprendizagem. (REIS, 2008, online)

Como destaca Szymanski (2001), a ação educativa da escola e da família apresenta nuances distintas quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afetividade, bem como quanto às interações e contextos diversificados.

De acordo com os autores, percebemos que quando alunos, professores e familiares trabalham unidos, em prol do aprendizado do aluno, eles proporcionam uma melhoria significativa na vida escolar dos alunos e isso é uma junção de valores e objetivos que muda a vida dos alunos para melhor e também colabora na gestão escolar.

Oliveira (2002) resume a função da família dizendo que "a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo".

Segundo Oliveira e Araújo (2010):

A responsabilidade familiar junto às crianças em termos de modelo que a criança terá e do desempenho de seus papéis sociais é tradicionalmente chamada de educação primária, uma vez que tem como tarefa principal orientar o desenvolvimento e aquisição de comportamentos considerados adequados, em termos dos padrões sociais vigentes em determinada cultura. (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2010, online)

Assim a relação entre a família e a escola “tem tanto de inevitável como de construída” (ALARCÃO, 2006).

O papel da família no âmbito escolar é de suma importância, os familiares, e nestes podemos destacar o papel dos pais, dos avós, dos tios, enfim, aqueles que são a referência para o aluno na família, são o primeiro contato com a educação primária dos futuros alunos, eles são os responsáveis por repassar valores, deveres e proibições aos filhos, que posteriormente se tornaram alunos.

Segundo Dessen e Polonia (2007):

Apesar dos esforços, tanto da escola quanto da família, em promoverem ações de continuidade, há barreiras que geram descontinuidade e conflitos na integração entre estes dois microsistemas. Uma das dificuldades na integração família-escola é que esta ainda não comporta, em seus espaços acadêmicos, sociais e de interação, os diferentes segmentos da comunidade e, por isso, não possibilita uma distribuição equitativa das competências e o compartilhar das responsabilidades. (DESSEN, POLONIA, 2007, s/p)

Os laços afetivos asseguram o apoio psicológico e social entre os membros familiares, ajudando no enfrentamento do estresse provocado por dificuldades do cotidiano (OLIVEIRA & BASTOS, 2000).

Sem dúvida esse enlace entre família-escola possui entraves e dificuldades que acarretam na interrupção do aprendizado do aluno, por isso é relevante a discussão do tema em questão e de alternativas para minimizar essas dificuldades, pois o maior objetivo é que ambos consigam ajudar os alunos, tanto em sua jornada estudantil, quanto na sua vida social. Segundo Ananias (2000), a escola deve resgatar, além das disciplinas científicas, as noções de ação política e busca da cidadania e da construção de um mundo mais equitativo.

Grossman (1999) identifica um conjunto de crenças dos educadores sobre a sua relação com a família, ora facilitando, ora impedindo a aproximação desta.

Ainda Almeida (2005) evidencia o quanto a escola é necessariamente impactada pelas mudanças e processos que ocorrem no campo da família.

A família possui o maior laço de união e amor com o aluno, por isso quando acontece algo ruim na família, isto impacta muitas vezes na vida escolar do aluno, podendo diminuir seu rendimento escolar, sua participação em grupos ou atividades com os colegas, atrapalhando sua integração com professores e demais alunos, prejudicando a vida do aluno, desta forma a família deve caminhar junto com a escola, não só visando a educação do aluno, mas também sua vida, para que ele possa ter condições de ser feliz e ter as mesmas oportunidades dos demais alunos.

Por fim, Abreu (2016) concluiu o seguinte sobre a relação de família-escola “Os encarregados de educação e os profissionais de educação reconhecem a importância do envolvimento/participação das famílias na vida escolar dos educandos”. Os Encarregados de Educação consideram que o envolvimento/participação motiva os educandos para a aprendizagem e conseqüentemente estes sentem-se motivados, existe uma boa relação entre a escola e a família, em ambas as instituições a iniciativa de participação parte sobretudo dos profissionais de educação;

Os profissionais de educação consideram que fatores sociais como: econômicos e culturais, influenciam em parte o sucesso educativo das crianças; No contexto da Educação Pré-Escolar, os Encarregados de Educação são solicitados maioritariamente, para atividades realizadas no jardim de infância, enquanto que, no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, são solicitados maioritariamente para atividades realizadas em casa, designadamente através dos trabalhos de casa;

Em ambas as instituições, um dos obstáculos mais referidos é a incompatibilidade de horário devido às “obrigações” profissionais dos Encarregados de Educação; As instituições preocupam-se em fomentar o envolvimento/participação através dos documentos de regime de autonomia, administração e gestão;

Será importante que as instituições implementem novas estratégias para a promoção da participação e do envolvimento das famílias; A comunicação entre os agentes educativos deverá ocorrer mais frequentemente, utilizando meios mais diversificados.

Em suma, cabe às escolas promover diversas modalidades de envolvimento e participação das famílias, para que as famílias se sintam envolvidas, motivadas e que as considerem como uma instituição de parceria, de conhecimento e de união no processo ensino – aprendizagem das crianças.

Para Oliveira e Marinho-Araújo (2010) eles remetem à crença de que o bom desempenho do aluno decorre de uma "boa" dinâmica familiar.

Sabemos que a união faz a diferença, então quando a escola e a família trabalham juntas, o resultado será o sucesso acadêmico do aluno, e esse sucesso não envolve somente boas notas,

aprovações escolares, mas sim a vida social desse aluno, a maneira como ele irá interagir com outras pessoas no seu dia-a-dia, na sua rotina familiar, na sua vida religiosa, na sua vida profissional futuramente, por isso a escola deverá proporcionar mecanismos capazes de envolver os pais ou familiares na vida escolar do aluno, para que ambos (família-escola) alcancem o sucesso escolar dos alunos.

Assim neste trabalho iremos abordar maneiras para melhorar a relação entre a família e a escola, destacamos também a visão de cada envolvido no processo escolar, e como cada um encara essa relação, e o que cada parte envolvida pode contribuir para alcançarmos o êxito acadêmico do aluno.

A VISÃO DOS PAIS E DOS ALUNOS SOBRE A INTEGRAÇÃO ESCOLAR

De acordo com Guzzo (1990), o sentido etimológico da palavra educar significa promover, assegurar o desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, sendo que, de forma geral, tal tarefa tem sido de responsabilidade dos pais.

Existem muitas formas de entender o conceito de família, sendo que suas definições tradicionais baseiam-se em diferentes critérios como, por exemplo, restrições jurídicas e legais, aproximações genealógicas, perspectiva biológica de laços sanguíneos e compartilhamento de uma casa com crianças (PETZOLD, 1996).

Segundo Oliveira e Araújo (2010):

Para os pais, o envolvimento refere-se a uma forma de participar intensamente de atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem escolar, tanto em casa quanto na escola; diz respeito a diversos procedimentos adotados pelos pais para auxiliar na aprendizagem dos filhos (deveres de casa, leitura de livros, jogos que estimulam o desenvolvimento cognitivo) e à participação ativa na escola (na sala de aula, biblioteca, excursões). A ajuda ou colaboração refere-se à prestação de serviços como, por exemplo, em eventos sociais, feiras, festivais, excursões e aquisição de materiais e equipamentos para a escola. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010, online)

A família tem estado por trás do sucesso escolar de seu filho, assim como também tem sido culpada pelo fracasso. (CARVALHO, 2000).

O papel dos pais no ambiente escolar é cada vez mais acentuado, não bastando somente a ajuda nos deveres escolares, mas também na participação de eventos sociais que envolvam a escola e o aluno, e como a maioria dos pais trabalha exaustivamente para garantir o sustento de suas famílias, chegando em casa depois de muitas horas de trabalho árduo, isso acaba contribuindo para que as famílias desempenhem um papel participativo cada vez menor na vida escolar dos filhos.

Para os alunos, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente; a relação familiar baseada no diálogo mostra-se comprometida devido à falta de tempo dos pais e à não liberdade que os alunos têm para tratar de suas intimidades com os pais (CARDOSO, 2003).

Ainda de acordo com Oliveira e Araújo (2010):

A partir dos relatos de pesquisas que, em seu desenho metodológico, investigaram a visão dos diferentes segmentos de participantes envolvidos na relação família-escola, pode-se observar o quanto esta relação se apresenta de maneira diferente para cada um deles. Se, por um lado, pais e professores compartilham a preocupação com o

desempenho escolar dos filhos e alunos, de outro, não compartilham as mesmas ideias sobre como cada um desses segmentos pode contribuir para o sucesso dos filhos. Além disso, se para os pais e para a escola o rendimento escolar é um aspecto que motiva a relação família-escola, para os alunos, a cobrança quanto ao rendimento escolar é uma questão bastante presente e negativa. (OLIVEIRA E ARAÚJO, 2010, online)

As dificuldades para se alcançar melhorias entre a integração família-escola não podem superar o objetivo de se alcançar o êxito escolar dos alunos, por isso devemos aproximar os familiares cada vez mais da escola, e juntos através do diálogo, discutir e formalizar propostas de melhorias tanto ao aprendizado do aluno, quanto melhorias para a vida familiar desse aluno, pois quando a família vai bem, o aluno também melhora seu rendimento escolar, e o que todos os envolvidos no ambiente escolar desejam é que os alunos consigam obter o melhor aprendizado possível e isso não é algo inatingível, pois juntos (família-escola) com certeza conseguiram alcançar o sucesso escolar do aluno.

A VISÃO DA ESCOLA COM RELAÇÃO A INTEGRAÇÃO COM A FAMÍLIA

Para que o aluno consiga aprender, são muitos fatores envolvidos, bem como muitas pessoas envolvidas, e estas devem estar caminhando juntas, para que o aprendizado do aluno seja eficiente.

Segundo Nunes (2004) educar é:

[...]passar da consciência de ser indivíduo, membro da espécie humana, à consciência de ser pessoa, com tudo o que isso implica de empenho na formação permanente, na estruturação da personalidade e no amadurecimento humano. É um processo de elevação, de aperfeiçoamento do ser humano, que conta com a capacidade de transformação de cada um, ao mesmo tempo adaptativa e projetiva, e com a ação estimuladora externa, marcada por uma intencionalidade. (NUNES, 2004, s/p)

Ao longo dos anos, a forma de encarar a educação tem evoluído, variando de sociedade para sociedade, sendo “influenciada por fatores socioeconômicos, culturais, étnicas e religiosos” (MOURA, 2015).

Segundo Marques (2001) menciona que:

Não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (MARQUES, 2001, online)

O termo educação provém da palavra educar que advém do latino educare, que significa alimentar, nutrir, mais educere que significa extrair, trazer à luz a riqueza da pessoa (MOURA, 2015).

Na visão de alguns professores o modelo de família que se configura é uma família idealizada, que oferece suporte, aconchego e que tem funções diferentes para cada fase da vida (OLIVEIRA, 2002).

Assim, "num primeiro momento, defende-se uma participação ampla dos pais na escola, mas o que se verifica é uma participação que tem a ver com o fato de conhecer o trabalho da escola" (OLIVEIRA, 2002).

Apesar de a família ser apontada como uma das variáveis responsáveis pelo fracasso escolar do aluno (Carvalho, 2000), podemos observar que a sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno é inegável.

Guzzo (1990) aponta que inúmeras famílias delegam cada vez mais às escolas a tarefa de formação dos filhos e esperam respostas aos seus problemas, sem se disponibilizarem, no entanto, a estabelecer contatos mais planejados com os filhos, a fim de garantir vínculos que estimulem o desenvolvimento intelectual e levem à resolução de conflitos.

Destacamos assim que é importante o envolvimento de familiares com os profissionais da educação, não basta um apontar o outro, como sendo o responsável pelo insucesso dos alunos, mas sim ambos devem traçar estratégias para que cada um da sua forma possa contribuir para o aprendizado dos alunos.

Ainda Marques (2001) observa que as famílias que não colaboram são as mais pobres, as que trabalham mais horas por dia, as que vivem longe do local de trabalho e as que tiveram más experiências escolares.

Como nem todos os pais tiveram boas experiências no período de sua escolarização, tal fato faz com que eles transmitam percepções negativas da escola para os seus filhos e adotem uma postura distante e desconfiada (GROSSMAN, 1999).

Segundo Benavente (1976), o insucesso escolar consiste nas "dificuldades de aprendizagem, reprovações, atrasos, etc." e, na maioria dos casos, "as crianças que têm mais dificuldades pertencem a famílias de grupos sociais desfavorecidos do ponto de vista econômico e cultural".

Segundo Marques (2001), outro obstáculo ao envolvimento dos pais na escola, é o receio dos professores que esse envolvimento se transforme num instrumento de controle das suas práticas pedagógicas.

As famílias menos desfavorecidas, normalmente são as que mais deixam de participar na parte pedagógica, educacional e social de seus filhos, e os motivos podem ser muitas horas de trabalho, localização da moradia, que muitas vezes é muito longe da escola, insatisfação em algum momento em que estudaram, falta de interesse por terem outras ocupações, e ainda alguns familiares acreditam que a responsabilidade é exclusiva dos professores.

Para que essa triste realidade seja diferente, torna-se necessária a mudança de pensamentos e também a realização de ações efetivas, entre a família e a escola, onde essas instituições em conjunto poderão executar estratégias capazes de mudar esse cenário e o resultado será não só o aprendizado eficaz dos alunos, mas sim um futuro melhor para toda a população, pois aos estudantes é reservado o futuro do nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho identificamos a importância da integração entre a família com a escola, na busca de auxílio e ajuda aos alunos, tanto no seu aprendizado escolar, quanto na sua vida social.

A escola possui um papel fundamental na vida dos alunos, e para que tudo possa caminhar dentro das normalidades cabíveis, torna-se necessário que familiares e a escola (professores, profissionais da educação) possam compartilhar informações e fazer ajustes capazes de ajudar os alunos e contribuir com seu aprendizado.

Assim cada pessoa envolvida na vida escolar do aluno, possui uma visão sobre essa integração, inclusive os próprios alunos também possuem seu ponto de vista e isto foi abordado nesse trabalho, foram observados cada lado, onde destacamos a visão do aluno, dos familiares e da escola, como forma de ajustar pensamentos e melhorar a integração entre essas solenes entidades.

Ressaltamos por fim nesse trabalho, a importância da integração de todos os entes para o sucesso dos alunos, e as formas de melhorias na educação, na busca de uma excelente educação a todos.

Assim, destacamos que existem formas ou maneiras de melhorarmos a relação entre a família e a escola, sendo que cada um possui um papel específico a ser desenvolvido nesse processo tão valoroso, onde o que se busca é proporcionar um aprendizado de qualidade ao aluno, e para isso ser possível devemos melhorar as relações entre essas ilustres entidades (família-escola), através do diálogo, da compreensão, da disposição e da busca pelo bem comum de todos, e ao final teremos sim um aluno com condições normais de aprendizado, apto a ter uma vida maravilhosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Daniela Sofia Casanova. (2016). A relação escola-família como potenciadora do sucesso educativo. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2300/1/Relat%3%b3rio%20de%20Investiga%3%a7%3%a3o%20-%20Final%2022%20janeiro.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.
- ALBUQUERQUE, Jéssica Andrade de; AQUINO, Fabíola de Sousa Braz. Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Psicol. pesq.*, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 1-22, abr. 2021. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1982-12472021000100010 & lng=pt& nrm=iso. Acesso em: 16 out. 2023.
- ALARCÃO, M. (2006). (Des) Equilíbrios Familiares. 3. ed. Coimbra: Quarteto.
- ALMEIDA, A.N. O que as famílias fazem à escola... pistas para um debate. *Análise Social*, Lisboa, v. 40, n. 176, p. 579-93, 2005.
- ANANIAS, M. Propostas de educação popular em Campinas: "as aulas noturnas". *Cadernos do CEDES*, 51, 66-77, 2000.
- BENAVENTE, A. A escola na sociedade de classes. Lisboa: Livros Horizonte, 1976.
- CARDOSO, R. L. de C. (2003). A relação escola-família na formação do adolescente-aluno do Ensino Médio do Colégio Medianeira. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.
- CARVALHO, M. E. P. (2000). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 110, 143-155.
- DESSEN, Maria Auxiliadora, POLONIA, Ana da Costa. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTNbWg8JNGRcV9pN/#>. Acesso em: 14 out. 2023.
- GROSSMAN, S. (1999). Examining the origins of our beliefs about parents. *Childhood Education*, 76, 24-27.
- GUZZO, R. S. L. (1990). A família e a educação: uma perspectiva da integração família-escola. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 7 (1), 134-139.
- MARQUES, R. (2001). Educar com os pais. Lisboa: Editorial Presença.
- MOURA, A. R. S. D. B. (2015). Princípios pedagógicos promotores de sucesso educativo. Relatório de Estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- NUNES, T. P. B. S. (2004). Colaboração Escola-Família para uma escola culturalmente heterogênea. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- OLIVEIRA, L. C. F. (2002). Escola e família numa rede de encontros: um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora.
- OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de, ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?lang=pt#>. Acesso em: 14 out. 2023.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar. 2010.
- OLIVEIRA, M. L.S., & Bastos, A.C., S. (2000). Práticas de atenção à saúde no contexto familiar: Um estudo comparativo de casos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(1), 97-107.
- PETZOLD, M. (1996). The psychological definition of the family. In M. Cusinato (Org.), *Research on family resources and needs across the world* (pp.25-44). Milano-Itália: LED Edizioni Universitarie.
- REGO, T. C. (2003). Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes.
- REIS, M.P.I.F.C.P. (2008). A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Tese de Doutorado. Universidade de Málaga.
- SILVA, P. Escola e família: tensões e potencialidades de uma relação. In: LIMA, J. A. (Org.). Pais e professores: um desafio à cooperação. Porto: ASA, 2002. p.97-132.
- SZYMANSKI, H. (2001). A relação família-escola: Desafios e perspectivas. Brasília: Plano.SoUZA, Adriana Izaías de Azevedo. A relação entre a família e a escola no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 01, Vol. 01, pp. 134-144. Janeiro de 2020. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2020/01/processo-de-ensino.pdf>. Acesso em: 16 out. 2023.

CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E REALIDADE DA EDUCAÇÃO

MULTI-SERIAL CLASSES: CHALLENGES, POSSIBILITIES AND REALITY OF EDUCATION

CLASES MULTISERIE: DESAFÍOS, POSIBILIDADES Y REALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Valdineide Quitéria da Silva
ddv1991@live.com

SILVA, Valdineide Quitéria da. **Classes multisseriadas: desafios, possibilidades e realidade da educação.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 17 – 22, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

RESUMO

Este artigo teve como objetivo refletir acerca das dificuldades encontradas por educadores e educadores de classe multisseriada. Mediante esta problemática, observou-se que as escolas rurais, são carentes, portanto o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas deve ser trabalhado cautelosamente, pois os alunos do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciada, devido à junção de série que divide o mesmo espaço. Esta pesquisa se deu através do método descritivo das ciências humanas, por meio de uma abordagem bibliográfica, onde foi possível avaliar dados relevantes para a contribuição no desenvolvimento deste estudo. Mediante essa análise, foi possível observar que as classes multisseriadas perpassam por inúmeras agonias durante todo o letivo. Enfim, em retribuição deve-se pensar em projetos voltados para melhoria e qualidade do ensino em classes multisseriadas.

Palavras-Chaves: classes multisseriadas, ensino-aprendizagem, SEMED, família.

SUMMARY

This article aimed to reflect on the difficulties encountered by educators and multi-serial class students. Due to this problem, it was observed that rural schools are lacking, so the teaching-learning process in multi-serial classes should be carefully worked, because students in the field need a differentiated form of teaching, due to the series junction that divides the same space. This research was carried out through the descriptive method of the human sciences, through a bibliographic approach, where it was possible to evaluate data relevant to the contribution in the development of this

study. Through this analysis, it was possible to observe that the multiseri classes go through numerous agonies throughout the school year. Finally, in return one should think of projects aimed at improving the quality of teaching in multi-serial classes.

Keywords: multi-serial classes, teaching-learning, SEMED, family.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre las dificultades encontradas por los educadores y los estudiantes de clase multiserie. Debido a este problema, se observó que faltan escuelas rurales, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje en clases multiserie debe ser cuidadosamente trabajado, porque los estudiantes en el campo necesitan una forma diferenciada de enseñanza, debido a la unión de series que divide el mismo espacio. Esta investigación se llevó a cabo a través del método descriptivo de las ciencias humanas, a través de un enfoque bibliográfico, donde fue posible evaluar datos relevantes para la contribución en el desarrollo de este estudio. A través de este análisis, fue posible observar que las clases multiseriales pasan por numerosas agonías a lo largo del año escolar. Finalmente, a cambio uno debe pensar en proyectos destinados a mejorar la calidad de la enseñanza en clases multiserie.

Palabras clave: clases multiserie, enseñanza-aprendizaje, SEMED, familia.

INTRODUÇÃO

Nota-se que o Processo de Ensino Aprendizagem nas Classes Multisseriadas, precisa ser repensado cautelosamente, pois ela está fragmentada e isso se faz necessário pensar em estratégias que possibilite melhorias na educação do campo. Mediante isso se fez um estudo bibliográfico que requereu uma abordagem direta de apanhados de revistas, livros e sites, onde o desejo foi buscar conhecer a realidade de ensino nas escolas das áreas rurais.

Mediante esta problemática, observou-se que as escolas rurais, são carentes, portanto o processo de ensino- aprendizagem nas classes multisseriadas deve ser trabalhada pé ante pé, pois os alunos do campo necessitam de uma forma de ensino diferenciada, devido à junção de série que divide o mesmo espaço. Essa prática de ensino, ou, porque não dizer essa necessidade de levar o conhecimento ao setor rural, tem levado estudiosos a buscarem recursos que favoreçam a educação formal dos educandos do campo.

A educação que não se quer dá classe multisseriada é algo estável, muito menos professores despreparados, alunos objetos de comunicação, ausência da família e a falta de apoio pedagógico. A educação que se busca para classe multisseriada tem que ser flexível, com professor capacitado e bem remunerado, metodologias diversificadas, participação ativa da família escolar, troca de conhecimentos entre professores e alunos e também uma boa organização do espaço escolar.

Mas como é possível capacitar professores a atuar na classe multisseriada se a falta de formação não é o único problema? A falta de capacitação de professores não é o único problema, porém, um educador capacitado pode buscar novas metodologias que venha favorecer o aprendizado do discente. As Secretarias de Educação, por sua vez, deveriam apoiar o docente a lidar com diferentes graus de desenvolvimento mental e ritmos de aprendizagem, oferecendo recursos para uma maior diversidade de atividades, com trabalhos individuais e coletivos.

Sendo assim, se fez necessário conhecer a realidade das classes multisseriadas, essa necessidade de conhecer esse diagnóstico, trouxe inúmeras chances de entender e a partir dessa atividade pensar em desenvolver projetos que venha de agora em diante trazer mais qualidades de ensino e investimento em mais recursos para melhoria dessa abordagem de ensino no campo.

Em relação a esse tema alguns autores como: Salomão Mufarrej Hage, Maria Cristina Moiana de Toledo, LDB 9394/ 96, SAVIANI, SANTOMÉ, dentre outros que defendem a ideia de uma educação de qualidade aos alunos da área campesina, em suas bibliografias buscam sensibilizar os responsáveis gerais a pensar com mais respeito em levar apoio educacional favorável às escolas rurais.

Este artigo está dividido em três partes, sendo elas: introdução; desenvolvimento, que aborda a seguinte temática: desafios, possibilidades e a realidade da educação no campo, onde explica detalhadamente a realidade de uma classe multisseriada e por fim a conclusão desse estudo bibliográfico.

Classe Multisseriada e Seus Obstáculos

REALIDADE VIVENCIADA POR ALUNOS E PROFESSORES EM CLASSES MULTISSERIADAS

Mediante os inúmeros problemas, os professores e alunos das classes multisseriadas buscam de maneira plausível desenvolver seu papel, que por sua vez é muito árduo, porém jamais desistem. Nessa longa e difícil tarefa, educadora e educando são parceiros em busca de propósitos que futuramente fará a diferença em sua vida tanto profissional quanto social. Os desafios são diários, ou seja, é uma realidade que caracteriza as classes multisseriadas de forma geral, pois quando se fala nessa organização de ensino, sabe-se que é uma realidade completamente visível e ninguém faz coisa alguma para melhorar essa nomenclatura, se é que se pode referi-la assim. O docente e discente do campo é um exemplo de quem realmente busca levar e obter o conhecimento, isto é, educação formal.

Essa realidade contribui muito para a desestruturação das escolas da área rural, como afirma Toledo. Essa realidade tem gerado ao longo dos anos, a situação de precariedade em que vive e ainda vive a escola do campo, seja em relação a estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação dos professores. Constituída essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aulas para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo. (2005: 06)

As escolas do campo deixam muito a desejar, mas isso se dá devido à falta de compromisso de alguns professores. E na maioria das vezes acontece por conta da certas Secretarias de Educação, que para cortar gastos acabam por enviar a esses locais de trabalho pessoas desqualificadas. Sabendo os responsáveis legais por esses setores que, as escolas do campo precisam de professores experientes e que realmente querem fazer a diferença.

Além disso, esses encarregados se esquivam muitas das vezes dessa responsabilidade e simplesmente deixam de lado essas escolas, quando muito entrega nas mãos de um supervisor sem compromisso, que por sua vez, não faz nem as visitas de rotina, ou seja, faz apenas uma ou duas visitas no decorrer de todo ano letivo. E por conta desse descaso o professor e aluno do campo se sentem discriminado no meio rural os sujeitos se ressentem do apoio que as secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas a cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar essa ação. (HAGE, 2006: 04)

Essas desculpas mencionadas pelos responsáveis legais a frente desses órgãos competente não justifica esse descaso que sofre as classes multisseriadas, as escolas do campo merecem sim serem vistas com igualdade, enfim, essa desculpa jamais justificará essa falta de responsabilidade destes responsáveis legais, para com os alunos e professores do campo.

Vale ressaltar que, os alunos do campo são muito carentes tanto no aprendizado quanto no afetivo, eles dependem muito de um profissional da educação que realmente saiba ministrar aula e que seja pacientemente, compreensível, os discentes necessitam de atenção e não de um choque de conteúdo, ou seja, eles necessitam de uma pessoa qualificada que realmente saiba entender essa realidade e não de um professor conteudista e tradicionalmente correto.

O educador do campo primeiramente tem que saber diagnosticar o problema do educando e a partir daí buscar metodologias que favoreçam o aprendizado do aluno, uma vez que descoberta a problemática ele poderá estrategicamente trabalhar métodos que desenvolva a linha de raciocínio do educando de forma positiva. Além de todos esses problemas já citados,

o professor tem que se desdobrar entre uma série e outra, um planejamento adaptado para trabalhar todas às séries, e na maioria das vezes ele tem que ser o professor, o servente, o médico, psicólogo, o professor itinerante, é isso mesmo, o professor itinerante, porque nas classes multisseriadas também se encontra crianças com alguma deficiência e que realmente precisam de um profissional responsável para prestar-lhe um atendimento adequado.

Os professores de multissérie sofrem inúmeras angústias, os mesmos em sua longa e árdua tarefa tende a se desdobrar entre planejamento, séries e alunos de diversas idades e na maioria das vezes seu trabalho é pouco visto pelas secretarias de educação, pois estes por sua vez só sabe cobrar perfeição e nada fazem para facilitar a vida do educador. Não oferecem apoio pedagógico, moral e ético, ou seja, o professor sozinho desenvolve seu trabalho de tal maneira que possa agradar a secretaria, e esta por sua vez não oferece qualidade nenhuma, apenas quer que seja oferecida uma quantidade favorável que venha agradar o sistema, porque o que interessa é o sistema, o professor e alunos estão sempre em segundo plano.

Em alguns casos as Secretarias de Educação mandam o professor para a sala de aula simplesmente com um giz, um quadro branco e uma pilha de livros velhos e ultrapassados, e lá o professor que se vire para desempenhar um bom trabalho e muita das vezes tem que tirar do seu regrado salário para comprar materiais pedagógicos, que facilite o desempenho do professor e para que o aprendizado dos alunos seja favorável.

Hage (2006) enfatiza que essas angustiam que sente os professores de multissérie, acabam por interferir no processo de ensino-aprendizagem, e os ditos responsáveis por esse setor de ensino nada fazem para reaver essas necessidades sofridas que perpassa professor e alunos, simplesmente cobra um bom trabalho.

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão de multissérie e tem a elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem, as séries reunidas na turma; ação está fortalecida pelas Secretarias de Educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados. (HAGE, 2006:04)

Assim como os professores, os alunos de multissérie também perpassa por inúmeras angústias, afliges estas diárias, independentemente de inverno ou verão, onde estes educando tem que se locomover de seus lares, que na maioria das vezes fica distante do âmbito escolar, ou seja, longe da comunidade na qual está situada a escola. Muitos deles andam quilômetros para chegar à escola, que faça chuva ou sol eles jamais deixam de ir ao colégio e jamais reclamam de todas essas turbulências que passam no decorrer do ano letivo. E sem contar que eles se arriscam, pois muitas vezes para chegar à escola, enfrentam uma série de perigos, no inverno as estradas ficam escorregadias, devido ter muitas partes do percurso bastante elevado, ocasionando assim uma série de riscos e nem por isso eles faltam à escola.

Outro fator também bastante comprometedor é a junção de turmas, ou seja, quando há em uma turma multisseriada crianças menores de seis anos e em alguns casos algumas com certa deficiência, esse fato de certa forma interfere muito no processo de aprendizagem do educando, pois este aluno precisa de um acompanhamento diferenciado e devido a esse processo o professor deixa a desejar e isso de certa forma vem a encalhar o aprendizado do educando, formando uma barreira que impede o desenvolvimento escolar do mesmo.

Nesse processo de aprendizagem e ensino, professor e aluno gradativamente irão posicionando como sujeitos produtores do conhecimento, em que a descoberta se torna um

elemento fundamental na aprendizagem, sendo que, em muitas das vezes essas barreiras que o impede de desenvolver acabam por se reduzirem e com o passar do tempo esse bloqueio vem a romper, mas para isso é necessário que educador e educando sintam deliberadas para obter esse processo que dá se com o passar do tempo e o acúmulo de informações, como afirma o autor esse processo é lento e em uma classe multisseriada se torna ainda mais demorado e depende tanto do professor quanto do aluno.

[...] A aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo. (SAVIANI, 2010: 288)

As classes multisseriadas é um grande desafio que leva os educadores a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações, pois os educando do campo merecem ser tratados com dignidade e precisam de uma educação de qualidade, ainda há muito a ser feito para que possa se falar que a Educação do Campo é favorável ao aprendizado do discente.

Não basta criar projetos e programas se não oferecerem suporte moral e técnico aos professores do campo, os mesmo questionam a falta de apoio das secretarias de educação, pois a mesma deixa a desejar diante das grandes dificuldades que passam alunos e professores do campo. É complicado ministrar uma aula de qualidade onde não se pode contar com apoio da família, grupo pedagógico e materiais pedagógicos adequados.

Visto que esses impedimentos como: a falta de apoio pedagógico, má estrutura do prédio, falta de materiais escolares, professores leigos, difícil acesso para chegar à escola, distorção idade série, contribui muito para a precariedade na educação do campo, e esses pontos negativos leva a repensar em novas metodologias a que venha favorecer professores e alunos. Em relação às agonias sofridas por professores e alunos se pode observar que são inúmeras situações ocorrentes no cotidiano dos mesmos, isto é, estes educando e professores do campo necessitam de mais atenção para que se possa desenvolver a capacidade de aprendizagem e ensino, pois não basta ter só um professor na escola rural, se os responsáveis legais não oferecem aos alunos e docentes condições ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante os apanhados da pesquisa bibliográfica pode se constatar que professores e alunos do campo perpassa por uma série de agonias, e através dessas análises foi possível coletar dados importantíssimos que se espera que venha suprir efeito positivamente, para que as classes multisseriadas venham a ter mais direito de expressão. E através dessa reflexão acerca das dificuldades enfrentadas por professores e alunos de classe multisseriada se faz necessário pensar nas multissérie com mais carinho e dedicação.

Diante desse estudo é possível apresentar proposta favorável como: a oferta de mais formação continuada aos educadores do campo, algo simples que a secretária responsável pelo setor educacional deixa muito a desejar, pois a mesma precisa investir mais na criação de

projetos para o bem estar profissional dos mestres da educação que atuam no campo. Então são essas e outras dificuldades enfrentadas por professores e alunos ao longo de todo o ano letivo.

Há muitas possibilidades que vale a pena serem estudadas com atenção, possibilidades estas que visem um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem das crianças do campo, daí o desafio de se pensar em uma alternativa que objetiva conferir qualidade às classes multisseriadas, tornando o ensino nelas desenvolvido de igual ou de melhor qualidade que os das classes seriadas: desafio pretensioso, mas possível.

Enfim, isso só será possível se as autoridades competentes se sensibilizarem com a causa e vestirem a camisa em prol de uma educação de qualidade para o povo do campo, levando a modernização ao meio rural, como recursos tecnológicos, capacitações, áreas recreativas, escolas bem estruturadas e cursos profissionalizantes para que professores e alunos sintam-se capazes de desempenharem seus papéis com orgulho e sem desigualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica: Resolução CNEB/CEB1, de 3 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1.
- _____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, -5. Ed.- Brasília, DF, 2010.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. Projeto Base –Brasília: SECAD/ MEC, 2008.
- MORE Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009. DAVINI, Maria Cristina. Currículo integrado. Disponível em: http://www.org.br/rh/publicações/textos_apoio/pub.04u2t8.pdf. Acessado em agosto de 2013
- HAGE, Salomão Mufarrej. A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente às Conquistas na Legislação Educacional. In: anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Origens da Modalidade de Currículo Integrado. Tn. Globalização e Interdisciplinaridade: O currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SALAS MULTISSERIADAS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA MULTI-GRADE ROOMS: THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION AULAS MULTIGRADO: LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Valdineide Quitéria da Silva
ddv1991@live.com

SILVA, Valdineide Quitéria da. **Salas multisseriadas: os desafios da educação básica.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 23 – 32, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

RESUMO

O presente estudo objetivou uma discussão sobre as Salas Multisseriadas: os desafios da Educação Básica. A metodologia consistiu em revisão integrativa com os seguintes aportes teóricos de autores como: Hage (2006); (2017), e demais pesquisadores, educadores e profissionais que atuam e defendem uma melhoria tanto para a educação na zona rural, quanto nos métodos e metodologias utilizadas nas salas de ensino multisseriadas. Os resultados parecem indicar uma maior necessidade de mobilização dos professores por capacitação adequada a essa nova demanda didática, bem como por programas educacionais que visem atender as necessidades das escolas do campo ou que tenham classes multisseriadas.

Palavras-chave: Educação do campo. Salas multisseriadas. Educação básica.

SUMMARY

The present study aimed at a discussion about MultiseriesRooms and the challenges of Basic Education. The methodology consisted of an integrative review with the following theoretical contributions from authors such as: Costa (2018); Martins; Dias e Silva (2016); Monteiro et al. (2017); Santos and Santos (2017); Freire, (2007); Hage (2006); Oliveira; Santos and Souza (2017), and other researchers, educators and professionals who work and advocate an improvement both for education in rural areas, as well as in the methods and methodologies used in multi-grade teaching rooms. The results seem to indicate a greater need for the mobilization of teachers for adequate training to this new didactic demand, as well as for educational programs that aim to meet the needs of rural schools or that have multi-grade classes.

Keywords: Rural education. Multiseries rooms. Basic education.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo discutir las salas multi seriadas: los desafíos de la Educación Básica. La metodología consistió en una revisión integradora con las siguientes contribuciones teóricas de autores como: Hage (2006); (2017), y otros investigadores, educadores y profesionales que trabajan y abogan por una mejora tanto para la educación en el área rural, como en los métodos y metodologías utilizados en las aulas de enseñanza multiserie. Los resultados parecen indicar una mayor necesidad de movilización de los maestros para la formación adecuada a esta nueva demanda didáctica, así como programas educativos dirigidos a satisfacer las necesidades de las escuelas en el campo o tener clases de múltiples series.

Palabras clave: Educación de campo. Salas multiseriadas. Educación básica.

INTRODUÇÃO

Os aspectos voltados para os pressupostos da educação sempre foram alvo de inúmeros estudos, onde a maioria das pesquisas desenvolvidas no âmbito científico, acadêmico e educativo englobam especialmente o docente, o discente, instituições de ensino e as práticas desenvolvidas nestes ambientes. A ideia é proporcionar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem, de forma que o mesmo seja significativo.

O processo de alfabetização passou e passa por inúmeras mudanças em todos os aspectos, principalmente no que se refere a uma preocupação contínua sobre o que é ensinado e, como as metodologias adotadas impactam na vida dos educandos. Daí tem se cobrado muito dos gestores educacionais, uma maior atuação e, cobrança de políticas públicas dos governantes, quanto a disponibilizar capacitações adequadas aos educadores para que possam

atuar no sentido de uma aprendizagem cada vez mais significativa.

Uma reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação de turmas é o objetivo do presente estudo, o qual tomou por base os estudos de: Caldart (2003); Gatti, (2016); Freire, (1996); Gadotti, (2013); Hage (2005); Oliveira (2013), e demais pesquisadores, educadores e profissionais que atuam e defendem uma melhoria tanto para a educação na zona rural, quanto nos métodos e metodologias utilizadas nas salas de ensino multisseriadas.

Os Desafios do Processo de Ensino-Aprendizagem nas Salas Multisseriadas

Vive-se no contexto atual transformações de seus mais variados aspectos e em todas as áreas da sociedade. São mudanças na política, na economia, na educação e tantas outras, contudo, um dos principais aspectos e que merece bastante atenção é com relação a educação que se oferta, não apenas em nosso país, mas em todo o mundo, haja vista que é a educação a porta de entrada para que o indivíduo possa se desenvolver de modo amplo. Contudo, sabe-se que esta é uma área que tem sido alvo de constantes debates, sobretudo em países subdesenvolvidos.

Dentre as várias mudanças ocorridas na educação, sobretudo no século XXI encontram-se aspectos relacionados ao compromisso das instituições de ensino no que diz respeito a um ensino de qualidade compreendendo esforços para cumprir com seus propósitos, educar o indivíduo de modo integral, considerando-se tantos aspectos sociais como também culturais (SAVIANI et al., 2017). Deste modo compreende-se que para que o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem ocorra de modo eficiente visando a formação de qualquer indivíduo de modo amplo irá depender da qualidade do ensino ao qual o mesmo tem acesso.

No entanto, se sabe que um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino atualmente consiste em fazer ruir as barreiras enfrentadas pelo educando durante o processo de aquisição da aprendizagem, o que nos faz refletir sobre determinadas questões, sendo uma das mais relevantes como superar as dificuldades encontradas no ambiente escolar no que concerne o processo de ensino e aprendizagem. Neste aspecto Libâneo (2001) afirma:

A escola hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meios de mediações cognitivas e interacionais (LIBÂNEO, 2001, p. 40-41).

Estes aspectos comprovam que o ambiente escolar deve apresentar-se como acolhedor, dinâmico e bem estruturado, fazendo uso de práticas pedagógicas embasadas, de preferência

em métodos inovadores e num processo de mediação eficaz. Assim, uma prática docente voltada para a educação, sobretudo em virtude da grande diversidade existente no âmbito educacional precisa aderir a uma pedagogia que além do desenvolvimento de métodos de ensino que se ajustem a realidade do educando, respeite a, levando-o a encontrar sua própria identidade como ser humano.

Na visão de Martins, Dias e Silva (2016) o professor para desempenhar o seu real papel enquanto mediador no processo educativo não deve prender-se ao pensamento de no processo de ensino e aprendizagem o educador deve apenas dominar especificamente conteúdos e disciplinas, mas exercer também domínio sobre os elementos que simbolizam uma prática consistente e crítica. Logo, este profissional deve ter ciência de que para que haja uma educação evolutiva deve-se investir em um desenvolvimento intelectual diário, que possibilite-o inovar na sua forma de ensinar, disseminar conhecimentos, e principalmente no modo de se relacionar com seus alunos, tendo em vista que estes são indivíduos ativos e não apenas meros recebedores de conceitos.

Neste aspecto, o educador deve “saber que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 52). Desta forma é preciso que este desempenhe o seu papel de forma dinâmica, a fim de fomentar o aprendizado do aluno, tornando-se deste modo importante associar suas práticas educativas a uma prática pedagógica reflexiva. Ou seja, o professor precisa adotar uma prática educativa autônoma, inclusive por meio de metodologias significativas para que através destas despertem-se alunos criativos, motivados e interessados, não apenas em absorver teorias, mas construir um ambiente que lhe propicie atingir seus objetivos quanto à aprendizagem.

Logo, a eficácia do processo de ensino e aprendizagem bem como a formação de qualquer educando dependerão do modo como ele está sendo instruído e das características do ensino a ele transmitido, além disso, é preciso que haja dinamicidade, colaboração e, sobretudo comprometimento com este ensino, oportunizando desta forma que sejam desenvolvidos e aplicados métodos eficazes para a obtenção de uma aprendizagem que tenha realmente significado. Partilhando desta mesma concepção Lima e Pimenta (2018) ressaltam que:

O bom desenvolvimento de práticas pedagógicas requer o envolvimento de toda a instituição, onde a direção pedagógica precisa investir em professores com amplo conhecimento pedagógico para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos (LIMA; PIMENTA, 2018, p. 66).

Em razão disso, é preciso realçar que as instituições escolares e principalmente o professor não podem e não devem ficar presos apenas a métodos de ensino enraizados no tradicionalismo que a cada dia fica obsoleto, logo, se faz essencial moldá-los de modo que possa torna-los mais significativos e em caso de isso não ser possível, estar aberto e capacitado para buscar novas ferramentas de ensino, pois a partir do momento em que a sala de aula passa a ser vista como um ambiente prazeroso, dinâmico e interativo ela também passa a se tornar um ambiente rico em aprendizagem.

Neste contexto, percebemos que as instituições escolares e os educadores em si, não podem transmitir nem trabalhar dentro de um único modelo de pensar, pois segundo Pérez Gómez (2001):

[...] o objetivo de toda prática educativa tem que ser o de facilitar a reconstrução do

conhecimento experiencial do aluno, e isso não pode ser entendido e nem desenvolvido sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 67).

Portanto, se o importante no ambiente escolar é realmente é a aprendizagem do aluno e não apenas a memorização de conteúdos escolares, principalmente na contemporaneidade, em virtude de toda a revolução educacional que vem ocorrendo, as instituições precisam associar suas práticas educativas a uma prática pedagógica reflexiva. Ou seja, o professor precisa adotar uma prática educativa autônoma, inclusive por meio de metodologias significativas para que através destas despertem-se alunos criativos, motivados e interessados, não apenas em absorver teorias, mas construir um ambiente que lhe propicie atingir seus objetivos quanto à aprendizagem.

Logo, a eficácia do processo de ensino e aprendizagem bem como a formação de qualquer educando dependerão do modo como ele está sendo instruído e das características do ensino a ele transmitido, além disso, é preciso que haja dinamicidade, colaboração e, sobretudo comprometimento com este ensino, oportunizando desta forma que sejam desenvolvidos e aplicados métodos eficazes para a obtenção de uma aprendizagem que tenha realmente significado. Partilhando desta mesma concepção Lima e Pimenta (2018) ressaltam que:

O bom desenvolvimento de práticas pedagógicas requer o envolvimento de toda a instituição, onde a direção pedagógica precisa investir em professores com amplo conhecimento pedagógico para organizar a aula, fazer a transposição didática, transformar o conhecimento científico em saber transmissível e assimilável pelos alunos (LIMA; PIMENTA, 2018, p. 66).

Em razão disso, é preciso realçar que as instituições escolares e principalmente o professor não podem e não devem ficar presos apenas a métodos de ensino enraizados no tradicionalismo que a cada dia fica obsoleto, logo, se faz essencial moldá-los de modo que possa torna-los mais significativos e em caso de isso não ser possível, estar aberto e capacitado para buscar novas ferramentas de ensino, pois a partir do momento em que a sala de aula passa a ser vista como um ambiente prazeroso, dinâmico e interativo ela também passa a se tornar um ambiente rico em aprendizagem. Neste contexto, percebemos que as instituições escolares e os educadores em si, não podem transmitir nem trabalhar dentro de um único modelo de pensar, pois segundo Pérez Gómez (2001):

[...] o objetivo de toda prática educativa tem que ser o de facilitar a reconstrução do conhecimento experiencial do aluno, e isso não pode ser entendido e nem desenvolvido sem o respeito à diversidade, às diferenças individuais que determinem o sentido, o ritmo e a qualidade de cada um nos processos de aprendizagem e desenvolvimento (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 67).

Portanto, se o importante no ambiente escolar é realmente é a aprendizagem do aluno e não apenas a memorização de conteúdos escolares, principalmente na contemporaneidade, em virtude de toda a revolução educacional que vem ocorrendo, as instituições precisam estar atentas no que diz respeito ao desenvolvimento de meios que sejam capazes de alcançar os fins educativos propostos pela sociedade, visto que, é através da escola que o indivíduo adquire as condições necessárias para compreender o mundo e utilizar de todo o conhecimento adquirido para transformar a realidade a suas volta.

É preciso que se esteja apto a mudar se necessário, para que os desafios impostos durante

o processo de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem sejam rompidos. Para Pozo (2002):

Não se trata de mudança apenas quantitativa, mas qualitativa. Não se trata de reproduzir respostas já preparadas, mas também de gerar novas soluções. Não é uma mudança mecânica, e sim que requer um envolvimento ativo, baseado na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz (POZO, 2002, p. 65).

Esta visão do autor pode ser trazida para o âmbito das salas multisseriadas, que tem como uma de suas principais características o atendimento a alunos de diferentes faixas etárias em uma só sala. O que requer dos educadores um maior desempenho e amplitude de conhecimentos, não apenas no aspecto teórico mais em todos os pontos, principalmente em buscar formas de como desenvolver sua prática em um ambiente tão desafiador, devendo levar em consideração que a aprendizagem não acontece de modo imediato, nem simplesmente por meio de informações técnicas.

Perante o exposto torna-se vital, entre outras coisas “renovar as práticas pedagógicas, de forma que acolham a diversidade e sejam inclusivas, envolvendo todos os estudantes em processos de aprendizagem significativos” (SOARES; VIEIRA, 2014, p. 167). A aprendizagem significativa exige certo cuidado por parte dos educadores no tocante a seleção de conteúdos, principalmente quando nos remetemos as salas multisseriadas, haja vista que esta deve adaptar-se a fase de ensino-aprendizagem de cada indivíduo inserido neste ambiente, respeitando e ao mesmo tempo integrando-o em diferentes níveis, a fim de possibilitar a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada.

Nesta perspectiva, destacam-se Costa C. e Costa V. (2018):

O professor acaba sendo o colaborador nessa construção do conhecimento dos alunos e levando em consideração que as turmas são heterogêneas é preciso construir uma dinâmica que possibilite integrar a todos. Tendo consciência que cada aluno irá fazer suas associações de maneiras distintas, até mesmo por que cada um trás consigo uma bagagem de conhecimentos advindos de fora, ficando o dever para o professor de mediar esses diferentes saberes, procurando dinamizar aquilo que deve ser ensinado e os conhecimentos inerentes aos alunos. Portanto possuidores de significância (COSTA C.; COSTA V., 2018, p. 5).

É inegável que tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo é primordial para que ele aconteça de maneira satisfatória no educando, contudo sabe-se que os desafios enfrentados neste aspecto pelas escolas do campo vão muito além disso. São encontrados problemas como a falta de material didático adequado, estrutura física das escolas, e muitas vezes o professor não possui uma formação específica para ensinar em turmas multisseriadas. Estes fatores também são considerados necessários para a execução dos processos educacionais, e devem ser levados em consideração.

Corroborando com estas informações o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP destaca:

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma

escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 25-26).

Estes aspectos acabam por interferir no processo de ensino aprendizagem de maneira direta pelo fato de que a falta de condições acaba gerando transtornos e dificultando o andamento deste, além disso, muitas vezes os professores são sobrecarregados, pois além de realizarem tarefas que correspondem ao processo educativo, ou seja, a atividade docente, também precisam realizar outras tarefas de cunho administrativo, que tem relação com o manter a unidade de ensino. Outro desafio encontrado no tocante a sala multisseriada está na organização do tempo escolar, ou seja, organizar o tempo didático, pois de acordo com Oliveira, Santos e Souza (2017):

É preciso atentar-se para as necessidades dos alunos, a elaboração das atividades as quais se destinam a eles, diversificando-as na perspectiva em atender a todos os educandos, em meio as suas idades, conhecimentos e séries distintas. Aqui, torna-se importante ressaltar que, todo professor responsável pelas classes multisseriadas, devem se preocupar minuciosamente na seleção dos conteúdos que serão ministrados (OLIVEIRA; SANTOS, SOUZA, 2017, p. 77).

O que consiste em um dos maiores desafios para o docente, pois é preciso que este saiba dosar o atendimento ofertado a todos os alunos, de modo que possa atender a todos de uma mesma forma e sem demandar mais tempo para este ou aquele. É preciso planejamento, e um aperfeiçoamento da prática de modo constante para que assim possa se utilizar as estratégias e ferramentas necessárias para promover um ensino e aprendizagem eficiente.

Assim sendo, para que o ensino se dê de modo eficaz e motivador na sala multisseriada é preciso desenvolver metodologias e atividades pautadas na diversidade e que instiguem o aluno no processo de aquisição de novos conhecimentos, bem como possa reestruturar aqueles já existentes.

Ter a capacidade de ofertar a todos o período apropriado para aprender consiste em uma das incumbências da docência. Tão profissional quanto o domínio de conteúdo. Oportunizar na escola, na sala de aula e em cada atividade programada as circunstâncias indispensáveis para a aprendizagem requerem dos profissionais do ensino capacidades especiais para lidar com o tempo instruir e não só de ensinar (ARROYO, 2004). Neste aspecto compreende-se que organizar o ambiente escolar, planejar conteúdos e programar o tempo para aprendizagem no ambiente escolar, são pontos que estão associados a função do professor e que constituem sua prática pedagógica.

Dentro deste contexto o autor Vygotsky (1991, p. 58) promove e enfatiza que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em funcionamento vários processos de desenvolvimento, cuja ocorrência, de outra forma, seria impossível”. Deste modo, instituições escolares e de maneira singular o docente precisam atentar-se a todas as técnicas e meios capazes de desenvolver no educando uma aprendizagem que possibilite-o entender questões relacionadas ao cognitivo, mas também a tudo que o cerca. Isto só se torna possível através da utilização de práticas reflexivas acerca de métodos que levem o aluno a sentir-se motivado e capaz. A importância de recursos didáticos principalmente quando diferenciados é destacada por Neves (2005) ao afirmar:

Os recursos didáticos ao serem usados no trabalho com os conteúdos escolares, servem de mediadores entre estes e os alunos, favorecendo a apropriação e aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes. Seu uso contribui para que os aprendizes compreendam a proposta da atividade, o seu desenvolvimento e seu resultado, pois, ao manipular e/ou ter acesso a determinados recursos, realizam um trabalho de organização ou de reorganização mental, de forma que se apropriam do conteúdo escolar. (NEVES, 2005, p. 160).

Para tanto, cabe ao professor mesmo em um ambiente tão desafiador que é o da escola com salas multisseriadas evoluir e buscar novos conhecimentos, atualizar-se constantemente, assim como utilizar-se de recursos educacionais significativos objetivando as necessidades educacionais destas escolas, já tão castigadas, sejam atendidas. Desta forma pode-se destacar a importância e contribuição dos recursos didáticos no processo educativo, desde que sejam levadas em consideração todas as outras questões citadas anteriormente.

Destaca-se ainda que as escolas multisseriadas precisam ganhar maior visibilidade pelos órgãos responsáveis, haja vista que este tipo de ensino raramente é mencionado, seja em debates relacionados à educação, seja nos currículos de formação de professores, ausentando inclusive dos sentidos escolares. Diante de tanto descaso cabe nos questionarmos o porquê de essas escolas ainda existirem. Para Monteiro et al. (2017) um dos principais motivos está relacionado ao fato de o ensino multisseriado possibilitar que mesmo em situações tão adversas os habitantes do meio rural tenham acesso à educação. Este acesso ainda nas séries iniciais do ensino fundamental permite que os alunos adquiram conhecimentos que poderão trazer mudanças concretas para suas vidas.

Nesta perspectiva torna-se de real importância, mesmo que cercado de dificuldades, que o docente torne o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas em algo prazeroso e que desperte nesses alunos o melhor com relação a educação, de modo que mesmo em meio a tantos desafios estes possam lograr êxito na aquisição de conhecimentos e aprendizagens que os transformará em indivíduos mais completos e os prepara para lidar com os obstáculos encontradas dentro e fora deste ambiente.

Quanto aqueles a quem compete investir e cuidar da educação é preciso responsabilidade e comprometimento também com os indivíduos que encontram-se em zonas mais afastadas das regiões urbanas e que almejam alcançar novos horizontes por meio desta. Pois de acordo com Hage (2006):

Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infraestrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo (HAGE, 2006, p. 3010).

A partir deste entendimento se faz necessário que sejam desenvolvidas estratégias tanto por parte dos governos e de todos que tenham relação direta com o processo educativo, visando minimizar a “exclusão” existente com relação a estas escolas, a fim não apenas de erradicar a desigualdade visível neste aspecto como também diminuir a visão negativa do aprender por esses alunos, em virtude disto. É dentre outras questões investir, conforme destacam Medeiros, Cruz e Patrício (2017):

Pois, para que possa acontecer um avanço significativo na escola multisseriada, os investimentos são fundamentais, e quando se fala em investimento devemos levar em consideração o aumento salarial dos professores, mais formação continuada e investimentos nas questões estruturais e pedagógicas, para que, assim, os alunos possam aprender com mais dignidade (MEDEIROS; CRUZ; PATRICIO, 2017, p. 12417).

A partir deste entendimento e levando em consideração a escola como uma instituição social, que tem como intuito desenvolver metas e traçar objetivos procurando gerar no educando capacidades seja elas cognitivas, físicas, afetivas ou morais, demanda se o envolvimento de todos os que fazem parte do processo educativo a fim de promover uma educação que não abra mão da heterogeneidade e que torne o ensino realmente diversificado. Há de se considerar ainda, conforme elencam Santos R. e Santos M. (2017, p. 5) que “A escola do meio rural possui um papel fundamental para a comunidade, pois ela consegue manter as crianças em seu local de convívio, evitando a necessidade de se deslocarem para a cidade”. Desta forma é preciso que os órgãos responsáveis pela educação passem a dar maior atenção para essas escolas, haja vista que elas fazem parte da realidade de muitos indivíduos que se encontram afastados do meio urbano, mas que precisam ser enxergados.

E em virtude, sobretudo, de que devem ser asseguradas condições dignas para que esses indivíduos possam gozar deste direito que além de universal é considerado um dos mais importantes para o desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão, para isto é preciso que estas escolas do campo sejam vistas como instituições formadoras de sujeitos que irão contribuir para o desenvolvimento da sociedade futuramente, e portanto não podem ficar a mercê do abandono, haja vista que em sua maioria, como bem destacado por Santos R. e Santos M. (2017):

As escolas do campo funcionam em situações precárias, sem condições de funcionamento e, além disso, muitos professores trabalham com carga horária maior do que a permitida, o que acaba prejudicando seu trabalho pedagógico. A infraestrutura é um fator negativo que influencia na aprendizagem do aluno, uma vez que muitas escolas estão sucateadas, sem condições de funcionamento com a falta de materiais, merenda, recursos pedagógico e pessoal, para fazer a escola funcionar adequadamente (SANTOS R.; SANTOS M., 2017, p. 5).

É preciso inclusive, mudar a visão que muitos ainda possuem de que por viverem no campo estes indivíduos não precisam ter acesso a um ensino eminente, levando em consideração de que de acordo com o ponto de vista de alguns, não é preciso ter estudo ou certo nível de escolaridade quando a principal função destes seria trabalhar com a terra, contudo trata-se de uma visão estritamente equivocada, considerando-se que hoje muitos destes indivíduos que vivem no campo sonham com uma realidade diferente da que estão familiarizados e lutam para conquistar uma posição melhor na sociedade, muitos abandonam suas famílias e rumam para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida para si e para os seus, tendo em vista que ainda enxergam na educação uma possibilidade de crescer, em todos os seus aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, acreditamos que uma boa formação, seja ela na cidade ou do campo, é o melhor caminho para o reconhecimento do outro enquanto ser social. A educação é um todo

complexo e único e, portanto, não podem ser vistos e/ou tratados separadamente (educação da cidade x educação no campo). São os cidadãos do campo quem abastecem as cidades, que por sua vez expandem-se mais, dados os lucros que, poucas vezes são compartilhados por quem os produz de fato.

Desta forma não podemos nos alienar e achar que, por estarem inseridos em ambientes diferentes da zona urbana, estas pessoas precisam viver em condições de afastamento do direito a uma educação digna e de qualidade. Ademais, é importante destacar que, por mais que o ambiente das salas multisseriadas seja visto como relativamente inadequado, e por serem tão estigmatizadas e desvalorizadas, ainda assim, pode haver ali um ensino de qualidade.

Para tanto é necessário haver uma mobilização por parte dos envolvidos e dos seus representantes políticos, para que possam priorizar programas educacionais que visem atender as necessidades das escolas do campo ou que tenham classes multisseriadas.

Ao professor, pela necessidade de um maior contato direto com o educando em tais ambientes, não prescinde de capacitações continuadas para que possa exercitar a função de mediador reflexivo, de forma a gerir esses ambientes pedagógicos de maneira mais eficaz. O seu objetivo é motivar e impulsionar os educandos a uma transformação de sua realidade, dando-lhe mais condição de protagonismo, para que possa sentir-se parte importante deste processo, respeitando as diferenças e as condições contextuais da sua comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- COSTA, Vitoria Izidio de Carvalho; COSTA, Caetano de Carli Viana. Salas multisseriadas e o desafio da docência, perspectivas e limites: uma análise de uma escola de Bom Conselho- PE. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 5., 2018, Campina Grande. Anais [...] Campina Grande, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 15a ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.
- HAGE, Salomão Mufarej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. *R. Brasil. Est. Pedagogia*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.
- LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2018. MARTINS, C. A. B.; DIAS, R. F. N. C.; SILVA, E. P. A importância da didática na prática educativa e na formação docente. *Rev. Triang.*, v. 9, n. 1, p. 68-79, jan./jun., 2016.
- MEDEIROS, Natalina dos Santos; CRUZ, Maria Claudene da Silva; PATRÍCIO, Rafael Silva. *Desafios e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas na Amazônia paraense*. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 13., 2017. Curitiba, 2017.
- MONTEIRO, Maura Danielly Mariano et al. *Desafios e possibilidades nas escolas multisseriadas: reflexões a partir das experiências do PIBID*. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 13., 2017. Curitiba, 2017.
- NEVES, E. B. T. *Recursos didáticos: mediadores sintetizando o processo ensino aprendizagem*. 2005. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2005.
- OLIVEIRA, Franciele Jesus; SANTOS, Willian Lima; SOUZA, Anderson Teixeira de. *Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas*. *Revista Científica da FASETE*, v. 3, 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- LIBÂNEO, José C. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, Robson de Souza; SANTOS, Marilene. *Educação do campo: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos*. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*. 10., 2017.
- SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XIX*. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2017.
- SOARES, S. R.; VIEIRA, F. *Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança*. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.
- VYGOTSKY, L. A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CLASSES MULTISSERIADAS
PEDAGOGICAL PRACTICE IN MULTI-GRADE CLASSES
PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CLASES MULTIGRADO

Valdineide Quitéria da Silva
ddv1991@live.com

SILVA, Valdineide Quitéria da. **Prática Pedagógica em classes multisseriadas**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 33 – 40, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Oliveira Nicolau

RESUMO

O presente capítulo visa discutir o conceito de prática pedagógica no contexto das escolas do campo, tendo como “pano de fundo” seus aspectos teóricos e práticos na relação que se estabelece entre professor aluno no processo do ensinar-aprender. Inicialmente, procura conceituar o que vem a ser prática pedagógica. Em seguida, discute como os currículos têm se materializado nas escolas do campo e como estas concebem a prática pedagógica, discutindo suas relações e suas implicações. Por fim, apresenta discussões sobre as características das classes multisseriadas, enfocando os limites e possibilidades do exercício profissional neste contexto.

Palavras chave: Prática Pedagógica. Classes multisseriadas. Educação do Campo.

SUMMARY

This chapter aims to discuss the concept of pedagogical practice in the context of rural schools, with the "background" of their theoretical and practical aspects in the relationship established between student teachers in the teaching-learning process. Initially, demand conceptualizes what comes to teaching practice. Then discusses how the curriculum has materialized in the schools of the field and how they conceive of pedagogical practice, discussing their relationships and their implications. Finally, presents discussions on the characteristics of multigrade classes focusing on the limits and possibilities of professional practice in this context.

Keywords: Pedagogical Practice. Multisseriadas. Classes. Field Education.

RESUMEN

Este capítulo tiene como objetivo discutir el concepto de práctica pedagógica en el contexto de las escuelas del campo, teniendo como "antecedentes" sus aspectos teóricos y prácticos en la relación que se establece entre el estudiante docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Inicialmente, busca conceptualizar lo que viene a ser práctica pedagógica. Luego discute cómo los currículos se han materializado en las escuelas del campo y cómo conciben la práctica pedagógica, discutiendo sus relaciones y sus implicaciones. Finalmente, presenta discusiones sobre las características de las clases multi seriadas centrándose en los límites y posibilidades de la práctica profesional en este contexto.

Palabras clave: Práctica Pedagógica. Clases multisseriada. Educación del país

INTRODUÇÃO

Discutindo o conceito de prática pedagógica

Talvez, pareça óbvio perguntar qual o papel das escolas, ou ainda, sendo mais óbvio, qual o papel das escolas na formação das pessoas? No entanto, quando paramos para responder essas indagações, tendemos para nosso lado intuitivo justificando: a escola deve ensinar ler, escrever, assim também todos os conhecimentos que a humanidade já produziu e que se tornaram essenciais para a participação de qualquer pessoa no setor sócio/econômico, tendo como finalidade bons desempenhos na vida (passar nos vestibulares, ENEN, concursos públicos e etc.)

Diante de tal percepção, fica o entendimento de que a escola delimita a sua função no repasse de conhecimentos, ou seja, a escola fornece conhecimentos para os alunos e estes devem ir absorvendo ao longo dos anos para que saiam “formados” aptos para interagirem na sociedade. Contudo, estudos como os de Arroyo (2011), Moura (2003), Zabala (1998)

discordam de tal visão e dão uma dimensão bem mais ampla com relação ao papel da escola na sociedade, tendo em vista que, a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

Torna-se evidente que o papel da escola está além do ensino das matérias tradicionais. E para que possamos entender esse aspecto que perpassa o ensino das matérias é preciso compreender que tipo de proposta metodológica está sendo desenvolvida qual a concepção de educação gerida pelo/a professor/a, pois “por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ibidem, p. 27).

Em se tratando de processo educacional o fazer pedagógico recebe destaque, pois é nesse interim que se estabelece a relação complexa do ensinar e aprender, exemplificada na conceituação que Zabala (1998, p.15) faz sobre a mesma, dizendo que “os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc”.

A relação complexa que se estabelece entre os fatores do processo educativo mencionados acima é estabelecida a partir da prática pedagógica, conduzindo tais fatores pelas determinações, fins e objetivos educativos.

Assim, Veiga (1989), afirma que a prática pedagógica apresenta-se como:

[...]uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16)

Nesse sentido, podemos afirmar que toda ação pedagógica requer uma reflexão sobre a construção do saber, na medida em que compreender o ato de ensinar não constitui em uma transferência de conhecimento, mas sim, conforme enfatiza Freire (2011, p. 24), de “criar possibilidades para a sua produção e a sua construção”.

Diante desta perspectiva, a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, dando sentido a todo tipo relação que emerge do contexto sócio/educacional a partir da interação estabelecida pelos sujeitos/momento/espço. Temos aqui o entendimento que as relações que se estabelecem no meio em que o alunado está inserido propiciará no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem. “Para Vygotsky, tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem decorrem das condições sociais que o indivíduo está imerso”. (FONTANA & CRUZ, 1997, p. 71).

Ainda neste contexto, torna-se de fundamental importância refletir o papel do/a educador/a tendo em vista que a partir da sua concepção de mundo o/a mesmo/a pode desenvolver atividades que forme cidadãos emancipados (o que requer do mesmo bem mais que trabalhar os conhecimentos disciplinares) ou até mesmo interferir negativamente sobre a identidade de um povo.

Estas situações exigem reflexão quanto à postura e a prática pedagógica a ser

desencadeada pelo professor, diante das questões sociais que circundam o meio escolar tornando essencial relacionar questões teóricas com as práticas.

Muitas vezes são feitas comparações entre as teorias e as práticas, no que se refere a atuação pedagógica, por vezes separando uma da outra como polos opostos, desconsiderando uma e privilegiando a outra ou as unificando com os mesmos objetivos e finalidades. Elucidando tal paradigma, Veiga (1989, p.17) afirma que “a teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas se encontram em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo”.

De acordo com Candau e Lelis, (2005, p. 57) “na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual-trabalho-manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática”. Tal abordagem nos remete ao entendimento de que as possibilidades da produção do conhecimento (aprendizagem) na atualidade estejam voltadas para situações vivenciadas pela sociedade, (conflitos culturais, raciais, financeiros dentre outros) as quais chegam até as escolas, necessitando serem abordadas – questões sociais e educacionais, ou seja, estabelecer associação entre as experiências sociais com os conhecimentos científicos, tornando assim, uma demanda curricular.

Antes de adentrarmos nos assuntos que dizem respeito ao currículo escolar, há que se fazer algumas considerações ainda sobre prática docente. O estudo intitulado *Professoras Bem-sucedidas: saberes e práticas significativas*, Mendes (2008) que procede a um estudo sobre práticas docentes consideradas bem sucedidas (a autora baseia-se nos estudos de Terezinha Rios para definir o que é um professor competente), conclui que “professor bem-sucedidos é um professor competente” e sintetiza as dimensões de competências presentes em professores pedagogicamente exitosos.

A partir da pesquisa e da definição que Rios (2002) faz sobre competência pedagógica, Mendes (2008) conclui que o professor bem sucedido é aquele que articula as competências por quatro dimensões, a saber: a) **técnicas**, a qual diz respeito ao domínio do conteúdo, dos saberes e habilidades; b) **política**, que define a postura crítica nas relações sociais, perpassa a função do ensinar conteúdo, a interagir no mundo; c) **ética**, a que media a técnica e a política dando uma dimensão reflexiva da atuação do indivíduo em sociedade; e d) **estética**, relacionada à sensibilidade no ato educativo.

Assim, com base na pesquisa de Mendes (2008) faz-se necessário ter consciência e clareza das quatro competências acima abordadas na atuação docente, pois:

Docente *bem-sucedido* é aquele professor que articula as dimensões técnica, política, ética e estética na atividade docente. Ser competente não significa apenas dominar os conceitos de sua disciplina, ser criativo e comprometido, é necessário que reflita criticamente sobre valor do que, para que, por que e para quem ensinar, visando à inserção criativa na sociedade, a construção do bem-estar coletivo e direcionar sua ação para uma vida digna e solidária. (MENDES, 2008, p.04)

As dimensões que compõem o termo competência se efetivam no dia a dia do professor, na ação pedagógica que se desenvolve numa proporção própria do espaço e dos sujeitos que compõem o mesmo. No entanto, Mendes, apud Rios (2002) nos alerta que não há lista de competências que atenda toda complexidade da formação e prática do educador.

Classes multisseriadas: realidades “invisíveis”

As escolas do campo, como seu próprio nome diz, estão localizadas no campo em áreas afastadas dos centros urbanos, com características próprias e por motivos geográficos estas áreas possuem uma menor densidade demográfica e conseqüentemente o número de matrículas são menores.

Estes dados vêm sendo usados ao longo do tempo como meio referencial para o modelo organizacional destas escolas que recebem o nome multisseriação ou unidocente que segundo dados do INEP (2007) estão presentes em muitas regiões, inclusive no nordeste.

Segundo dados mais recentes, Censo Escolar de 2010 do INEP/MEC, nos revelam que somavam cerca de 93.623 turmas multisseriadas no Ensino Fundamental, no Brasil e deste total, 16.985 classes estão localizadas na Bahia, reunindo assim o maior número dessas turmas no país, sendo 18,14%. (SOUZA & SANTOS, 2012, p.6) Estes dados confirmam a existência, a dimensão e expressividade que as classes multisseriadas têm no país, distanciando-se do desaparecimento natural que alguns educadores e gestores pensaram que ia acontecer tornando esta área esquecida e silenciada. (PIZA & SENA, apud CARDOSO & JACOMELI, 2010) Porém, o desaparecimento natural de qualquer instituição não existe na história. A sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. (PIZA & SENA, apud CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 268)

As classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo. No entanto, como aponta Santos (2010), normalmente estas classes seguem a estruturação seriada.

A realidade encontrada nessas instituições muitas vezes foge do que estamos habitualmente acostumados a referir como unidade escolar. Davis & Gatti (1993, p. 78), observa em sua pesquisa que uma “escola isolada” tem muitas dificuldades e estas perpassam a questão da localização, (físico/estrutural, curricular, pedagógico dentre outros) dando uma dimensão sociopolítica a essas dificuldades que impõem previamente limites no ato de ensinar/aprender muitas vezes (mal) entendidos como causa/consequência do sistema multisseriado. “Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”. (MOURA & SANTOS, 2011, p. 5).

Tal percepção vem sendo reafirmada ao longo do tempo pelo baixo desempenho das escolas do campo e que neste espaço é predominantemente composto por classes multisseriadas. Há estudos desde 2002 (HAGE, GEPERUAZ) que indicam alguns fatores que estão ligados diretamente ao baixo desempenho do ensino do campo/classes multisseriadas, os quais vão desde a falta de um espaço físico adequado, com energia elétrica, água encanada, banheiro, cozinha, fornecimento de merendeira, a um acompanhamento pedagógico e formação específica, recursos didáticos, adequação curricular, dentre outros.

Ainda com base nos referidos estudos, as condições de precariedade em que as escolas

do campo se encontram, a necessidade de utilizar transporte escolar (que muitas vezes fogem do padrão estabelecido por lei, sendo feito por caminhonetes “pau de arara”) interferem na atuação docente e conseqüentemente no desempenho dos alunos.

Para lecionar nas escolas do campo muitos professores precisam percorrer muitos quilômetros e enfrentar outros obstáculos como lama, chuva, estradas em péssimas condições (acidentes de moto) entre outros. Estes fatores associados a outros mencionados anteriormente influenciam para que professores prefiram lecionar em escolas urbanas, aumentando assim a rotatividade desses profissionais nas escolas do campo.

Além de não estabelecer vínculos com a comunidade circunvizinha da escola a referida rotatividade faz com que professores contratados assumam as classes do campo, ou “são destinados para lecionar nessas turmas professores que são considerados “inaptos” para atuar nas turmas das escolas da zona urbana ou muitas vezes por “vingança” e perseguição “política”. (SANTOS, 2010).

A atuação docente é um fator de relevância apontado por Hage (2009) como um dos relacionados ao desempenho baixo das escolas do campo, onde a característica básica das classes multisseriadas é o atendimento de várias séries/anos a qual exige do profissional experiência docente ao longo da vida e estabilidade no cargo. Diante do quadro apresentado acima, questões em torno dos direitos dos povos do campo surgem. Quais políticas públicas o poder (municipal, estadual e federal) estatal tem formulado para atender a problemática que envolve as classes multisseriada?

No que se refere a políticas públicas voltadas ao atendimento destas classes pode se dizer que tem se desenvolvido pelo poder público uma atuação acanhada com ações isoladas e que na prática sua efetivação não consegue atingir todo o país com o Programa Escola Ativa.

Basta dizer que a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS & MOURA, 2010, p. 37).

Diante da falta de uma política pública que dê conta da dinâmica que constitui as classes multisseriadas, e das mazelas que compõem o cenário sócio educacional das mesmas, torna-se um desafio para qualquer professor ministrar aulas nessas classes. A visão política pedagógica capaz de lidar com os fatores mencionados são escassos, tornando-se um agravante na formulação e desenvolvimento das aulas.

Sem formação, sem informação sobre as classes multisseriadas, muitos professores e coordenadores se sentem desorientados sem saber como proceder frente as especificidades da educação do campo e assim também como elaborar e desenvolver uma proposta educacional que atenda as necessidades das series/anos que compõem a multisserie.

Sem esse norte, acabam seguindo o modelo urbano, planejando série/ano por série/ano, disciplina por disciplina desenvolvendo assim também suas aulas. “Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral.” (HAGE, 2009, p. 6)

Seguindo o exemplo dado acima, percebemos que muitos professores do campo adotam a postura urbanocêntrica, por motivos diversos que vão desde o não pertencimento nesse

espaço, desconhecimento de outra ideologia que não seja capitalista, formação quanto estudante e profissional em regime seriado/disciplinar, pouca ou nenhuma informação sobre educação do campo e classes multisseriadas.

Tal percepção é apontada por vários estudos (JACOMMELI e CARDOSO 2010; SANTOS 2010) os quais enfatizam a escassez de pesquisas na área da educação do campo e classes multisseriadas que associada ao abandono do poder estatal durante décadas se configurou em obstáculos na construção de um novo quadro dessa modalidade educacional. Nessa perspectiva, Santos (2010), entende que o abandono do poder estatal e seu silenciamento são fatores que estão aliados à configuração preconceituosa que temos atualmente em torno da multissérie e educação do campo. Para ele o silenciamento se manifesta pela resistência do estado em reconhecer a realidade que compõem a educação do campo/classes multisseriadas, deixando de investir na mesma, caracterizando o abandono. Outro ponto que se caracteriza como silenciamento é na postura adotada pelas Universidades, que não tem considerado a importância dessas classes (sendo que estas podem ser o único meio de se efetivar a iniciação escolar de muitas pessoas) deixando de ser discutida/abordada aos olhos de uma classe formadora de conceitos e opiniões.

Prática pedagógica em classes multisseriadas

Em se tratando da prática pedagógica que se desenvolve no campo é preciso entender que esse processo ensino/aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outras. Assim, “a educação do campo é maior que a escola, pois está presente no movimento e na organização do povo. Embora, a escolarização seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana, não é toda a educação” (CONTAG, s/d, p.7)

Desse modo, a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que visem uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a alta-estima de ser agricultor ou agricultora. E para tanto, que metodologia adotar?

Deve ser adequada a realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente, conhecimentos que os pais, os estudantes, os técnicos, as lideranças da comunidade possuem sobre as diferentes temáticas a serem trabalhadas. Nesse processo o professorado não é o único a ter conhecimento, embora tenha papel fundamental na aprendizagem. Essa **metodologia** resgata a riqueza das experiências que vem se desenvolvendo no campo, que utilizando diferentes **procedimentos** (aulas na roça, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc); recursos (enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos; a própria natureza: rios, campos, serras, etc) e **espaços** (a comunidade, florestas, cerrado, roça, engenhos, casas de farinha, posto de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc), vão construindo uma prática pedagógica inovadora e adequada á realidade do campo. (ibidem, p.13)

Entretanto, na busca da efetivação de uma prática pedagógica que se desenvolva com base nas referidas orientações abordadas torna-se pouco provável diante das limitações/dificuldade comumente relatadas por professores de classes multisseriadas.

Esta percepção tem como justificativa os estudos de Barros (2005), Corrêa (2005), Hage (2009), Santos (2010). Assim, abordaremos algumas das pesquisas acima citadas com intuito de aprofundar a discussão sobre prática pedagógica em classe multisseriada.

Em sua pesquisa, Santos (2010), apresenta e analisa algumas representações sociais negativas acerca das classes multisseriadas e da multisseriação compartilhadas por professores e gestores das regiões do Recôncavo Sul e do Baixo Sul, no estado da Bahia, a qual dentre outros fatores destaca.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ, 2011. BARROS, Oscar Ferreira. A Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas: Indicativos de saberes pedagógicos de resistência educacional no campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutenberg Ltda, 2005, pp. 163-195
- CANDAUI, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAUI, Vera Maria (Org). Rumo a uma nova didática. Petrópolis, Vozes, 2005.
- CARDOSO, Maria Angélica Cardoso; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174- 193, maio de 2010.
- CORRÊA, Sérgio Roberto. “Currículos” e saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Editora Gutenberg Ltda, 2005, pp. 163-195.
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Educação do campo: diretrizes operacionais. Brasília-DF: CONTAG; MDA, s/d. DAVIS, Claudia; GATTI, Bernardete A. A dinâmica da sala de aula da escola rural. In. THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre. Educação e escola no campo. Campinas – SP: Papyrus, 1993. p. 75-135
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Ivânia Paula. Educação na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável no Semi-Árido Brasileiro. (Palestra). In: Anais do Seminário de Educação e Contemporaneidade – A nova Ordem Mundial. Salvador, UNEB, 19 a 21 de novembro de 2002.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo, Atual, 1997.
- HAGE, Salomão Muffarrej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas _ MEDRADO 148
- LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOPES, Antonia Osima. Relação de independência entre ensino e aprendizagem. In.: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) Didática: ensino e suas relações. Campinas- SP: Papyrus, 1996, pp.105-114 MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: Expressão das contradições da prática pedagógica na Escola Capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos. Didática: O Ensino e suas relações. São Paulo, Papyrus, 2006.
- MENDES, Maria Celeste de Jesus. Professoras bem-sucedidas saberes e práticas significativas. In: 31a Reunião Anual da AMPED. Caxambu-MG, 2008. (GT 04 Didática).
- MOURA, Abdalaziz. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela (Orgs.) Educação Rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana: MOC/UEFS, 2003, pp.17-27.
- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Anais eletrônicos, I ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE VI BRASILEIRO DA REDE ESTRADO. Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. As experiências disputam a vez no conhecimento. In. ARROYO, Miguel G. Currículo: território em disputa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, pp.115-123.
- SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate. In: Anais do XX EPENN – MANAUS, 2011.
- SOUZA, Elizeu Clementino; SANTOS, Fábio Josué Souza dos; PINHO, Ana Sueli Teixeira; ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. Territórios de formação e ações educativas: sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais

da Bahia. In: NUNES, Eduardo J. F.; BOSCOLO, Gianni; ATAÍDE, Yara Dulce B.. (Org.). Saberes e Patrimônio Material e Imaterial: uma abordagem intercultural. 1 ed. Salvador: UNEB, 2010, v. , p. 259-275

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Cadernos didáticos sobre educação no campo. Salvador: Editora, 2010.

VEIGA, Ilma Passos A. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO

THE IMPORTANCE OF FAMILY AT JOANA ALMEIDA PINTO MUNICIPAL SCHOOL

LA IMPORTANCIA DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA MUNICIPAL JOANA

ALMEIDA PINTO

Glecia Santos da Cruz

ddv1991@live.com

CRUZ, Glecia Santos da. **A importância da família na Escola Municipal Joana Almeida Pinto.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 41 – 51, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

O presente estudo retrata “A importância da família na Escola Municipal Joana Almeida Pinto”, situada no município de Jandaíra/BA. Hoje o mundo vive um momento em que ações de inclusão são propostas e discutidas. Pessoas consideradas diferentes, por pertencerem a culturas diferentes, línguas diferentes, situações econômicas diferentes, enfim, as minorias possuem um histórico de exclusão que justifica o surgimento de ações que contemplem a importância da participação da família na Escola. Dentro desse contexto questiona-se, compete apenas à escola a função de educar? Como está organizada a família e qual o papel dela na escola? Será que o papel da escola e da família estão sendo desenvolvidos de forma correta? O objetivo central deste estudo é analisar a importância da família para o desenvolvimento dos alunos na Escola Municipal Joana Almeida Pinto. Tendo como objetivos específicos: identificar os problemas que causam traumas e desinteresse nos alunos; mostrar a importância da participação da família na escola, para o desenvolvimento cognitivo dos discentes. Esse trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar a importância da família no sucesso escolar retratando a necessidade de conhecer as contribuições que a família oferece na vida escolar dos seus filhos, nesse sentido este estudo vem contribuir no desempenho escolar dos discentes. A proposta metodológica esteve centrada em pesquisa de método indutivo, pelo qual, através de observações particulares, chega-se à afirmação de um princípio geral.

Palavras-chave: Educação. Escola. Família. Alunos. Aprendizagem.

SUMMARY

The present study portrays "The importance of the family in the Joana Almeida Pinto Municipal School", located in the municipality and Jandaíra/BA. Today the world is living a moment in which inclusion actions are proposed and discussed. People are considered different, because they belong to different cultures, different languages, different economic situations. In short, minorities have a history of exclusion that justifies the emergence of actions that contemplate the importance of family participation in the School. Within this context it is questioned, is it only up to the school the function of educating? How is the family organized and what is its role in school? Is the role of the school and the family being developed correctly? The central objective of this study is to analyze the importance of the family for the development of students at the Joana Almeida Pinto Municipal School. Having specific objectives: to identify the problems that cause trauma and disinterest in the students; to show the importance of family participation in school for the cognitive development of students. This work is justified by the need to present the importance of the family in school success portraying the need to know the contributions that the family offers in the school life of their children, in this sense this study comes to contribute to the school performance of the students. The methodological proposal was centered on research of inductive methods, by which, through particular observations, one arrives at the affirmation of a general principle.

Keywords: Education. School. Family. Students. Apprenticeship.

RESUMEN

El presente estudio retrata “La importancia de la familia en la Escuela Municipal Joana Almeida Pinto”, ubicada en el municipio de Jandaíra/BA. Hoy el mundo vive un momento en el que se proponen y discuten acciones de inclusión. Personas consideradas diferentes, porque pertenecen a diferentes culturas, diferentes idiomas, diferentes situaciones económicas, en definitiva, minorías tienen una historia de exclusión que justifica el surgimiento de acciones que consideren la importancia de la participación familiar en la Escuela. En este contexto, surge la pregunta: ¿es sólo la función de la escuela educar? ¿Cómo se organiza la familia y cuál es su papel en la escuela? ¿Se está desarrollando correctamente el papel de la escuela y la familia? El objetivo central de este estudio es analizar la importancia de la familia para el desarrollo de los estudiantes de la Escola Municipal Joana Almeida Pinto. Con objetivos específicos: identificar problemas que causan trauma y desinterés en los estudiantes; mostrar la importancia de la participación familiar en la escuela, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Este trabajo

se justifica por la necesidad de presentar la importancia de la familia en el éxito académico, retratando la necesidad de conocer los aportes que la familia ofrece en la vida escolar de sus hijos, en este sentido, este estudio contribuye al rendimiento académico de los estudiantes. . La propuesta metodológica se centró en la investigación mediante un método inductivo, mediante el cual, a través de observaciones particulares, se llega a un principio general.

Palabras clave: Educación. Escuela. Familia. Estudiantes. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

O presente estudo retrata “A importância da família na Escola Municipal Joana Almeida Pinto”, situada no município de Jandaíra /BA. O mundo vive um momento em que ações de inclusão são propostas e discutidas. Pessoas consideradas diferentes, por pertencerem a culturas diferentes, línguas diferentes, situações econômicas diferentes, enfim as minorias possuem um histórico de exclusão que justifica o surgimento de ações que contemplem a importância da participação da família na Escola.

Segundo Oliveira (2014):

A família e a escola são dois parceiros fundamentais para o bom rendimento escolar do aluno. Não são necessários dados estatísticos para constatarmos que as crianças não acompanhadas pelos seus responsáveis na escola demonstram dificuldades de aprendizagem. As dificuldades delas podem ainda ser maiores quando a escola não compreende o seu papel social como parceira da família, ignorando a realidade dessa criança para além dos portões da escola. (OLIVEIRA, 2014, p.10)

Nesse sentido, entender a inclusão da família na escola para melhoria do desenvolvimento equivale reconhecer uma diferença significativa no ensino/aprendizagem. Nessa visão de necessidade de interação entre Educação e Sociedade como bem nos assegura o mestre Paulo Freire (1999), “[...] a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

A participação dos pais na educação dos filhos deve ser vista como um elo para superação de conflitos e resgate de valores, esse apoio, na verdade é comprometimento entre família e escola. A escola por sua vez deve deixar claro seus objetivos, recursos, problemas e questões pedagógicas. Portanto, incluir a participação dos pais no processo escolar é fazer diferente.

Para Kaloustian (1988 apud Rodrigues, 2023, p. 20), é a família que dá as contribuições afetivas e, principalmente, os materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Gokhale (1980 apud Rodrigues 2023, p. 20) acrescenta que a família não é apenas o berço da cultura e a base da futura sociedade, mas também o centro da vida social. (APUD RODRIGUES, 2023, p.20)

Por sua vez, é uma diferença que se for compreendida provoca uma melhoria no contexto escolar, ou seja, diminui o mau comportamento dos alunos, uma vez que a união é fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano.

O ser humano sofre influência do meio no qual está inserido, e que está em constante interação, permitindo-lhe tornar-se um adulto consciente, capaz de ser um cidadão exemplar. A participação dos pais na vida da criança é essencial, e quando se estende até a escola, torna-se o processo de aprendizagem uma extensão daquilo que se iniciou em seu convívio familiar. Com essa participação dos pais no processo de ensino aprendizagem, a criança fica mais confiante, uma vez que percebe que todos se interessam por ela, e porque passam a conhecer quais são as dificuldades e quais os conhecimentos que ela tem. (RODRIGUES, 2023, p. 32).

Assim, acredita-se que a escola e a família devem formar uma equipe, atuando às duas com os mesmos princípios e critérios seguindo a mesma direção e alcançando seus principais objetivos, lembrando que apesar de as duas terem os mesmos objetivos cada um deve cumprir a sua parte para que essa união alcance sucesso conduzindo o aluno para um futuro melhor. A escola está voltada para o futuro e toda criança só tem futuro na escola. Dentro desse contexto questiona-se:

- Compete apenas à escola a função de educar?
- Como está organizada a família e qual o papel dela, na escola?
- Será que o papel da escola e da família está sendo desenvolvido de forma correta?

O objetivo central deste estudo é analisar a importância da família para o desenvolvimento dos alunos na Escola Municipal Joana Almeida Pinto. Para aprofundamento do estudo, foram traçados os objetivos específicos:

- Identificar os problemas que causam traumas e desinteresse nos alunos;
- Mostrar a importância da participação da família na escola, para o desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Esse trabalho justifica-se pela necessidade de apresentar a importância da família no sucesso escolar, retratando a necessidade de conhecer as contribuições que a família oferece na vida escolar dos seus filhos.

A proposta metodológica esteve centrada em pesquisa de método indutivo, pelo qual, através de observações particulares, chega-se à afirmação de um princípio geral. "[...]o império do homem sobre as coisas se apoia, unicamente, nas artes e nas ciências. A natureza não se domina, senão obedecendo-lhe". (BACON, 2003, p. 129).

O trabalho também está baseado em técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos sites, conceitos e métodos, livros e trabalhos científicos, dados coletados e análise de documentos.

Por sua vez, para alcançar os resultados foi realizado entrevistas com sete professores da escola municipal Joana Almeida Pinto, sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino, a abordagem para a entrevista aconteceu no intervalo das aulas da pesquisadora, através de agendamento com os participantes.

FAMÍLIA E ESCOLA: A FUNÇÃO DE EDUCAR

Segundo a LDB, os profissionais da educação devem ser os responsáveis pelos processos de aprendizagem, mas não estão sozinhos nesta tarefa. A lei prevê a ação integrada das escolas com as famílias:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BRASIL, 1996. art. 12-13-14)

Por sua vez, os direitos dos pais:

É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (...)Art. 55. Os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de: I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência”. (BRASIL, 1996. art. 54-55-56)

Assim sendo, não compete somente a escola a função de educar, parte da educação dos discentes é de responsabilidade da família. Nesse sentido, os pais precisam seguir alguns princípios como selecionar a escola, baseando-se em critérios que garantam a confiança da forma como a escola procede diante de situações importantes; dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola.

De acordo com Oliveira (2014, p. 35), em depoimentos, os alunos demonstraram que quando seus responsáveis se interessam pelo seu cotidiano escolar, os auxiliam nas atividades, estudam com eles e procuram os professores na escola para conversar sobre a aprendizagem, eles se sentem mais seguros e com isso avançam muito mais.

Por sua vez, cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea; deixar o filho a resolver por si só determinados problemas que venham a surgir no ambiente escolar, em especial na questão de socialização; valorizar o contato com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho.

Assim sendo, receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda AO Abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família-escola. (OLIVEIRA, 2014, p. 40).

A convivência familiar é a primeira oportunidade para a criança aprender, esse processo é chamado de educação não formal, baseado nos bons princípios morais e nas virtudes tornando-se primordial, mas, de acordo com Oliveira, (2014, p. 21), “[...] a família é responsável pela educação dos filhos e é quem influencia no comportamento dos mesmos”. Nesse contexto, pode-se afirmar que é no seio da família que são transmitidos os valores morais e sociais que servem de base para toda uma vida.

Assim, entende-se que a criança que é criada em um ambiente saudável, que usa em seu cotidiano formas educadas de lidar uns com os outros, um ambiente que utiliza um tom de voz tranquilo e baixo, um vocabulário que traduzem educação e delicadeza, nesse ambiente, a criança absorve esses conceitos e os leva por toda a vida.

De acordo com Nérici, (1981, P 273, apud Oliveira 2014, p 24) “[...] é dever da escola promover a integração no tempo e no espaço, de toda a comunidade, através do estudo e comemoração de sua história, bem como através do estudo acurado da atual realidade.”

Dessa forma, de acordo as propostas pedagógicas da BNCC (2017), compete a escola: apresentar e cumprir uma proposta pedagógica para os pais, sendo coerente nos procedimentos e atitudes do dia a dia; propiciar ao aluno, liberdade para manifestar-se na comunidade escolar,

de forma que seja considerado como elemento principal do processo educativo; receber os pais com prazer, marcando reuniões periódicas, esclarecendo o desempenho do aluno e principalmente exercendo o papel de orientadora mediante as possíveis situações que possam vir a necessitar de ajuda; abrir as portas da escola para os pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para participar de atividades culturais, esportivas, entre outras que a escola oferecer, aproximando o contato entre família/escola; sendo de extrema importância que a escola mantenha professores e recursos atualizados, propiciando uma boa administração de forma que ofereça um ensino de qualidade para seus alunos.

Quando os estudantes participam de tomada de decisões dentro da instituição há uma modificação comportamental dos mesmos. Desenvolvem-se os valores de pertencimento a esta comunidade, de responsabilidade perante seus colegas e solidariedade ao ajudar os companheiros no cumprimento do acordado em assembleias. Além do desenvolvimento do respeito ao interesse comum/público em lugar de só pensar no interesse individual próprio. (GOMES, 2020, p.2).

Por sua vez, independente da linha de educação que uma família decida seguir, é preciso criar limites para que o desenvolvimento da criança seja saudável, tanto do ponto de vista psíquico quanto o físico. É importante que as regras sejam colocadas na medida certa, sem muito autoritarismo e sem excessivas permissividades, pois o tão conhecido equilíbrio precisa ser conquistado tanto na família quanto na escola de forma democrática.

A prática da democracia requer alguns elementos como autonomia e responsabilidade e essas habilidades precisam de um ambiente adequado para que as crianças as desenvolvam. Montessori denomina a sua metodologia como Pedagogia Científica por se basear na experimentação. As crianças são criativas, observadoras e curiosas e se torna primordial observá-las, acompanhá-las, mas deixando-as livres para experimentar, com a mediação da professora (MONTESSORI, 1965 APUD BARBOSA, 2020, P.06).

Dessa forma, o mau comportamento precisa ser observado pelos gestores e professores da escola para que medidas sejam tomadas, com o objetivo de resolver conflitos. Os pais são os responsáveis pelos filhos menores e é quem recebe advertências da escola quando a criança não cumpre com suas obrigações. Os pais por sua vez, devem procurar a melhor maneira de corrigir seus filhos para que os mesmos tenham um bom andamento no aprendizado. As crianças que têm o acompanhamento familiar, boa convivência, relacionamento, regras, limites, entre outros têm bom rendimento escolar, tanto quantitativa, quanto qualitativamente, não apresentando dificuldades quanto às normas e rotinas escolares. (OLIVEIRA, 2014, P.25).

É importante que os pais se conscientizem que boas maneiras devem ser ensinadas em casa, e que nunca cairá de moda. Por sua vez, é necessário que a criança tenha aprendido a conviver com esses exemplos e conceitos desde muito pequena, pois o diálogo é a parte fundamental do bom relacionamento familiar.

A adequação desse processo compreende o atendimento às necessidades da criança quanto à presença dos pais compartilhando suas experiências e sentimentos, orientação firme quanto aos comportamentos adequados, possibilidade de escolhas, certa autonomia nas suas ações, organização da sua rotina, oportunidade constante de aprendizagem e respeito e valorização como pessoa. (OLIVEIRA, 2014, p.28).

A participação da família na escola surge com a perspectiva de apoiar a Educação, ou seja, contribuir na melhoria do ensino/aprendizagem, diminuindo a violência e criando novas perspectivas de vida.

A escola tem que buscar construir por meio de uma intervenção bem elaborada e consciente a criação de espaços para reflexão e desenvolvimento de experiências de vida na comunidade educativa, patrocinando acima de tudo essa aproximação. Para Osório (1996):

[...] a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência. (OSÓRIO, 1996, online)

Para que uma escola desenvolva suas tarefas de maneira agradável e satisfatória entre todos que fazem parte do contexto, é preciso predominar o respeito. Assim, [...] "o gestor escolar deve transformar sua escola num verdadeiro centro de informações, debates e avaliações a respeito das questões sócio político-cultural que tem repercussão sobre a escola". (FELINTO, 2014, p. 15 apud GOMES, 2020, p.13).

O respeito que ambos devem manter um com o outro em uma família. Assim, a unidade familiar deve proporcionar relações de confiança, segurança, conforto e bem-estar. Na verdade, há regras que podem ser mais bem compreendidas pelas crianças/jovens quando são impostas pelos pais. "[...] a convivência harmônica entre os estudantes é uma das consequências da certeza do respeito às decisões do grupo estudantil com referência aos direitos e deveres de todos". (BARBOSA, 2020, p.15).

Sendo assim, é de grande importância que a família participe dos projetos da escola, para fortalecer valores como respeito e comportamento solucionando problemáticas que venham surgir. Princípios adquiridos no seio familiar destacando as possibilidades de uma convivência harmoniosa entre discentes e docentes, diminuindo a violência na escola desde a Educação infantil.

Segundo Piaget (1972), é preciso uma ligação contínua entre os professores e os pais, este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos.

Mas é preciso levar em consideração os casos dos arranjos familiares, e os casos que os próprios pais perderam o controle e não sabem mais lidar com os seus próprios filhos, deixando a escola como responsável pela educação dos mesmos.

[...]essas mudanças sociais reconfiguraram os moldes das famílias e o reconhecimento da igualdade existencial de outros arranjos familiares. Deste modo, todas as formas de organização familiar passaram a ser válidas e relevantes para a manifestação do afeto e a concretização da felicidade, nascendo famílias informais, fraternas, monoparentais, homoparentais, biparentais, multiparentais, homoafetivas, reconstituídas, unipessoais, mosaicos, sócio afetivas, paralelas, dentre outras, consolidadas através da valorização do ser humano e de sua liberdade de escolha. (BARSÍ e VASCONCELOS, 2023, p.03).

Nesse sentido, a escola necessita de uma aproximação com a realidade do aluno e da própria comunidade na qual ela está inserida para entender as dificuldades dos mesmos. Sendo

assim, "[...] essa erosão do apoio familiar, não se expressa só na falta de tempo para ajudar as crianças nos trabalhos escolares ou para acompanhar sua trajetória escolar". (TEDESCO, 2002).

Esse tipo de erosão provoca perdas irreparáveis, pois esses discentes adquirem feridas muitas vezes incuráveis como: agressividade, baixa autoestima, e a falta de perspectiva de vida dos discentes. Levando-se em consideração que há casos isolados de crianças que têm pais alcoólatras, nesses casos as crianças não tem horário, nem limites para nada e os pais só os mantêm na escola para não perder os benefícios sociais.

A descrição de pobreza para o Programa Bolsa Família (PBF) é delimitada pela renda per capita mensal da família. As famílias beneficiárias recebem mensalmente, recursos financeiros do Governo Federal. Ao participar do programa, devem cumprir compromissos nas áreas de saúde e educação. A instituição pagadora do benefício é a Caixa Econômica Federal, que atua como operadora do Cadastro Único e processadora dos dados cadastrais. (OLIVEIRA et al, 2021, p.04).

Segundo dados dos Programas do governo federal, há uma revisão cadastral, um processo obrigatório e de rotina, realizado todos os anos, voltado para os beneficiários que não atualizam os dados no Cadastro Único há mais de dois anos, o que garante que o benefício seja pago para quem realmente precisa.

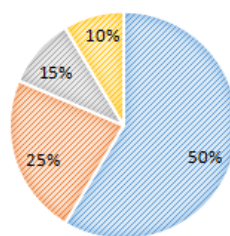
Dessa forma, as famílias são convocadas por meio do recibo de saque do benefício do Bolsa Família. Com os dados, é possível avaliar se o beneficiário ainda atende às condições necessárias para continuar a fazer parte do programa.

Assim, os pais se empenham no ensino/aprendizagem de seus filhos. Por sua vez, observa-se que o bolsa família tem sido um dos mecanismos que tem levado os pais a interagir com a escola, eles se preocupam com a frequência, para evitar que o benefício seja cortado, pois, é isso que acontece se o aluno não frequentar a escola regularmente.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão apresentados em gráficos, com as variáveis do tipo qualitativo e quantitativo, adquiridos através de um diagnóstico/observação pelo processo de interação da família/escola.

Gráfico 1- A convivência familiar

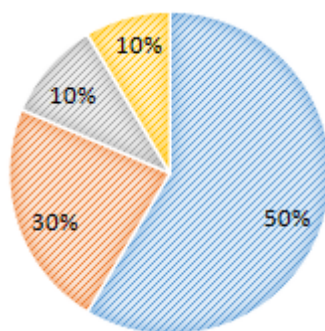


Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Segundo os profissionais entrevistados, 50% dos alunos vivem em um lar saudável, 25% desses alunos são criados soltos, ou seja, sem limites, 15% sofrem com a falta de estrutura familiar incluindo os pais que são alcoólatras e 10% sofrem violência doméstica. A parceria da escola/família pode resgatar valores perdidos e criar mecanismos que aprimorem o desenvolvimento escolar dos educandos.

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (PAROLIN, 2003, p. 99)

Gráfico 2 - Interação da família com a escola



Fonte: Elaboração da autora, 2023

De acordo os professores entrevistados, 50% dos pais só vão à escola para se inteirar de assuntos relacionados ao (bolsa família), 30% vão à escola quando recebe um convite para ir às reuniões, 10% só aparecem na escola quando os filhos sofrem advertência e 10% procuram sempre interagir com o desenvolvimento escolar dos filhos.

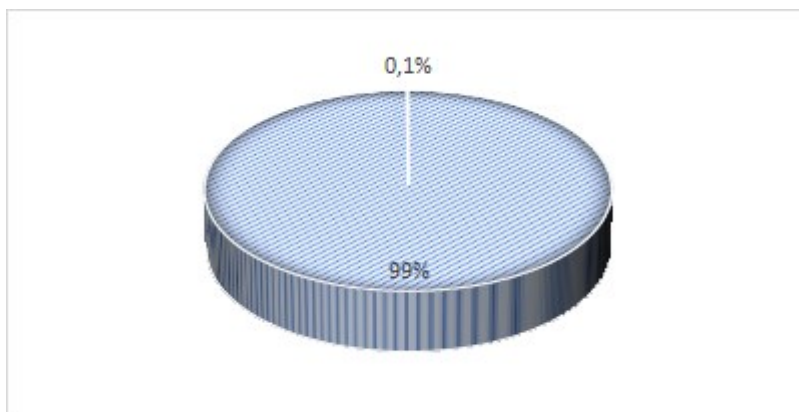
Observando os exemplos acima podemos ver que é possível ter uma relação mais estreita entre escola e família, mesmo que por diferentes motivos. No entanto, é preciso continuar com o objetivo de conscientizar os pais da importância que a parceria entre família/escola, ou seja, que ambos precisam cumprir seus papéis.

Por isso, o art. 205 de nossa Constituição Federal de 1988 é claro:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988, online)

É justamente o que pode ser visualizado no gráfico 3:

Gráfico 3- Programas sociais do Governo Federal



Fonte: Elaboração da autora, 2023

De acordo com os entrevistados, das famílias dos alunos da Escola Municipal Joana Almeida Pinto, 99% usam o recurso para melhorar a qualidade de vida. Assim, a proposta é criar expectativas de vida, não um círculo vicioso de pobreza. Nesse sentido, as pessoas não devem se conformar com o mínimo do mínimo. Portanto, devem lutar para melhorar a qualidade de vida passando para os filhos, a importância do interesse em desenvolver a aprendizagem, diferente de seus pais que não têm formação nem perspectivas de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações colhidas com os professores, concluiu-se que é primordial que as famílias criem o hábito de participar da vida escolar dos filhos, percebendo a importância de se relacionar com a escola na busca de um objetivo em comum, com uma “educação de qualidade para os discentes”.

Por outro lado, a escola deve ser a responsável em criar mecanismos de aproximação entre famílias/escola, orientando e mostrando que educar não é papel exclusivo da escola, é sim um papel de todos.

Os objetivos propostos foram alcançados com as pesquisas bibliográficas e entrevistas. Não se pode desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família, pela falta de seu envolvimento, quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas em sua aprendizagem e comportamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil.
- BRASIL ESCOLA - SIGNIFICADO DE FAMÍLIA. Disponível: <http://www.significados.com.br/familia>. Acesso em 05/01/23.
- BRASIL. PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA, 2004. Disponível: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.htm. 04/01/2023.
- BARSI, Lea; VASCONCELOS, Mônica. Comunicação positiva e técnicas de negociação: um caminho transformador nas relações afetivas e familiares da contemporaneidade. *Scientia Iuris*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 42-61, mar. 2023. DOI: 10.5433/2178-8189.2023v27n1p42. ISSN: 2178-8189.
- Barbosa, L. C. B; GOMES, W. A. A função educadora da participação democrática do estudante em tomada de decisão sobre seus direitos e deveres na escola. *Brazilian Applied Science Review*. 2020. DOI:10.34115/basrv4n6-040
- CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999
- JARDIM, A. P. *Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem*. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.
- FISHER, João 2008. Disponível: www.al.rs.gov.br/diario/diarios.../opinio.htm. Acesso em 02/01/2023.
- GRUBA, L. S. MÉTODO EMPÍRICO-INDUTIVO: DE BACON AOS TRABALHOS CIENTÍFICOS EM DIREITO. *RIDB*, Ano 1 (2012), nº 10.
- OLIVEIRA, F. M; SILVA, M, C. M. Atuação do (a) assistente social no âmbito do programa bolsa família (pbf) no município de Nazaré do Piauí. Performance of the social worker within the scope of the Bolsa Família Program (PBF) in the city of. *Revista da FAESF*, vol. 5, n. 3. p. 1-11. Jul-Set (2021). ISSN 2594 – 7125.
- OLIVEIRA, J. S. O papel da família na vida escolar dos filhos. Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal do Pará. UFPA, 2014 -110 67 f.: 30 cm.
- OSORIO, Luiz Carlos. *Hoje é Família Hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- PAROLIN, Isabel. *As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares*. Fortaleza, 2003.
- PRROSARES – Disponível: <http://pensador.uol.com.br/autor/prrosoares>. Acesso em: 07/01/2023.
- Rodrigues, M. R. B. (2022). A Participação Familiar na Vida Escolar e a Aprendizagem dos Alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora dos Navegantes na Área Portuária do Município de Santana- Amapá. Brasil. Maria Raimunda Brasil Rodrigues. Dissertação de Mestrado – UAA/ Facultad de Ciencias Políticas, Jurídicas y de la Comunicación, 2022. (p. 151).
- RODRIGUES, Auro de Jesus. *Metodologia científica* – Aracaju: UNIT, 2009. 132p.
- SALA DE IMPRENSA - Disponível: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 03/12/2022.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo: Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2002.

ANEXO

ATIVIDADE DE CAMPO (Questionário)

Perfil do entrevistado

Nome: _____

E-mail: _____

Qual a idade? _____ Gênero: F () M ()

Escolaridade: _____

Ocupação: _____

Comunidade onde reside: _____

· Você já participou de alguma entrevista na escola ou na comunidade?

a) Na escola - Sim () Não ()

b) Na comunidade Sim () Não ()

Onde ocorreu? Você gostou? Especificar: _____

É possível relatar a convivência entre aluno e família?? Especificar. _____.

Com que frequência os pais dos discentes participam da convivência familiar na escola municipal Joana Almeida Pinto Especificar. _____.

Qual a efetividade dos pais dos discentes matriculados na escola municipal Joana Almeida Pinto, nos programas sociais do governo federal? especificar _____

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO
PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**
**THE IMPORTANCE OF AFFECTION IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP
IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS IN EARLY EARLY EDUCATION**
**LA IMPORTANCIA DEL AFECTO EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA**

Glecia Santos da Cruz
ddv1991@live.com

CRUZ, Glecia Santos da. **A importância da afetividade na relação professor-aluno no processo ensino e aprendizagem da Educação Infantil.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 51 – 59, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

A presente pesquisa trata da importância da afetividade entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. O professor, precisa conhecer a realidade do aluno, suas aspirações, sua realidade social, seu comportamento. Assim pergunta-se: A afetividade colabora com a aprendizagem da criança? Como o professor deve agir diante da insegurança da criança? É possível criar um ambiente que desenvolva autoconfiança na criança? É na escola que as crianças desenvolvem relações inter e intrapessoais, em que entram em contato com várias realidades e situações distintas ao mesmo tempo, desenvolvendo amizades, conceitos, críticas e diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança. Justifica-se pela necessidade de aprofundamento no assunto da afetividade que deve estar presente no processo de aprendizagem, sendo assim, essa pesquisa busca mostrar a importância da afetividade na educação infantil, levando os educadores a refletir sobre o papel do afeto em sala de aula, tornando a aprendizagem mais prazerosa e eficaz. A metodologia do presente trabalho foi desenvolvida pela abordagem descritiva, através da pesquisa bibliográfica.

Palavras – Chave: Afetividade. Ensino Aprendizagem. Professor. Aluno.

SUMMARY

This research deals with the importance of teacher-student affection in the teaching-learning process. The teacher needs to know the reality of the student, his aspirations, his social reality, his behavior. Thus, the question is: does affection collaborate with the child's learning? How should the teacher act in the face of the child's insecurity? Is it possible to create an environment that develops self-confidence in the child? It is at school that children develop interpersonal and intrapersonal relationships, in which they come into contact with various different realities and situations while developing friendships, concepts, criticisms and dialogues, factors that drive the actions and choices of the child. It is justified by the need to deepen the subject of affectivity that should be present in the learning process, so this research seeks to show the importance of affectivity in early childhood education, leading educators to reflect on the role of affection in the classroom, making learning more pleasurable and effective. The methodology of the present work was developed by descriptive approach, through bibliographic research.

Keywords: Affection. Teaching. Learning. Teacher. Student.

RESUMEN

Esta investigación aborda la importancia del afecto entre docente-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente necesita conocer la realidad del alumno, sus aspiraciones, su realidad social, su comportamiento. Entonces surge la pregunta: ¿el afecto contribuye al aprendizaje de un niño? ¿Cómo debe actuar el docente ante la inseguridad de un niño? ¿Es posible crear un entorno que desarrolle la confianza en sí mismos en los niños? Es en la escuela donde los niños desarrollan relaciones inter e intrapersonales, en las que entran en contacto con varias realidades y situaciones diferentes al mismo tiempo, desarrollando amistades, conceptos, críticas y diálogos, factores que impulsan las acciones y elecciones del niño. Se justifica por la necesidad de profundizar en el tema de la afectividad, la cual debe estar presente en el proceso de aprendizaje, por lo que esta investigación busca mostrar la importancia de la afectividad en la educación infantil, llevando a los educadores a reflexionar sobre el papel del afecto en la educación infantil. el aula, haciendo que el aprendizaje sea más agradable y eficaz. La metodología de este trabajo se desarrolló mediante un enfoque descriptivo, a través de una investigación bibliográfica.

Palabras clave: Afectividad. Enseñanza Aprendizaje. Maestro. Alumno.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata da importância da afetividade entre professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem. O afeto na educação infantil favorece muito na criação de um espaço harmônico, acolhedor e agradável em sala de aula, tendo um ponto positivo ao despertar nas crianças o interesse em aprender, estimulando a curiosidade, motivando e influenciando no desenvolvimento da capacidade cognitiva do aluno.

Segundo Sousa (1988), “[...] a motivação designa o estudo físico-psicológico interior do estudante, motivando o estado de tensão energética resultante em sua consciência pelos fortes motivos que o impede de agir, estudar e até mesmo de cumprir suas tarefas com dedicação.

Por essas e outras razões, a psicologia da Educação estuda importantes aspectos do processo de ensino e de aprendizagem, em relação à afetividade entre professor e aluno. Por outro lado, é preciso que o professor seja reflexivo sobre a sua prática pedagógica, desenvolvendo atitudes investigativas, articulando teoria e prática. (MOREIRA; CARVALHO, 2018).

O aluno precisa deixar de ser o grande desconhecido para o professor. Muitas vezes o corpo “discente” não passa de uma massa homogênea e indiferenciada com exceção de três tipos de estudantes: o brilhante, o badalado e o encrenqueiro.

Assim, o professor, precisa conhecer a realidade do aluno, suas aspirações, sua realidade social, seu comportamento. (FREIRE, 1998). É preciso que o professor olhe para o aluno como pessoa humana, adequando seus métodos didáticos às diferenças de cada um, levando a aprendizagem a ser mais satisfatória.

As perguntas que norteiam esse estudo são: A afetividade colabora com a aprendizagem da criança? Como o professor deve agir diante da insegurança da criança? É possível criar um ambiente que desenvolva autoconfiança na criança?

Para Wallon (1999), a afetividade ocorre anterior à inteligência e está diretamente ligada às emoções e a construção de um ser humano sadio. Portanto, a existência de uma relação de afeto positiva entre o professor e o aluno faz com que a relação de ensino ocorra de forma natural, inserindo a criança em um novo ciclo que se inicia no ambiente escolar.

Ainda de acordo a Wallon (199), quando o aluno se sente inserido no desenvolvimento das atividades ele passa a ter segurança e se coloca no lugar de protagonista e aprendizagem acontece de forma natural. Portanto, a responsabilidade do professor ao selecionar as experiências de aprendizagem é grande, pois é preciso promover um ambiente que facilite a internalização e integração do conhecimento desde as séries iniciais.

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB lei 9394/96 (1996):

Art.29º, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, considerando os seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, que deve ser completada com a ação da família e da comunidade na qual a criança está inserida.

Art.30º. A educação infantil deve ser oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade. II - Pré-escola para as crianças dos quatro aos seis anos de idade.

Art.31º, complementa que na educação infantil a avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem o objetivo de

promoção, mesmo que seja para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996, online)

A educação infantil tem por finalidade levar o ensinamento para vida toda e lembranças que jamais serão esquecidas. Nesse sentido, é na escola que as crianças desenvolvem relações inter e intrapessoais, em que entram em contato com várias realidades e situações distintas ao mesmo tempo, desenvolvendo amizades, conceitos, críticas e diálogos, fatores que impulsionam as ações e escolhas da criança. (GANZARO, 2018).

O problema da pesquisa se dá, de acordo com a posição de alguns filósofos, que chega à conclusão de que o professor deve compreender que a afetividade vai muito além de dar beijos, abraçar e elogiar.

A hipótese desse estudo é que a afetividade é essencial para que aconteça o processo de aprendizagem, pois quando um professor cria esse vínculo com seus alunos eles se sentem mais seguros e capazes. Por sua vez, na educação infantil o afeto é tão necessário, pois a criança sendo um ser indefeso precisa da confiança necessária para aceitar os ensinamentos impostos pelos seus docentes. Sendo assim, a criança desde seu nascimento deve estar reproduzindo tudo à sua volta e o fato de receber carinho pode contar muito na hora de aceitar o que se é imposto a ela como ensinamento prévio é importante para seu desenvolvimento enquanto pessoa. (NASCIMENTO, ET AL, 2017).

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância, do afeto entre professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem da criança. Os objetivos específicos que norteiam esse estudo são: conhecer a importância de valorizar a afetividade relação professor-aluno na escola; compreender como o afeto interfere no desenvolvimento cognitivo da criança; investigar a presença da afetividade na relação professor e aluno na escola municipal Joana Almeida Pinto.

Justifica-se pela necessidade de aprofundamento no assunto da afetividade que deve estar presente no processo de aprendizagem, sendo assim, essa pesquisa busca mostrar a importância da afetividade na educação infantil, levando os educadores a refletir sobre o papel do afeto em sala de aula, tornando a aprendizagem mais prazerosa e eficaz.

A metodologia do presente trabalho foi desenvolvida pela abordagem descritiva, através da pesquisa bibliográfica, que segundo GIL, (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A finalidade deste trabalho é identificar a importância da afetividade na relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, por meio de artigos científicos pesquisado na internet e livros que abordam a importância em que a afetividade aparece como instrumento importante na formação de criança numa visão de entendimento, contribuindo para o desenvolvimento da área da educação infantil utilizando a afetividade como estratégia.

EDUCAÇÃO INFANTIL, FAMÍLIA, DOCENTE E A AFETIVIDADE

As instituições de Educação Infantil são indispensáveis, por serem espaços educativos para a construção do “ser”, isto é, utilizam de diferentes estratégias que proporcionem a autonomia por meio do trabalho pedagógico, orientando as crianças para fazerem as suas escolhas num ambiente de afetividade onde elas possam ter autonomia.

Segundo Wallon (1999, p.217). “[...] e sua necessidade de afirmar, de conquistar sua autonomia vai lhe causar, em primeiro lugar, uma série de conflitos”.

Por outro lado, quando a criança percebe que a escola e a família são parceiros em sua educação, elas sentem-se fazendo parte dela, ou seja, se sentem protagonista da sua história e seu rendimento torna-se positivo. Os professores são importantes no relacionamento com os educandos.

A afetividade é o primeiro instinto de sobrevivência do ser humano, o contato materno logo após o nascimento instaura vínculos imediatos com o meio social, é a primeira manifestação de relação pessoal. (GANZARO, 2018).

A convivência familiar é a primeira oportunidade de a criança aprender, a chamada educação não formal quando é baseada nos bons princípios morais e nas virtudes torna-se primordial, mas, é preciso que a família tenha bons princípios de educação.

Sendo assim, os alunos que trazem da família os princípios humanitários de convivência em sociedade, e também recebem o acompanhamento em sua vida escolar, conseguem melhor desempenho na escola e conseqüentemente podem ser profissionais qualificados. A família desempenha o papel de educar, levando o filho/aluno a entender a realidade a que pertence, e o que fazer para conviver, e, ao mesmo tempo, transformá-la. (GUEDES, 2018, p.13).

A educação infantil é apresentada inicialmente como o primeiro meio social das crianças fora de casa, por isso a afetividade neste período, objetiva estimular o aprendizado, desenvolver o pensamento cognitivo da criança, favorecendo a construção de sua personalidade e de um futuro cidadão crítico, reflexivo e participante da sociedade. (HEPNER; GASPEROTO, 2019).

A família é responsável pela educação dos filhos e é quem influencia no comportamento dos mesmos. É no seio da família que são transmitidos os valores morais e sociais que servem de base para toda uma vida.

É importante ressaltar que a afetividade não se restringe apenas a sala de aula, deve estar inserida também no ambiente familiar, o qual também precisa desenvolver esses laços necessários à vida e ao desenvolvimento do educando, tendo o cuidado de não se proteger com excesso. (PORTO, ET AL, 2020).

Por essas razões é de responsabilidade da família, selecionar a escola do seu filho(a) baseando-se em critérios que lhe garanta a confiança pela forma como o docente conduz a aprendizagem da criança.

A afetividade como expressão de sentimentos contribui no processo ensino-aprendizagem de forma inequívoca, pois sem este estabelecimento vincular, a aprendizagem ficará severamente prejudicada uma vez que o desenvolvimento integral de qualquer ser humano passa por experiências de afeto. (PORTO, ET AL, 2020)

Por sua vez, é de grande importância que os pais estejam em contato com a escola, principalmente nas reuniões e entrega de resultados, podendo se informar das dificuldades apresentadas pelo seu filho, bem como seu desempenho.

Nesse sentido, quando o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e paralelamente a família acompanha e participa dos projetos e das atividades da escola, os valores são fortalecidos e tal processo é enriquecido conduzindo a educação dos alunos para um resultado satisfatório. (GUEDES, 2018).

Por outro lado, os pais devem dialogar com o filho o conteúdo que está vivenciando na escola; cumprir as regras estabelecidas pela escola de forma consciente e espontânea.

O professor de educação infantil além de instruir seus alunos, deve contribuir positivamente para que a criança tenha desde cedo uma relação de prazer com o conhecimento e a escola. (HEPNER; GASPEROTO, 2019).

Se a família acompanha o desenvolvimento do seu filho na escola e procura manter uma boa relação tanto com a escola como com os professores a relação de afetividade passa ter um laço bem maior.

Se a criança que é criada em um ambiente saudável, que usa em seu cotidiano formas educadas de lidar uns com os outros, um ambiente que utiliza um tom de voz tranquilo e baixo, um vocabulário que traduzem educação e delicadeza, nesse ambiente, a criança absorve esses conceitos e os leva por toda a vida.

A afetividade no processo – aprendizagem

As escolas devem favorecer um ambiente físico saudável onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e enfrentar desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmos, dos outros e do meio em que vive. Uma das formas de ampliar o universo discursivo dos alunos é propiciar que conversem bastante, com situação organizada para tal fim, no caso as conversas em rodinha é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias com afetividade.

Néricito (1976) afirma que:

Orientação Educacional é um processo educativo através do qual se assiste ao educando, a fim de que ele possa obter pleno rendimento das atividades escolares, formular e realizar planos conforme suas capacidades e seus interesses e assim atingir mais harmoniosamente os fins últimos de uma educação integral. (NÉRICIO, 1976, p.21).

Fazer roda de conversa, para falar sobre de algum assunto do currículo, ou fazer roda para contar historinhas, cantar músicas são momentos significativos para esses educandos, os movimentos realizados com essas ações trabalha e contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade dos discentes, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada aluno.

O professor deve ser um mediador de conhecimentos não apenas para instruções formais, mas para despertar os alunos para a curiosidade, ensiná-los a pensar, a ser persistentes, a ter empatia e serem autores, e não somente expectadores da sua aprendizagem. (FERREIRA, RIBEIRO, 2019)

É preciso cautela para desenvolver tais atividades com esses pequenos, para que não se machuquem, o professor precisa cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com a criança, pois o docente é como se fosse um modelo para os pequenos onde eles depositam confiança, ao lhes oferecer um repertório de gestos e posturas. Por sua vez, esses processos só são possíveis se houver vínculo afetivo entre professor e aluno.

A afetividade como uma ferramenta como facilitadora no processo-aprendizagem no decorrer da educação infantil é fundamental, de forma a influenciar na formação da personalidade das crianças, pois, através dos vínculos afetivos desenvolvidos na sala de aula, é possível desenvolver as habilidades na aprendizagem e até mesmo mostrar suas dificuldades pelo caminho do conhecimento. (HEPNER; GASPEROTO 2019).

Quando o assunto é desenvolvimento de habilidades, o aluno se vê repetindo as ações do professor(a) como se ele(a) fosse um espelho e a criança imita a figura que a vê. Quando contamos histórias e pontuando ideias ou fazendo gestos eles ficam boquiabertos, por isso é preciso conhecer bem as atividades que serão desenvolvidas com esses baixinhos, que muitas vezes são tão curiosos. Quanto menor a criança maior é a responsabilidade do adulto. Mas as atividades e brinquedos precisam ser adaptados a idade de cada criança, assim como músicas e histórias.

Faz-se necessário relacionar os conteúdos aos valores primordiais da sociedade em que o aluno está inserido para efetivar mudanças de convívio familiar, escolar e social. Entretanto, esta mudança só ocorrerá se houver a “conquista” do aluno para a causa em questão e isto só se dá por meio da afetividade. (GANZARO, 2018).

Instigar a participação das crianças com o método de perguntas e respostas é outro mecanismo que ajuda no desenvolvimento da oralidade, o professor deve escutar a fala da criança, deixando se envolver por ela nas conversas. O trabalho com crianças exige do docente uma escuta e atenção real às suas falas. Aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas.

De acordo com pensamento de Freire (1999), o professor é o mediador do conhecimento sistematizado e tem de possibilitar variadas situações para que seu aluno consiga chegar ao aprendizado necessário. Seu papel é de nortear os alunos criando assim um caminho satisfatório e motivador para que os educandos se interessem pelo conteúdo apresentado. Por isso, a relação do professor com o aluno deve ser boa para facilitar a comunicação dentro da sala de aula. (PORTO, ET AL,2020)

Quando o professor utiliza em seus procedimentos a acolhida, oração, música, chamada, conversa sobre higiene pessoal utilizando fantoches, depois corrigir e socializar o dever de casa, cantar música para o lanche (Borboletinha). Logo após o lanche brincadeiras de roda na sequência música de despedida, todos esses procedimentos criam um ambiente afetivo e seguro entre professor e aluno.

A afetividade se dar por trocas entre os sujeitos onde o professor apresenta e doa seu carinho ao aluno e o aluno entrega sua confiança, juntos irão descobrir um mundo novo, pois sempre que um professor se entrega a esse ato e se dedica a aprendizagem de um, ou de seus alunos, um novo discente surge, com mais conhecimento e auto estima, traçando assim um novo paradigma para a educação. (PORTO, ET AL, 2020).

A criança vai ficando mais segura de si, passa a se comunicar com mais facilidade, valoriza a companhia dos colegas entre outros fatores. Tudo isso são elementos que quando bem elaborados proporcionarão experiências, possibilitando a conquista e a formação da identidade da criança com atividades lúdicas.

Toda atividade que envolve a ludicidade pode levar a criança a se desenvolver de forma satisfatória tendo em vista que mexe com seus sentimentos e sua coordenação motora, fazendo a mesma se desenvolver em todos os campos que julga necessário para sua aquisição de

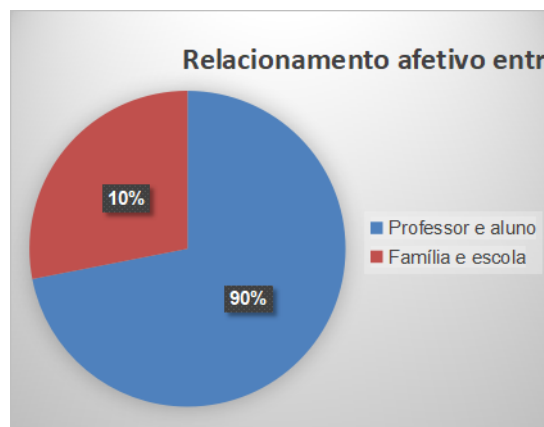
conhecimento. Sendo um alicerce na aquisição de afetividade entre professor e alunos. (NASCIMENTO, ET AL, 2017).

Uma forma adequada de controlar as emoções, que pode ser trabalhada dentro do ambiente escolar, é a dramatização, o desenho ou o relato oral, pois, a ativação do córtex frontal é um mecanismo eficiente contra a emoção exacerbada. Criar um ambiente acolhedor, afetivamente equilibrado, proporciona à criança estabilidade emocional. (FERREIRA, RIBEIRO, 2019). A partir desse contexto podemos afirmar que aprender de forma afetuosa, pode trazer resultados positivos na formação do aluno, na criação de valores e na construção do saber, desde cedo é constituída respeitando normas, valorizando o espaço e as diferenças.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O trabalho foi desenvolvido através de pesquisas, os dados foram coletados através de entrevista pela análise de discurso com a professora da educação infantil da Escola Municipal Joana Almeida Pinto, localizada no Distrito de Ponte de Itabatinga município de Jandaíra, Bahia e foram demonstrados em forma de gráficos.

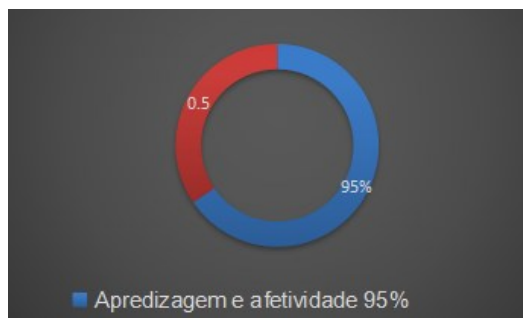
Gráfico 01. Afetividade entre família, escola, professor e alunos da educação infantil.



Fonte: Elaboração da autora, 2023

Segundo a professora do ensino de educação infantil da Escola Municipal Joana Almeida Pinto, localizada no Distrito de Ponte de Itabatinga, ela procura desenvolver laços de afetividade com os seus alunos, buscando sempre inovar na sala de aula através da ludicidade. Ao desenvolver essas atividades 90% dos alunos procuram interagir diretamente com a professora, conseqüentemente a relação entre eles passa ser harmoniosa, por se envolverem na construção de jogos, com autonomia e protagonismo, melhorando a sua aprendizagem. No entanto, 10% dos alunos melhoram ainda mais os seus rendimentos escolares, pela presença marcante de seus pais na escola, querendo informações dos seus filhos e interagindo com os professores e com a escola.

Gráfico 02. A importância da afetividade no processo de aprendizagem



Fonte: Elaboração da autora, 2023

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Manter os laços de afetividade na educação é benéfico para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, por outro lado, o trabalho do professor flui com harmonia e os alunos passam a interagir com as atividades, com segurança e sendo protagonista da sua história.

Como a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre durante toda vida do ser humano, onde desde pequeno a criança já adquire conhecimentos que contribui para o seu desenvolvimento integral e através da efetividade a criança vai explorando sua energia, curiosidade e se abre para o novo.

Tendo esse conhecimento o professor precisa refletir sobre a necessidade de mergulhar na realidade desses educandos levando-os a serem protagonistas da sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GANZARO, C.D.S. O papel da afetividade na educação infantil. Abelardo luz/SC, Dezembro,2018
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. SP: Atlas, 2002.
- FERREIRA, R.G. RIBEIRO, M.R.P.A importância da afetividade na educação, Rev. Brasil. Psico. e Educ., Araraquara, v. 21, n. 1, p. 88-103, jan./jun. 2019
- NASCIMENTO, V, H. Saberes docentes, Juína/MT/Brasil, v. 3, n. 3, Jan/jun. 2017.
- PORTO.R.A.F.et al. Afetividade na educação: Relação professor-aluno contribuição para o ensino-aprendizagem. Rev. Mult. Psic. V.14, N. 52, p. 1-15, out/2020, julho/2020.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- GUEDES, Vilma Santos. Família, escola e comunidade compartilhando o desafio de educar – Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Uberlândia, 2018. 97f
- HEFNER, S; GASPEROTO, H.H.J. A influência da afetividade na educação infantil. Revista psicologia & saberes. v.8 n°12,2019.
- LDB, Lei nº9. 394. Diretrizes e Bases da educação nacional.
- MELLO, José M. Pedagogia Da Comunicação Matrizes Brasileiras. São Paulo: Angellara, 2006.
- NÉRICI, I. G. Didática Geral, Dinâmica. 9. Ed., São Paulo, Ática, 1983.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- WALLON, H. Psicologia e Educação da Infância. Lisboa. Editorial Estampa, 1975

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR DA
ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO**
**THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN REGULAR EDUCATION AT
ESCOLA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO**
**LA INCLUSIÓN DE LA DISCAPACIDAD EN LA EDUCACIÓN REGULAR EN LA
ESCUELA MUNICIPAL JOANA ALMEIDA PINTO**

Glecia Santos da Cruz
ddv1991@live.com

CRUZ, Glecia Santos da. **A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular da Escola Municipal Joana Almeida Pinto.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 60 – 71, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

RESUMO

Muito tem se falado e escrito sobre “Inclusão” das crianças com deficiência no âmbito escolar/ social. Ao se afirmar que “A educação é direito de todos”, compreende-se que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. As questões norteadoras para esse estudo são: professores estão preparados para lidar com todo tipo de deficiência? Quais os recursos disponíveis nas Escolas atualmente? O que precisa mudar para que a deficiência não seja um problema para a Educação? O objetivo geral deste estudo é mostrar a importância da inclusão de alunos deficientes no sistema regular de ensino. Justifica-se este tema entendendo que, cabe ao espaço educacional possibilitar que os alunos possam interagir com a diversidade e diferenças, independentemente de sua condição física/motora. A proposta metodológica esteve centrada na Fenomenologia, que se preocupa com a descrição direta dos fatos analisados. O trabalho está baseado em técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como instrumentos sites, conceitos e métodos, livros e trabalhos científicos. Com o intuito de mostrar que a deficiência não é um problema para a Educação. Assim, se pode chegar a uma conclusão sobre a concepção de incluir o aluno deficiente no ensino regular. A educação inclusiva é aquela verdadeiramente democrática, preocupada com a inclusão de todos os alunos, isto é, empenhada no sucesso de todos.

Palavras-chave: Inclusão. Investigação. Desafio. Sociabilidade.

SUMMARY

Much has been said and written about “Inclusion” of children with disabilities in the school/social context. By stating that “Education is everyone's right”, it is understood that education is based on the acceptance of differences and on valuing the individual, regardless of physical and psychological factors. The guiding questions for this study are: are teachers prepared to deal with all types of disabilities? What resources are currently available in schools? What needs to change so that disability is not a problem for Education? The general objective of this study is to show the importance of including disabled students in the regular education system. This theme is justified by understanding that it is up to the educational space to enable students to interact with diversity and differences, regardless of their physical/motor condition. The methodological proposal was centered on Phenomenology, which is concerned with the direct description of the analyzed facts. The work is based on bibliographic and documentary research techniques, using websites, concepts and methods, books and scientific papers as tools. In order to show that Disability is not a problem for Education. Thus, a conclusion can be reached about the concept of including disabled students in regular education. Inclusive education is truly democratic, concerned with the inclusion of all students, that is, committed to the success of all.

Keywords: Inclusion. Investigation. Challenge. Sociability.

RESUMEN

Mucho se ha dicho y escrito sobre la “Inclusión” de los niños con discapacidad en el contexto escolar/social. Cuando se afirma que “La educación es un derecho de todos”, se entiende que la educación se basa en la aceptación de las diferencias y la valoración del individuo, independentemente de factores físicos y psicológicos. Las preguntas orientadoras de este estudio son: ¿están los docentes preparados para abordar todo tipo de discapacidades? ¿Qué recursos están disponibles actualmente en las escuelas? ¿Qué hay que cambiar para que la discapacidad no sea un problema en Educación? El objetivo general de este estudio es mostrar la importancia de incluir a los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo regular. Este tema se justifica entendiendo que corresponde al espacio educativo posibilitar que los estudiantes interactúen con la diversidad y las diferencias, independentemente de su condición físico-motriz. La propuesta metodológica se centró en la Fenomenología, que

se preocupa por la descripción directa de los hechos analizados. El trabajo se fundamenta en técnicas de investigación bibliográfica y documental, utilizando como instrumentos sitios web, conceptos y métodos, libros y trabajos científicos. Con el objetivo de demostrar que la discapacidad no es un problema para la Educación. Así, se puede llegar a una conclusión sobre el concepto de incluir a los estudiantes con discapacidad en la educación regular. La educación inclusiva es verdaderamente democrática, preocupada por la inclusión de todos los estudiantes, es decir, comprometida con el éxito de todos.

Palabras clave: Inclusión. Investigación. Desafío. Sociabilidad.

INTRODUÇÃO

Este estudo de pesquisa tem como tema “A inclusão de deficientes no ensino regular na Escola Municipal Joana Almeida Pinto”. Muito se tem falado e escrito sobre “Inclusão” que tem como princípio a inserção de pessoas com deficiência no âmbito escola-social.

Segundo a Constituição Federal (1988) Art. 205. “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Ao se afirmar que “A educação é direito de todos”, compreende-se que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independentes dos fatores físicos e psíquicos. A escola é uma instituição social e desempenha um papel determinado pela sociedade. (BRASIL, 1988, GRIFO NOSSO).

Que por sua vez, é formada por diversos interesses e por diversos sujeitos, sendo composta por sujeitos internos como os professores, alunos e funcionários e por sujeitos externos como os pais de alunos, as organizações sociais da comunidade e as administrações do sistema de ensino como secretaria de educação.

As questões norteadoras para esse estudo são: os professores estão preparados para lidar com todo tipo de deficiência? Quais os recursos disponíveis nas Escolas atualmente? O que precisa mudar para que a deficiência não seja um problema para a Educação?

O objetivo geral deste estudo é analisar a importância da inclusão de alunos deficientes no sistema regular de ensino. Os objetivos específicos que versam esse estudo são: reconhecer que as crianças deficientes necessitam ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem; avaliar o desenvolvimento do aluno com deficiência nas turmas do ensino regular.

Assim, quando se fala em “Inclusão”, a educação de alunos com deficiência é amparada por lei, pela legislação brasileira, todos têm os mesmos direitos e deveres, conforme a Resolução CNE/CEB (2001), nº02:

[...] institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Afirma que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, online)

Assim, projetos são desenvolvidos nas escolas, para construir um universo que favoreça o crescimento desses direitos/deveres valorizando as diferenças e o potencial de todos.

Justifica-se este tema entendendo que, cabe ao espaço escolar, possibilitar que os alunos interajam com a diversidade e diferenças, independentemente de sua condição física/motora. O estudo aqui realizado norteou-se sob a perspectiva da Fenomenologia, na busca da essência da

solução para a inclusão de deficientes no ensino regular na escola municipal Joana Almeida Pinto, como um fenômeno inovador, numa abordagem qualitativa, utilizando-se da entrevista, aplicada a seis (6) professores (através de questionário semiestruturado), como prática necessária para atingir a finalidade da pesquisa.

A Fenomenologia surgiu no século XX, passando a ser conhecida com a publicação da obra “Investigações lógicas”, de Edmund Husserl, filósofo considerado “Pai da Fenomenologia”. Para ele o destaque do “eu” era fazer a Filosofia de um jeito renovado, levando em consideração o que era vivido e visto pela consciência das pessoas. A Fenomenologia, “[...] se preocupa com a descrição direta dos fatos analisados, não existindo uma realidade única, (TRIVIÑOS, 1992, p. 32).

O intuito da pesquisa é mostrar que a deficiência não é um problema para a Educação. Assim, se pode chegar a uma conclusão sobre a concepção de inclusão do aluno deficiente no ensino regular. “[...] a educação inclusiva é aquela verdadeiramente democrática, preocupada com a inclusão de todos os alunos, isto é, empenhada no sucesso de todos” (AZEVEDO, 2020, GRIFO NOSSO).

TIPOS DE DEFICIÊNCIAS

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) (Estatuto da Pessoa com Deficiência [EPD]) comenta no Art. 2º que:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, online)

No entanto, são muitos os tipos de deficiências de acordo como o DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999, a pessoa é considerada com deficiência quando se enquadra nas seguintes categorias: Deficiência motora/física; Deficiência auditiva; Deficiência visual; Deficiência mental; Deficiência múltipla.

Ainda de acordo com o DECRETO Nº 3.298 (1999):

[...] deficiência física seja, com alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 1999, online)

Por sua vez, o Ministério da Educação - MEC (1994), considera que:

[...]uma criança possui deficiência física quando ela apresenta uma alteração completa ou parcial de um dos segmentos do corpo, o que leva ao comprometimento de funções físicas, decorrentes de problemas nos sistemas nervoso, muscular e esquelético. (BRASIL, 1994, online)

A deficiência auditiva ou perda parcial ou total das possibilidades auditivas sonoras, variando de graus e níveis classificam-se da seguinte forma:

- * de 25 a 40 decibéis (db) surdez leve;
- * de 41 a 55 db surdez moderada;
- * de 56 a 70 db surdez acentuada;
- * de 71 a 90 db surdez severa;
- * acima de 91 db surdez profunda; e anacusia.

Sendo assim, a comunicação é fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano com surdez. “[...] é através da linguagem que o pensamento se organiza, se estrutura e a expressão humana acontece, seja na escola ou na sociedade” (LIMA, 2020, GRIFO NOSSO). De acordo com Azevedo (2020):

[...] a história da educação de surdos é sofrida, essa situação causou fortes impactos na vida dessas pessoas, mas a comunidade tem evoluído constantemente no seu espaço. Um marco histórico para os que nasceram no Brasil foi a primeira escola para crianças surdas, criada no ano de 1857 na cidade do Rio de Janeiro, denominada Instituto Surdos-Mudos, chama-se INES. (AZEVEDO, 2020, p.3)

Nesse sentido, usar a língua de sinais é falar com as mãos e ouvir com olhos e assim, torna-se possível interagir com uma cultura que percebe o mundo através dos sinais, que experimenta deslumbramento quando entende e se faz entender, que convida, que troca, que aceita, que oferece. (GEDIEL, 2010, p.19).

De acordo com Lima (2020):

[...] durante décadas, os surdos têm lutado pela plena constituição do ser surdo, incluindo o direito de viver como surdo, de construir e reconstruir o seu eu, pautado na subjetividade que lhe confere um reconhecimento cultural e identitário e não patológico. (LIMA, 2020, p.51)

Entender a inclusão de Surdos equivale reconhecer uma diferença e não deficiência. Diferença de cultura resultante da língua diferente. Uma diferença que se não for aceita e compreendida leva à segregação.

A FILOSOFIA DA INCLUSÃO

No universo das políticas de inclusão, diversas são as ações que podem romper com as barreiras do ensino hegemônico. A discriminação positiva e as cotas tem sido uma marca das políticas públicas específicas e focadas no acesso a saúde, a educação, ao trabalho, a cultura como forma de dar respostas as demandas dos grupos excluídos (FOGLI, 2010, p.45 apud CUNHA, 2015, p.05).

Nesse sentido, de acordo com Martins, (2020), a filosofia da inclusão propõe uma educação de qualidade e igualitária a todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, seguindo esse pensamento a educação inseriu práticas inclusivas para discentes com deficiências, com o intuito de desenvolver suas potencialidades.

Pode se dizer que a BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola, no documento, busca-se também a qualidade do ensino para todos os estudantes, independentemente de terem ou não deficiência, priorizando a construção de capacidade que abram novas possibilidades para os alunos, o que permite valorizar a realidade dos mesmos e o respeito ao diferente. (BRASIL, 2017).

Sendo assim, é preciso ficar atento para as diferentes necessidades, evitando as generalizações quanto às necessidades especiais de alunos com deficiência, todo aluno e toda escola são especiais em sua singularidade. Por isso, “[...]somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas pode-se interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais”. (MAZZOTA, 2003).

Ainda dentro desse contexto, Mazzota (2003), quis dizer que o professor precisa fazer uso de estratégias de ensino adequadas a diferentes tipos de necessidades específicas, para contribuir com o desenvolvimento de todos os estudantes envolvidos no processo.

Já para Martins (2020), os indivíduos com diferentes deficiências ou necessidades educacionais específicas, de diferentes origens socioeconômicas e contextos culturais distintos, que têm habilidades igualmente distintas entre si, poderão beneficiar-se de estratégias didático-metodológicas heterogêneas. E a escola deve se fazer saber, democraticamente, que não se pode supor que exista uma única forma de ensinar e aprender.

Há necessidade de reformulações na formação inicial do professor de ensino básico. Ele aponta para uma grande dose de idealismo nestes cursos e para o fato de que “[...]grande parte do que se aprende não é possível ser aplicado na prática, visto que muitos formadores desconhecem a realidade da sala de aula, das escolas e do sistema educacional” (DIAS, 2017, p. 01). Assim, entende-se que não existem receitas acabadas, mesmo porque cada educando é único, assim como são únicas as diferentes situações de aprendizagem.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E O PLANO DE AÇÃO PARA EDUCAÇÃO.

Para entender a importância de o deficiente ser inserido na Escola regular a Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para a Educação de Necessidades Especiais. O plano foi referido e adotado por mais de 300 participantes representando 92 países e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em junho de 1994, com o patrocínio da Unesco e do Governo Espanhol. (BRASIL, 1994).

É o mais completo dos textos sobre inclusão na educação, onde seus parágrafos evidenciam que a educação inclusiva não se refere apenas aos deficientes, mas sim a todas as pessoas, Sasaki (1997), com necessidades educacionais especiais em caráter temporário, intermitente ou permanente. Isto se coaduna com a filosofia da inclusão na medida em que inclusão não admite exceções e todas as pessoas devem ser incluídas. A Declaração de Salamanca (apud MEC, 1994) tem como princípios:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta à vasta diversidade de tais características e necessidades; aqueles com necessidades educacionais especiais

devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.(BRASIL, 1994, online)

A declaração esclarece com êxito que todos os alunos indiferentemente, têm direitos à educação, independentemente de ser um portador ou não de necessidade educacionais especiais, pois todas as pessoas possuem características, interesses, capacidade, tornando a aprendizagem única. (BRASIL, 1994).

Mas para que haja esse acolhimento é preciso que se tenha planejamento e preparação.

A NECESSIDADE DE UMA EQUIPE DE PROFISSIONAIS APTOS A LIDAR COM O DEFICIENTE.

Para que a deficiência não seja um problema para a Educação as Escolas precisam ter uma equipe de profissionais habilitados para lidar com cada situação: um psicopedagogo, um intérprete de libras, braille entre outros. Nesse sentido, Ferreira (2006) diz que, “[...] o educador deve, além de proporcionar o acesso à educação desses estudantes, combater barreiras que possam provocar a exclusão educacional destes”.

Sendo assim, colocar o aluno deficiente na sala regular não é problema se houver uma equipe de apoio na escola, além do mais é preciso que haja capacitação para os professores aprenderem a lidar com certas situações. (FERREIRA,2006).

A exemplo do aluno altista em grau severo que bata a cabeça na parede, ou grite e o professor não souber lidar com a situação. Na verdade, o que era para ser simplificado passa a ser um problema, principalmente se não houver um profissional habilitado para amenizar a situação.

Nessa linha de raciocínio, compreende-se que a formação humana integral contempla o trabalho como fundante do processo educativo e deve ser garantida às pessoas com necessidades educacionais especiais em sua formação profissional, em uma escola que eduque pelo trabalho, possibilitando uma maior amplitude de sua leitura de mundo e de inclusão na sociedade. (CUNHA, 2015, p.02).

Outro fator relevante para ser levado em consideração é a preparação da turma para receber esse colega, segundo o MEC a deficiência pode dar origem a situações de discriminação. Uma escola que desenvolve uma política inclusiva estará plantando a semente para uma sociedade desprovida de preconceito com noções mais igualitárias.

Levando em conta que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação, pelo qual é necessário propiciar o desenvolvimento de ações e medidas que permitam melhorar substancialmente a situação das pessoas portadoras de deficiência no Hemisfério (BRASIL, 1994).

No entanto, é preciso ficar claro que toda e qualquer forma de discriminação às pessoas com deficiência é crime e que se deve possibilitar situações em todo o mundo que garantam a acessibilidade em todos e qualquer lugar. Principalmente as escolas, toda escola precisa estar

habilitada a acessibilidade para garantir igualdade para todos. Nesse sentido, Santos, (2017), diz que há a necessidade de formar cidadãos responsáveis - que se deve instruí-los e propiciar educação para todos.

INCLUIR É DESAFIADOR

Mas é um direito adquirido e amparado por lei. No Artigo 58. da LDB fica subentendido o compromisso com a Inclusão, pois é afirmando no §2º que o atendimento também poderá ser feito em escolas especializadas, contradizendo que “Todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos.” (ONU, 1994).

No entanto, o Artigo 59. Complementa esse direito ao sujeito deficiente dizendo que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades. A lei deixa claro que a escola precisa se preparar para receber esse aluno, é preciso que haja organização, recursos para que o deficiente se sinta amparado, protegido com os mesmos direitos dos “ditos normais”. (ONU, 1994, online)

O livro Acesso de Aluno com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, publicado pelo PFDC (Procuradoria Federal do Cidadão) considera primordiais, para que se possa transformar a escola na direção de um ensino de qualidade e, em consequência, inclusiva. Agir urgentemente:

Colocando a aprendizagem como eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos aprendam; garantindo tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência; garantindo o atendimento educacional especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino; abrindo o espaço para que haja cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos. (PFDC, 31, 2004).

De acordo com o exposto pelo PFDC (2004), para uma efetiva inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, é preciso que os professores busquem uma especialização ou que as parcerias entre os profissionais do ensino comum e profissionais da educação especial aconteçam normalmente.

Em assim, o PFDC (2004), deixa claro, que ambos tomem decisões sobre as melhores estratégias e adaptações necessárias para superar conflitos com o aluno deficiente tendo como objetivo promover o desenvolvimento das potencialidades e o aprendizado dos alunos, de acordo com a metodologia de cada um.

Na visão de Santana (2003), o docente precisa estar preparado para incluir os discentes deficientes ou não no contexto do desenvolvimento da aprendizagem pois, é através da inclusão que as crianças aprendem:

A gostar da diversidade; adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas; a demonstrarem crescentes responsabilidades; melhora a aprendizagem

através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não; a ficarem mais preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada entendendo que são diferentes, mas não inferiores. (SANTANA, 2003, s/p).

Nesse sentido, ele vem esclarecer que uma vez que as crianças deficientes se sintam incluídas no processo, o ensino e aprendizagem passa ser facilitador e propicia a sociabilidade, comunicação e desenvolvimento cognitivo.

Para isso, é necessário que todos se empenhem numa ação coletiva, comungando os mesmos valores, as mesmas crenças, trabalhando para os mesmos fins. A concepção de inclusão deve ser internalizada por todos. As funções diagnósticas, formativa e somativa devem estar presentes nesse processo incluindo todos na vida e na sociedade, desenvolvendo um modelo democrático e participativo.

Perdem o medo e o preconceito em relação aos diferentes; desenvolvem a cooperação e a tolerância; adquirem senso de responsabilidade em relação a tudo que o cerca; melhoram o rendimento escolar; tornar-se pessoas preparadas para conviverem com os ambientes heterogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano (SANTANA, 2003).

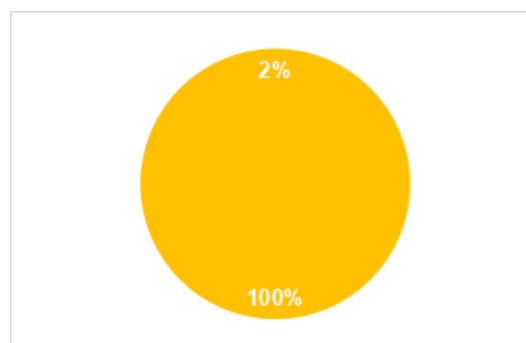
Assim, desde que se tenha planejamento a deficiência não é problema para a Educação, desde que se façam necessárias, como formas de enfrentamento dos preconceitos e estereótipos existentes no ambiente educacional.

De acordo com Santana (2003), as ações em políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos educadores, e profissionais nas áreas afins, em educação que estimule as potencialidades de seus educandos e que assegure o aprendizado sem ignorar a pluralidade dos alunos reais existentes nas escolas.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Como comprovação do trabalho de pesquisa, após entrevistas semiestruturadas a seis (6) professores da escola municipal Joana Almeida Pinto, chegou-se aos resultados que serão apresentados em gráficos explicativos.

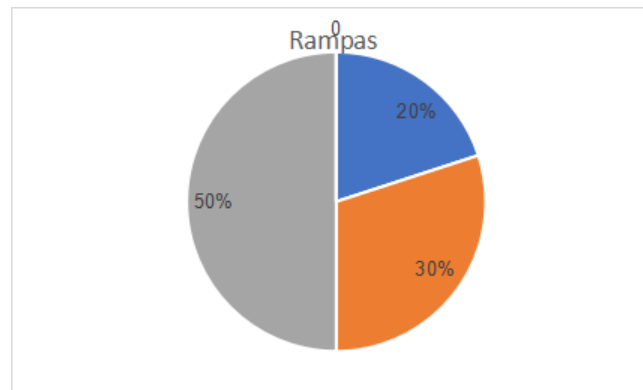
Gráfico 1: Qual o percentual de alunos deficientes da Escola Municipal Joana Almeida Pinto?



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Apenas 2% dos alunos têm algum tipo de deficiência na escola municipal Joana Almeida Pinto.

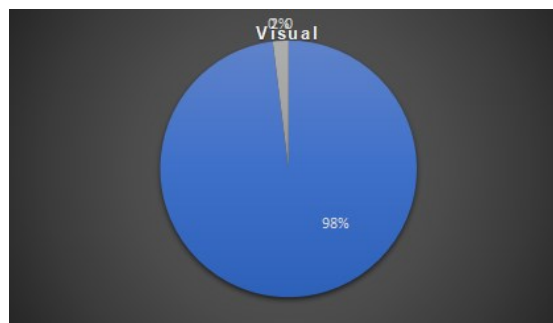
Gráfico 2: As mudanças feitas na escola para receber alunos deficientes, agradaram os educandos?



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Foram feitas rampas de acesso em 50% da escola, as mudanças de portas em 20% e banheiros adaptados em 30%, facilitando a acessibilidade.

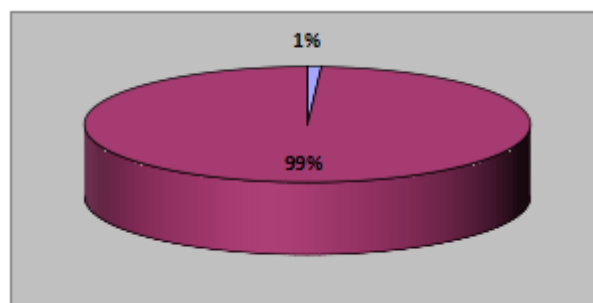
Gráfico 3: Quais os tipos de deficiências que alguns alunos apresentam?



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

De acordo com professores entrevistados, 2% dos alunos apresentam deficiência em grau moderado na escola municipal Joana Almeida Pinto.

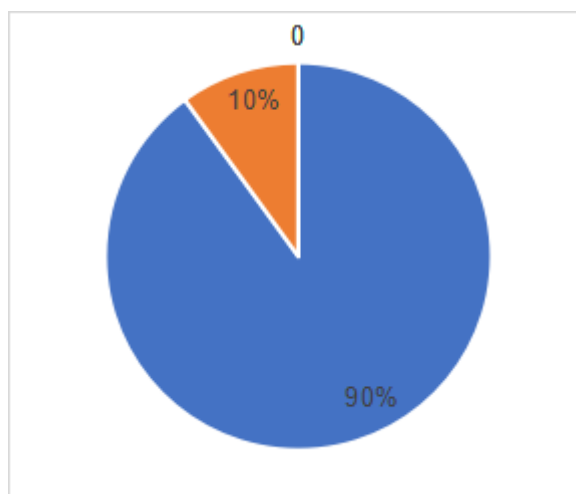
Gráfico 4: A escola possui professores especializados?



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Apenas 1% dos professores tem especialização em psicopedagogia e trabalha na sala específica para atendimentos psicopedagógicos duas vezes por semana.

Gráfico 5: Qual o projeto que há na escola para incluir esses educandos?



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Há uma sala de recursos onde há material didático para trabalhar com esses alunos e isso auxilia a escola em 90%. Outra medida é desenvolver com eles algum tipo de esporte, o que provoca 10% de melhoria no desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, deficientes e que por lei têm a obrigatoriedade/garantia de vagas.

Sendo assim, as equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam as necessidades existentes: falta de recursos, pessoas capacitadas entre outros para a sustentação necessária.

Portanto, é necessário que haja planejamento, estudos e ações que enfoquem a educação e as necessidades educacionais dos estudantes, bem como informações à comunidade escolar sobre as deficiências e a busca de estratégias que propiciem o aprendizado e o pleno alcance das potencialidades dos alunos, através da parceria entre escola regular e especial, quando necessário, e de debates envolvendo todos os atores do processo educativo: educadores, funcionários das escolas, alunos e seus familiares.

Esse processo não é fácil, mas é necessário e urgente, sobretudo em uma época que nos desafia a ampliar a prática de uma educação que atenda verdadeiramente a todos os alunos.

Desta forma, percebe-se que o trabalho com a inclusão ainda tem uma longa caminhada dentro do ambiente escolar, que envolve professores, supervisores, orientadores e gestores, precisamos de uma grande reforma educacional, afirmando que todos podem aprender independente da deficiência, o que falta é de que maneira a escola vai intervir para essa aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Luciene Ferreira; ALENCAR, Rosy Mikaely Gomes. The importance of teaching the Brazilian Sign Language - (LIBRAS) for early childhood education and training of teachers of the initial grades. *Brazilian Journal of Development*, 2020/2021.
- BRASIL. LDB, Lei nº9. 394. Diretrizes e Bases da educação nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Declaração de Salamanca. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2022.
- BRASIL. CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02/12/2022.
- _____, MEC - Ministério da Educação e Cultura da Declaração dos Direitos de Todos, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 13/12/2022 as 17:00 h: s.
- _____, PFDC - O ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR- Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/cartilhaatual.pdf>PFDC- <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes-da-pfdc>. Acesso em 02/01/2023.
- CUNHA, Ana Lídia Braga Melo. AÇÃO TEC NEP E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: AÇÕES INCLUSIVAS IMPLEMENTADAS NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA (1999 - 2014). Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9207/3/Acao_tec_nep_e_formacao_humana_integral_acoes_inclusivas_implantas.pdf. Acesso em 01/04/2023.
- FERREIRA, Windyz B. Educar na diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. In: *Ensaio Pedagógico - Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: SEESP/MEC, 2006.
- FERREIRA, Naura S. C. Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: formação à ação. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2003. Capítulos I, VII, XI.
- GEDIEL, Ana Lucia. Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.
- HUSSERL, E. A ideia da fenomenologia. Tradução de Artur Mourão. Lisboa. Edições 70, 2000. 133 p.
- LIMA, Ezer Wellington Gomes. O aprendizado e o uso da língua escrita por surdos profundos (doutorado) – universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação – 2020 157 f.
- MARTINS, Thiago Vaceli. Delineamentos Jurídico-Normativos da Educação Inclusiva: Problematização a Partir das Noções Foucaultianas de Governamentalidade E Biopolítica. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022, 120p.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Deficiência, Educação Escolar e Necessidades Especiais: reflexões sobre inclusão sócio educacional, 2003. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=79:deficiencia-educacao-escolar-e-necessidades-especiais-reflexoes-sobre-inclusao-socioeducacional&catid=6:educacao-inclusiva&Itemid=17> Acesso em: 24 jan. 2023.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa, Dom Quixote, 1993.
- SANTOS, Mônica P. A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais. Artigo 63, 2007.
- SANTANA, Juliana. www.contabiliza.com.br, 2003. Disponível em: https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&rlz=1C1PRFE_enBR642BR642&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=SANTANA%2C+Juliana,+www.contabiliza.com.br%2C+2003. Acesso em: 01/01/2023.
- SOUZA, R.M.P.S. Pessoas com Deficiências: Análise de Leis Brasileiras quanto às questões envolvendo o ensino de ciências, saúde e Atividade Física. (Graduação em Ciências Biológicas), Relatório final apresentado à Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2017.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1992.

ANEXO**ATIVIDADE DE CAMPO (Questionário)**

Perfil do entrevistado

Nome: _____

E-mail: _____

Qual a idade? _____ Gênero: F () M () Escolaridade: _____

Ocupação: _____

Comunidade onde reside: _____

· Você já participou de alguma entrevista na escola ou na comunidade?

a) Na escola - Sim () Não () Na comunidade Sim () Não () Onde ocorreu? Você gostou?

Especificar: _____

· Qual a disciplina que você leciona? Especificar. _____.

· Qual o percentual de alunos deficientes da Escola Municipal Joana Almeida Pinto?

Especificar. _____.

· As mudanças feitas na escola para receber alunos deficientes, agradaram os educandos?

Especificar. _____.

· Quais os tipos de deficiências que alguns alunos apresentam? Especificar.

_____.

· A escola possui professores especializados? Especificar.

_____.

· Qual o projeto que há na escola para incluir esses educandos? Especificar.

_____.

METODOLOGIAS ATIVAS
ACTIVE METHODOLOGIES
METODOLOGÍAS ACTIVAS

Rita de Cássia Soares Duque
 cassiaduque@hotmail.com

DUQUE, Rita de Cássia Soares. **Metodologias Ativas**. Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 72 – 85, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

RESUMO

O presente estudo tem como principal foco abordar sobre um assunto atual, Metodologias Ativas, no qual deve ser pesquisado, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. O objetivo geral desta pesquisa é compreender quais benefícios, as metodologias ativas podem trazer para a aprendizagem dos alunos da SRM. Para tanto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: conceituar as metodologias ativas, sua origem, seus precursores e descrever quais metodologias são indicadas para utilizar com alunos da sala de recursos multifuncionais (SRM). Considerando o atual cenário sobre aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a SRM esse estudo tem por motivação pesquisar quais as metodologias ativas são indicadas e se existem benefícios na aprendizagem dos alunos da SRM. Este trabalho se justifica pela imprescindibilidade em encontrar metodologias ativas capazes de suprir as lacunas dos estudantes com NEE, principalmente na fase da alfabetização. O presente estudo consiste em uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica, embasado em autores como Beck (2018), Suhr (2016), Sobral e Campos (2012), Titton (2020) entre outros, apresentando uma visão geral sobre as metodologias ativas e quais benefícios podem trazer para a aprendizagem dos alunos da SRM. A pesquisa bibliográfica é construída a partir de materiais já elaborados, que se constitui de livros e artigos científicos. Com o levantamento de informações ao longo da pesquisa e da análise das informações, foi possível concluir que as metodologias ativas são benéficas para a aprendizagem dos alunos. Através do prazer em aprender, com autonomia em realizar as atividades propostas, no desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico, na assimilação de conteúdo, entre outros benefícios. Eles relacionam o seu aprendizado com o contexto em que vive com seu objeto de interesse, fazendo disso uma aprendizagem significativa. Foi perceptível que as metodologias ativas auxiliam no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, interpessoais, na comunicação, o que faz desses estudantes pessoas preparadas para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Alunos Sala de Recursos Multifuncionais. Benefícios.

SUMMARY

The main focus of this study is to address a current issue, Active Methodologies, in which the teaching and learning process of students must be researched. The general objective of this research is to understand what benefits active methodologies can bring to the learning of SRM students. Therefore, the following specific objectives were defined: to conceptualize the active methodologies, their origin, their precursors and to describe which methodologies are indicated to be used with students in the multifunctional resource room (SRM). Considering the current scenario on the learning of students with special educational needs who attend SRM, this study is motivated to research which active methodologies are indicated and whether there are benefits in the learning of SRM students. This work is justified by the indispensability of finding active methodologies capable of filling the gaps of students with SEN, especially in the literacy phase. The present study consists of a basic research, with a qualitative approach, based on a literature review, based on authors such as Beck (2018), Suhr (2016), Sobral and Campos (2012), Titton (2020) among others, presenting a vision general about the active methodologies and what benefits they can bring to the learning of SRM students. The bibliographic research is built from materials already prepared, which consists of books and scientific articles. With the collection of information throughout the research and analysis of the information, it was possible to conclude that active methodologies are beneficial for student learning. Through the pleasure of learning, with autonomy in carrying out the proposed activities, in the development of memory and logical reasoning, in the assimilation of contents, among other benefits. They relate their learning to the context in which they live with their object of interest, making it a meaningful learning experience. It was noticeable that active methodologies help in the development of socioemotional, interpersonal and communication skills, which makes these students prepared for the job market.

Keywords: Active methodologies. Student's Multifunctional Resource Room. Benefits.

RESUMEN

El foco principal de este estudio es abordar un tema de actualidad, las Metodologías Activas, en el que se debe investigar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. El objetivo general de esta investigación es comprender qué beneficios pueden aportar las metodologías activas al aprendizaje de los estudiantes de SRM. Para ello se definieron los siguientes objetivos específicos: conceptualizar metodologías activas, su origen, sus precursores y describir qué metodologías se recomiendan para su uso con los estudiantes en la sala de recursos multifuncionales (SRM). Considerando el escenario actual en cuanto al aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales que asisten a SRM, este estudio se motiva a investigar qué metodologías activas son recomendadas y si existen beneficios para el aprendizaje de los estudiantes de SRM. Este trabajo se justifica por la necesidad de encontrar metodologías activas capaces de llenar los vacíos de los estudiantes con NEE, especialmente en la fase de alfabetización. El presente estudio consiste en una investigación básica, con un enfoque cualitativo basado en una revisión bibliográfica, basada en autores como Beck (2018), Suhr (2016), Sobral y Campos (2012), Titton (2020) entre otros, presentando una visión Información general sobre metodologías activas y qué beneficios pueden aportar al aprendizaje de los estudiantes de SRM. La investigación bibliográfica se construye a partir de materiales ya elaborados, que se componen de libros y artículos científicos. Al recopilar información a lo largo de la investigación y analizar la información, se pudo concluir que las metodologías activas son beneficiosas para el aprendizaje de los estudiantes. A través del placer de aprender, con autonomía en la realización de las actividades propuestas, en el desarrollo de la memoria y el razonamiento lógico, en la asimilación de contenidos, entre otros beneficios. Relacionan su aprendizaje con el contexto en el que viven con su objeto de interés, convirtiéndolo en un aprendizaje significativo. Se notó que las metodologías activas ayudan en el desarrollo de habilidades socioemocionales, interpersonales y comunicativas, lo que prepara a estos estudiantes para el mercado laboral.

Palabras clave: Metodologías activas. Sala de recursos multifuncional para estudiantes. Beneficios.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal abordar sobre um assunto atual, Metodologias Ativas, no qual deve ser pesquisado, aplicado no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Falar sobre aprendizagem tem se tornado recorrente e é uma temática antiga na literatura, porém como ensinar, estudos recentes têm surgido, sendo eles os estudos sobre metodologias ativas que são relativamente novos. O que está evidente é que as metodologias ativas de ensino proporcionam uma mudança na maneira de ensinar e aprender.

As metodologias ativas é um método de aprendizagem focado na participação e envolvimento dos estudantes durante o processo ensino aprendizagem, diz Hedén Ahlstrom (2016).

Sua proposta é que o estudante seja o centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento. De acordo com Lima (2017) as metodologias ativas de aprendizagem surgiram a partir do movimento escola nova, no final do século XIX, quando foi considerada a primeira escola contrária à escola tradicional.

A escola nova trazia o movimento de renovação no processo de ensino, que envolviam a participação do aluno, com novo formato didáticas, com métodos mais dinâmicos que deixando de lado as metodologias tradicionais onde o professor era o retentor do ensino Kempner-Moreira (2017).

O método tradicional priorizava a transmissão de informações, com centralidade na figura do docente, porém no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído em conjunto.

Considerando o atual cenário sobre aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), esse estudo

tem por motivação pesquisar quais as metodologias ativas são indicadas e se existem benefícios na aprendizagem dos alunos da SRM.

Este trabalho se justifica pela necessidade em encontrar metodologias ativas capazes de suprir as necessidades dos estudantes com necessidades educativas especiais, principalmente na fase da alfabetização. Já que, as pesquisas revelam que as metodologias tradicionais não são suficientes.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é compreender quais benefícios, as metodologias ativas podem trazer para a aprendizagem dos alunos da SRM. De uma maneira mais específica, busca-se conceituar as metodologias ativas, sua origem, seus precursores e descrever quais metodologias são indicadas para utilizar com alunos da sala de recursos multifuncionais (SRM) relacionando com as contribuições dos autores referenciados aos benefícios das metodologias ativas.

A metodologia utiliza-se de uma pesquisa básica, de abordagem qualitativa a partir de uma revisão bibliográfica, embasado em autores como Beck (2018), Suhr (2016), Sobral e Campos (2012), Tilton (2020) entre outros, apresentando uma visão geral sobre as metodologias ativas e quais benefícios podem trazer para a aprendizagem dos alunos da SRM.

A pesquisa bibliográfica é construída a partir de materiais já elaborados, que se constitui principalmente de livros e artigos científicos. Em suma, foi realizado o levantamento de dados na base de dados informatizada, no Portal de Periódicos da CAPES/MEC, Google Acadêmico, SciELO foram coletados descritores no período de outubro a dezembro de 2022.

Foram usadas as seguintes palavras-chave: metodologia ativa, aprendizagem, dificuldades e alunos.

Os resultados dessa pesquisa podem ter impacto ou ser aplicados a partir do momento em que seja possível potencializar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo para uma melhora na qualidade de vida desses alunos.

DESENVOLVIMENTO

Promover no aluno uma concepção mais reflexiva e crítica é o objetivo das metodologias ativas. Desenvolver as habilidades e competências é fundamental para que o estudante encontre soluções adequadas para os problemas vivenciados na sua formação (AMARAL et al. 2017).

Nos próximos capítulos deste estudo haverá alguns conteúdos necessários para serem refletidos sobre a temática da pesquisa. Uma vez que, serão discutidos assuntos como: O conceito teórico das metodologias ativas, os principais tipos, sua origem, os precursores e quais metodologias são indicadas para utilizar-se na sala de recursos multifuncionais serão temas de reflexões deste estudo.

Partindo do pressuposto, esse artigo inicia-se apresentando o conceito sobre as Metodologias Ativas, descrevem-se os tipos, funções e seus benefícios. Após é apresentado a origem, precursores, e se justifica através das pesquisas sobre sua aplicabilidade e quais metodologias são indicadas para utilizar com alunos da SRM.

Em vista disto, o presente artigo é um estudo de revisão bibliográfica, descritiva, de abordagem qualitativa. De acordo com o autor Bento (2013) a revisão da literatura é

fundamental para uma pesquisa acadêmica. Bem como a pesquisa é baseada em localizar, analisar, sintetizar e interpretar a relação com a sua área de estudo, é uma análise descritiva referente aos trabalhos já publicados sobre o tema.

METODOLOGIAS ATIVAS — CONCEITO

As metodologias ativas são métodos de ensino que podem auxiliar na aprendizagem do estudante potencializando o conhecimento, Araujo, (2015). Metodologias ativas são estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, seja através da realização de tarefas que os estimulem, por debates, em resoluções de problemas e situações reais, desde que sejam responsáveis pela construção de conhecimento Moran (2018).

A Metodologia Ativa problematizadora fundamenta-se no referencial teórico de Paulo Freire, é baseada em uma educação reflexiva, conscientizadora, transformadora, crítica, libertadora, dialógica no qual as atividades partem da realidade do aluno Macedo et al., (2018).

Assim, de fato, metodologias ativas são estratégias de ensino que objetivam a efetiva participação dos estudantes na construção do processo de aprendizagem presencial e híbrida Bacich et al. (2018).

As metodologias ativas podem contribuir na aprendizagem dos alunos. Assim, conforme Tidd e Bessant (2015) diz que inovação é a habilidade de estabelecer relação, descobrir oportunidades e beneficiar-se a partir dos métodos que facilitam a maneira de aprender de cada indivíduo.

Segundo Dewey, ideário da Escola Nova, teve grande influência nessa ideia ao defender que a aprendizagem ocorre pela ação, colocando o estudante no centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na figura 1 estão os princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.

Figura 1 — Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.



Fonte: Elaboração da autora, 2022

OS TIPOS DE METODOLOGIAS ATIVAS

No capítulo anterior foi possível ver posições de autores sobre o que pensam a respeito das metodologias ativas. Neste capítulo será possível conhecer quais são as metodologias ativas, cuja concepção é colocar o aluno em estado de mobilização, utilizando recursos, abordagens adequadas para os alunos, para os conteúdos e objetivos definidos.

A Metodologia Ativa (MA) é uma educação crítico-reflexiva com base em estímulo no processo ensino-aprendizagem, resultante no processo do educando na busca pelo conhecimento. (MACEDO *et al.*, 2018).

Porquanto, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, porque exige do aluno e do professor relações internas e extraclasse, motivacionais, em que é necessário, momentos de seleção, comparação, avaliação, aplicação, interpretação. Certo é que se aprende de muitas maneiras, com técnicas e procedimentos diferenciados, no entanto, é preciso saber definir os objetivos desejados e conseguir atingi-los e torná-los eficazes Moran (2018).

De acordo com Moran (2018) existem diferentes metodologias ativas de aprendizagem utilizadas em práticas pedagógicas, aprendizagem baseada em problema, aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em times, gamificação, design thinking, infográfico, existem outras, no entanto, ele caracteriza essas como as principais.

Quando os alunos acham sentido na proposta, quando o professor conhece as motivações do estudante, a aprendizagem se torna mais significativa, existe um maior engajamento em projetos em que trazem contribuições, nos diálogos sobre as atividades e a forma de realizá-las Moran (2018).

De acordo com Ferrarini (2019) as metodologias ativas não devem ser confundidas com as tecnologias digitais, já que as tecnologias são caracterizadas pelos diferentes equipamentos, recursos, processos, instrumentos, produtos, e ferramentas, desenvolvidas por indivíduos. Logo, nas metodologias ativas o docente tem o “papel” de mediar e auxiliar, o qual problematiza o conteúdo, dialoga, faz perguntas e aprende ao ensinar, é um coordenador que dá a oportunidade de situações para que o aluno seja e esteja como protagonista.

Nesta figura é possível ver os benefícios da Metodologia Ativa:

Figura 2 — Os benefícios da Metodologia Ativa



Fonte: Elaboração da autora, 2022

Existem diversos tipos de metodologias ativas, todas com o intuito de potencializar e trabalhar diferentes habilidades, autonomia e senso crítico entre os alunos.

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO: “é uma metodologia ativa onde os alunos devem solucionar problemas colaborativamente, dessa forma o aluno deve se esforçar para criar e testar hipóteses”. (CHAGAS e FLÁVIO, 2022, p. 386). Como benefícios os alunos buscam o saber por si mesmo; responsabilidade. cooperação; autonomia;

SALA DE AULA INVERTIDA: É um método muito utilizado, o método mistura a sala de aula e meios digitais. Primeiro os alunos têm por meio online o conhecimento prévio da aula, depois é compartilhado presencialmente em grupo o que estenderam. (CHAGAS e FLÁVIO, 2022, p. 386). Como benefícios: construção do próprio conhecimento, autonomia; responsabilidade; compromisso.

De acordo com (CHAGAS e FLÁVIO, 2022, p. 386):

JOOMBORDOR É um quadro branco inteligente, que tem como possibilidades fazer reuniões, expor aulas e rabiscar. Salva trabalhos na nuvem automaticamente, é possível usá-lo em tempo real, pode ser usado em celulares, computadores e outros meios do tipo. É uma forma divertida de aprender. Os alunos interagem; é uma forma tecnológica; uma atividade colaborativa.

“GAMIFICAÇÃO é a utilização de jogos e desafios em determinadas situações em sala de aula utilizada principalmente para resolver problemas criativamente” (CHAGAS e FLÁVIO, 2022, p. 386).

Como benefícios: motivação do aluno, criatividade; persistência frente a temas complexos.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA É baseada na interação do aluno, na participação ativa dos estudantes e é aplicável em diferentes contextos desde salas de aula como em palestras, seu objetivo principal é o envolvimento, motivação e engajamento de todos que estão presente (CHAGAS e FLÁVIO, 2022, p. 386).

Como benefícios: desenvolve o senso crítico. Trabalho em equipe; desenvolve novas ideias; Melhora a comunicação;

“APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA: Tem por finalidade que o estudante resolva casos, esse método proporciona a interdisciplinaridade” Chagas e Flavio, (2022, p. 386). Como benefícios: Trabalho em equipe; desenvolve novas ideias; melhora a comunicação; desenvolve o senso crítico.

Uma metodologia muito utilizada nesses dias de pandemia foi o ENSINO HÍBRIDO, sendo uma metodologia ativa conhecida por combinar atividades complementares com aulas online e presenciais, para a educação à distância (EAD). O acesso acontece por plataformas online para aprender, fazer suas atividades e até ter algumas aulas, por exemplo.

Usados em universidades e ensino médio Seminários é uma metodologia para expor ideias para uma ou mais pessoas. É o espaço onde um grupo debate temas ou problemas, colocados em discussão previamente. (ROSSETO *et al.*, 2020).

APRENDIZAGEM ENTRE PARES é um método que surgiu na Universidade de Harvard (Massachusetts, EUA). Seu objetivo é incentivar o aluno a estudar fora da escola e dos horários de aula, a partir de conteúdos previamente disponibilizados pelo professor.

Assim como, ainda para Rosseto et al. (2020) ESTUDO DIRIGIDO é estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando minimizar dificuldades específicas.

O ESTUDO DE CASO se utiliza de casos reais ou fictícios, envolvendo os estudantes visando encontrar a melhor solução para o problema, tornando-os reflexivos Rosseto et al. (2020).

Diferentes estudos relatam que essas metodologias podem ser aplicadas de modo que contemplem as necessidades de ensino do aluno, inclusive aqueles com necessidades educativas especiais, que podem desfrutar de uma aula mais interativa e com maior aprendizado. No entanto, devem estar adaptadas dependendo do conteúdo a ser trabalhado, Rosseto et al. (2020).

O que se pode destacar das metodologias ativas nas quais possuem entre elas são as características, como dizem Albuquerque e Oliveira (2020):

As características comuns entre elas são: 1) observação da realidade; 2) estímulo ao protagonismo do estudante; 3) ampliação das condições de aprendizagem; 4) dão significado à aprendizagem; 5) desenvolvem a autonomia; 6) utilizam a problematização como estratégia; 7) apresentam hipóteses de solução e 8) proporcionam relação dialética entre teoria e prática.(ALBUQUERQUE e OLIVEIRA, 2020, p.3)

As metodologias ativas, se usadas corretamente, são eficientes para uma educação de qualidade, o docente deve valorizar a contribuição de cada aluno e abrir oportunidades para que os alunos demonstrem sua criatividade e ideias.

Nessa figura é possível ver tipos de metodologias ativas e suas funções:

Figura 3 — Os tipos de metodologias ativas e suas funções

AS METODOLOGIAS ATIVAS E SUAS FUNÇÕES	
SEMINÁRIOS	<i>é uma metodologia para Expor ideias para uma ou mais pessoas. É o espaço onde um grupo debate temas ou problemas, colocados em discussão previamente</i>
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETO.	<i>Primeiro os alunos têm por meio online o conhecimento prévio da aula, depois é compartilhado presencialmente em grupo o que estenderam</i>
SALA DE AULA INVERTIDA	<i>É um método muito utilizado, o método mistura a sala de aula e meios digitais. Primeiro os alunos têm por meio online o conhecimento prévio da aula, depois é compartilhado presencialmente em grupo o que estenderam.</i>
JOOMBORDOR	<i>É um quadro branco inteligente, que tem como possibilidades fazer reuniões, expor aulas e rabiscar. Pode ser usado em celulares, computadores e outros meios do tipo.</i>
GAMIFICAÇÃO	<i>é a utilização de jogos e desafios em determinadas situações em sala de aula utilizada principalmente para resolver problemas criativamente”</i>
APRENDIZAGEM COLABORATIVA	<i>É baseada na interação do aluno, na participação ativa dos estudantes e é aplicável em diferentes contextos desde salas de aula como em palestras, seu objetivo principal é o envolvimento, motivação e engajamento de todos que estão presente</i>
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA	<i>Tem por finalidade que o estudante resolver casos, esse método proporciona a interdisciplinaridade</i>
ENSINO HÍBRIDO	<i>Conhecida por combinar atividades complementares com aulas online e presenciais, (EaD). O acesso acontece por plataformas online para aprender, efetuar suas atividades e até ter algumas aulas, por exemplo.</i>
APRENDIZAGEM ENTRE PARES	<i>Seu objetivo é incentivar o aluno a estudar fora da dos horários de aula, a partir de conteúdos previamente disponibilizados pelo professor.</i>
ESTUDO DIRIGIDO	<i>É estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando minimizar dificuldades específicas.</i>
ESTUDO DE CASO	<i>Utiliza de casos reais ou fictícios, envolvendo os estudantes visando encontrar a melhor solução para o problema, tornando-os reflexivos</i>

Fonte: Elaboração da autora, 2022

COMO SURGIRAM AS METODOLOGIAS ATIVAS

De acordo com Titton (2020) as metodologias ativas surgiram tendo como princípio proporcionar aos alunos diferentes ferramentas para colaborar e proporcionar aos alunos

diferentes ferramentas para sua formação integral e se opor às práticas de ensino tradicionais onde o professor é o centro da aprendizagem.

Cerqueira, Souza e Morano (2022) relata em seu livro sobre o surgimento das metodologias ativas. Citam o ensino bancário das literaturas do pensador Paulo Freire, onde o professor era um profissional tradicional, conservador, conteudista, que apresentava os conceitos e as teorias referentes à disciplina, com exemplos prontos e aplicava exercícios, testes e provas, seja oralmente e/ou escrita.

Araújo (2015) diz que:

[...] os fundamentos da metodologia de ensino ativa, que caracteriza o escolanovismo ou a escola ativa. Parte-se do entendimento de que uma dada metodologia de ensino envolve a correlação entre cultura, Pedagogia, Estado, sociedade e escola, o que implica uma orientação científica e filosófica, sendo esta fundada em concepções antropológicas, políticas e éticas. (ARAÚJO, 2015, p.1)

São trazidos à baila, alguns teóricos escolanovistas, tais como W. James, J. Dewey, A. Ferrière e E. Claparède. Tal orientação pode assim ser compreendida: com base na Biologia, que oferece sustentação à Psicologia, a criança manifesta atividade, desde que movida por uma dada necessidade, desde que tenha interesse; por sua vez, a atividade é geradora de experiência, o que implica aprendizagem, e envolve a relação entre o ser vivo e o seu contorno físico e social, permitindo-se as relações recíprocas entre a adaptação do organismo e o meio. Saliente-se ainda que epistemologicamente a metodologia de ensino ativa é contraposta à dimensão social, o que a torna compreensível por sua orientação fundada no naturalismo, do qual Rousseau é fundador, entre outros.

Com o surgimento das ideias construtivistas a partir do século XIX, surge uma nova relação entre professor e aluno, na qual, o estudante assume seu papel na construção do conhecimento, e o educador exerce a função de mediador e facilitador do conhecimento.

Perceba que as ideias construtivistas trazem uma variedade de métodos de ensino, que pode ser utilizada com pequenos grupos, ainda que exista a aplicação de métodos a grupos maiores, tais como o Aprendizado Baseado em Equipes (TBL) relata Farias, et al. (2014).

Nesse sentido, de acordo com Farias, et al. (2015, p. 144 – 145):

A educação do século XX é o resultado de uma evolução que passa por diversos pensadores, desde as ideias de aprendizagem pelo condicionamento de Montessori, a aprendizagem por experiência de Frenet, chegando a Piaget, Vygotsky e, no século XX, a aprendizagem significativa de David Ausubel, a crítica ao modelo de educação bancária de Paulo Freire e o construtivismo do francês Michael Foucault que discutem os modelos de ensino e expressam a necessidade da autonomia do estudante. (FARIAS et al.,2015, p. 144 – 145)

Assim, as metodologias ativas são estudadas e refletidas no meio acadêmico, mesmo que com nomenclaturas diferentes. Os pensamentos e literaturas de Dewey (1959) tendem com as ideias de Freire (1996), que propaga sobre a importância de instigar a curiosidade do aluno, que a mesma deve ser aguçada, pois isso auxilia no processo de aprendizagem. Uma vez que, ao aluno realizar atividades relacionadas ao seu contexto, conscientiza-se da realidade, faz seus questionamentos e o processo de construção do conhecimento torna-se transformador (MACEDO et al. 2018).

Os Precusores da Metodologia Ativa.

O uso do computador como uma ferramenta educacional foi uma das descobertas que tiveram um impacto transformador da tecnologia no modo como as pessoas aprendem, trabalham ou se divertem, diz Seymour Papert (1996).

Práticas pedagógicas que denominamos como metodologias ativas que fogem da lógica tradicional de ensino e colocam o estudante como protagonista de sua aprendizagem não são novas, relata Lima (2020).

Essas ideias das metodologias ativas surgiram há quase um século, por pensadores, como John Dewey (1885 – 1952), Jean Piaget (1896 – 1980) e Howard Gardner (1994), no entanto, o que se há de novo é a visão pedagógica. Um modelo de aprendizagem que promova o protagonismo dos alunos por meio de metodologias que facilitem o aprendizado do conteúdo de forma instrutiva sob ou sem a mediação do professor.

É necessário compreender de que maneira o processo das metodologias avançaram a partir de um determinado curso temporal e como cada metodologia corresponde às necessidades de aprendizagem dos alunos dentro de um contexto também histórico. Baseada nas literaturas de Lima (2020) perceba que:

Grécia Antiga: o espaço onde o aprendizado acontecia era concebido como “espaço do ócio”, local para descontração e debate de ideias. Vale salientar que o ócio era prerrogativa de uma classe, porém não entraremos nesse mérito aqui. Idade Média: a sala de aula é compreendida como local de aquisição de saberes e técnicas para ascender socialmente. Século XVIII: a revolução industrial traz a necessidade de formação em larga escala e padronizada. Século XIX: é adotado o modelo prussiano (seriado/idade/avaliação padronizada). Século XXI: necessidade de evoluir da massificação para a personalização. (LIMA, 2020, p 386)

Práticas tradicionais de ensino, não perpetuam mais no cotidiano dos alunos do século XXI, a geração Y traz estudantes que desenvolvem papéis ativos no seu processo de aprendizagem, e o que se busca atualmente, é a superação de práticas tradicionais por outras personalizadas, focadas no estudante como protagonista de seu aprendizado.

E até o momento, as escolas, os professores, especialistas em geral que comunga das ideias, experiências e estudos dos precusores apresentados seguem a teoria construtivista e tem investido num ensino emancipador, autônomo, utilizando-se de literaturas e estudos que contemplam o aluno como autor na aprendizagem.

Metodologias Ativas indicadas para utilizar na Sala de Recursos Multifuncionais

Quando o assunto é ensinar e aprender percebe-se que no mundo contemporâneo as práticas pedagógicas têm sido observadas por um olhar diferente do tradicional. A autora Moran (2013), constata em suas publicações sobre o cenário atual da educação e sobre o momento particular em que tudo está acontecendo, a aprendizagem pode acontecer em diferentes situações, espaços, individual ou coletivamente, em redes ou sozinhos, em grupos ou individualmente.

Certo é, que “processos de aprendizagem configuram um novo cenário educacional em que várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das metodologias ativas” Batista, (2021, p. 65)

Pesquisadores vinculam as metodologias ativas à educação inclusiva. Visto que o MEC elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com instruções para que instituições adotem políticas educacionais focadas na inclusão, desde a educação infantil, indo até à educação de nível superior (ISCHKANIAN, 2022).

A autora (Batista, 2021) informa que metodologias ativas colaboraram com o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes, por isso a importância de desenvolver essas metodologias com o público alvo da educação especial. Diante do exposto, são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles com: deficiência visual e auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação.

Em síntese, os princípios da educação inclusiva, “Todos têm o direito de acesso à educação, todos aprendem, o convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos, a aprendizagem de cada pessoa é singular e a educação inclusiva diz respeito a todos”.

Neste contexto da educação inclusiva, esse estudo se justifica quando se sente a necessidade de encontrar metodologias ativas capazes de suprir as necessidades dos estudantes com necessidades educativas especiais NEE, principalmente na fase da alfabetização. Já que, as pesquisas revelam que as metodologias tradicionais não são suficientes.

Embora, ao decorrer do texto, descrevem-se um conjunto de metodologias ativas, mas, para que o propósito com a aplicação da metodologia seja alcançado, é necessário um conjunto de ações:

A metodologia de ensino que tem como meta a combinação e concretização dos seguintes aspectos: relações entre professores e alunos, o ensino-aprendizagem, objetivos de ensino, finalidades educativas, conteúdos cognitivos, métodos e técnicas de ensino, tecnologias educativas, avaliação, faixa etária do educando, nível de escolaridade, conhecimentos que o aluno possui, sua realidade sociocultural, projeto político-pedagógico da escola, sua pertença a grupos e classes sociais, além de outras dimensões societárias em que se sustenta uma dada sociedade (AMARAL et al. 2020, p.4).

Decerto que as atividades para serem desenvolvidas com os alunos com NEE devem ser planejadas seguindo os critérios citados por (AMARAL, 2020) focar nas potencialidades do aluno. Estimular seus interesses singulares, encontrar tecnologias atrativas e para isso, é necessário um Plano de Desenvolvimento Individualizado.

Os planos devem conter objetivos únicos para cada estudante, referente com a idade, com a necessidade educativa, com as potencialidades nas quais podem ser capacitadas e ter sempre uma finalidade educativa, nunca para passar o tempo.

Diante das pesquisas realizadas, referente quais metodologias podem ser utilizadas com os alunos da sala de recursos multifuncionais, a mais indicada aparece como gamificação. A definição de gamificação para (BACICH, L 2018, p. 58) é que “Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogo-a chamada gamificação-estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagem para gerações acostumadas a jogar.”

Com a chegada da tecnologia nas casas, as crianças estão tendo cada vez mais acesso aos celulares e neles os jogos, e com eles algumas habilidades podem ser desenvolvidas. Para Barros:

A gamificação é considerada uma tecnologia de grande valia para a educação infantil, os joguinhos entram fácil no cotidiano das crianças e o desafio é algo capaz de chamar sua atenção para o desenvolvimento de novas habilidades. Quando inserido no contexto de ensino, as crianças tendem a ter mais atenção e a aprender melhor os conceitos, pois a experiência do game fica na memória lúdica. Esse estímulo da gamificação ajuda a criar independência, habilidades motoras e raciocínio lógico na Educação Infantil. (BARROS, 2022, s/p)

Desta forma, há outros autores que defendem o uso de jogos digitais durante as aulas da SRM. Nos jogos digitais é possível desenvolver habilidades, conhecimentos, valores. Conforme Sena et al. (2016):

Para que os jogos sejam ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem é necessário que o sistema de educação se adapte às necessidades de um mundo que anseia por uma educação que estimule a formação do pensamento criativo e inovador, que os jogos têm potencial para ajudar a promover. ((SENA *et al.*, 2016, online)

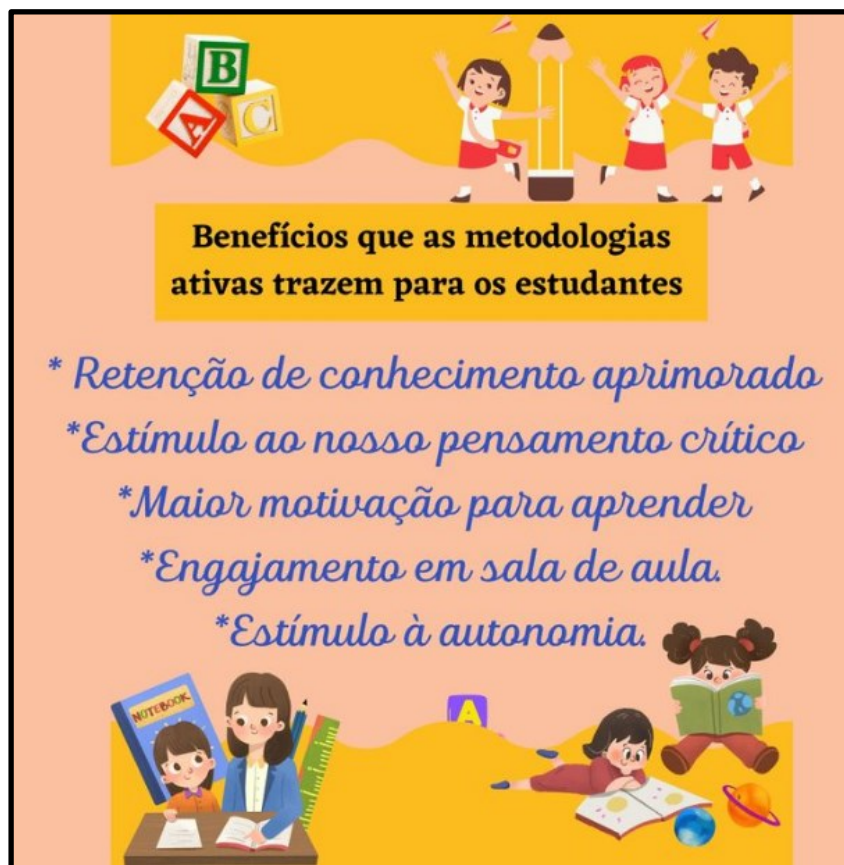
O termo gamificação se origina da expressão, em inglês, gamification (Ischkanian, 2022). As metodologias da gamificação, aliada às tecnologias educacionais, colocam o aluno em posição de autor da sua aprendizagem, induzindo o cérebro a estimular redes cognitivas e sensoriais, assim, construindo o conhecimento de acordo com seu interesse, o ativa o processo de memória na aprendizagem.

Segundo (Ischkanian, 2022) a gamificação não precisa da tecnologia para existir. Sua principal diferença é que na gamificação não é necessário o uso de tecnologias. Assim, a gamificação é uma abordagem que contém elementos de jogos delineados no conteúdo.

Diante do exposto, a metodologia ativa para ser utilizada com os alunos da SRM, é a gamificação, e o uso de jogos, seja digitais ou não. Já que essa técnica traz autonomia, diversão, interesse, pois melhora o relacionamento entre eles, deixa o ensino mais atrativo e desenvolve competências socioemocionais, como a interação e a socialização.

Na figura 4 consta os benefícios que as metodologias ativas trazem para os estudantes.

Figura 4 — Os benefícios da gamificação



Fonte: Elaboração da autora, 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um novo paradigma educacional se formou e com isso novas competências e práticas pedagógicas estão reafirmando ou ressignificando os docentes e suas concepções. A verdade é que o professor da escola nova é desafiado, ele precisa demonstrar que está apto a mediar o conhecimento, se adaptar, aprender e ensinar nesta nova metodologia ativa, que necessita das tecnologias digitais, pois os alunos dessa geração Y, não aceitam mais livro, caderno e giz.

Fato é que tais mudanças como a autonomia do estudante levaram ao desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, propondo diferentes formadores de opinião que incentivassem alunos pesquisadores. Assim, entende-se que o objetivo das metodologias ativas é que ocorra um processo no qual os estudantes possam desenvolver atividades que exijam reflexões, resoluções, interações, socializações.

O intuito é que elas sejam usadas para desenvolver habilidades e capacidades escondidas, talentos de alunos que estavam na escola somente para ouvir o professor no regime da escola tradicional. Nesse sentido, percebe-se a importância das práticas educativas e dos processos de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento dos alunos com NEE.

Diante disso, as metodologias ativas de ensino têm ganhando cada vez mais credibilidade, pois traz o estudante com e/ou sem deficiência para o centro do processo e valoriza o potencial através da participação ativa de cada um.

Porém, é preciso que haja responsabilidades na docência ao utilizar certas metodologias, pois cada grupo de aluno necessita ser direcionado para uma determinada atividade. A metodologia deve ser bem planejada, após uma avaliação diagnóstica, bem pensada, estruturada e aplicada com finalidade educativa pelo professor que se torna facilitador, mediador de conhecimentos.

Além do que se pode evidenciar que o uso de uma metodologia não exclui a possibilidade da combinação de outras no mesmo planejamento.

Esse estudo originou-se a partir do interesse pelos alunos da SRM, e com isso a pesquisa se justifica pela busca de uma metodologia que pudesse ser aplicada para alunos com NEE e que frequentam as aulas na SRM. Diante dos estudos, pesquisas e colaboração dos autores na construção desse texto, a utilização da gamificação e o uso dos jogos digitais serão a melhor opção de metodologia ativa para utilizá-la com intuito de facilitar a alfabetização dos alunos com NEE.

Foi possível compreender através dessa pesquisa, que os benefícios que as metodologias ativas podem trazer para a aprendizagem dos alunos da SRM é o prazer em aprender, a autonomia em realizar as atividades propostas, o desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico para assimilação de conteúdo, entre outros.

Os alunos relacionam o seu aprendizado com o contexto em que vive com seu objeto de interesse, fazendo disso uma aprendizagem significativa. Ela auxilia no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, interpessoais, na comunicação, o que faz desses estudantes pessoas preparadas para o mercado de trabalho.

Assim, as temáticas aqui refletidas demonstram que muitas outras pesquisas ainda podem ser realizadas sobre as metodologias ativas, já que as tecnologias estão em evolução. No entanto, é devido dar a importância ao tema referente à, metodologias específicas ao público de alunos com NEE, pois essas literaturas ainda não são suficientes para embasar as práticas pedagógicas do professor da sala de recursos multifuncionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, R. C. B. M. COSTA, R. C.; BORGES, A. P. P. C.; et al. Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem. *Ciência Atual – Revista Científica Multidisciplinar do Centro Universitário São José*, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/187>. Acesso em: 31 out. 2022.
- Araújo, J.C.S. (2015). Fundamentos da metodologia de ensino ativa. *Anais... 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis*. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/TrabalhoGT02-4216.pdf> Acessado em: 01 out 2022.
- BACICH, L., Moran, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso Editora Ltda., 2018, p.58. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.
- Batista, L. M. “O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem” 02 (2021): p.65.
- Costa, M. G. Metodologias ativas: Métodos e Práticas para o Século XXI. 1ª. Edição. Quirinópolis – GO: IGM, 2020.
- HEDÉN, L.; AHLSTROM, L. Individual response technology to promote active learning within the caring sciences: An experimental research study. *Nurse Education Today*, v. 36, p. 202–206, 2016.
- ISCHKANIAN, S. H. D.; et al. Educação inclusiva desafios e percepções. In: *Educação inclusiva desafios e percepções*. [s.l.: s.n.], 2022, p. 12.
- ISCHKANIAN, S. H. D.; MATOS, A. D. Tecnologia na educação: portfólios de ideias inspiradoras para inovar as aulas do ambiente escolar e psicopedagógico (PARTE 2). p. 11.
- ISCHKANIAN, S. H. D. MORORÓ, A. C. R. Gamificação, tecnologias e educação: como princípios norteadores para transformar os processos de ensinar e aprender. p. 12, *Metodologias-Ativas-para-uma-Educação-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf*. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 31 out. 2022.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Disponível em: www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em 12 out. 2022.
- PAPERT, Seymour Aubrey. Fundamentos teóricos e práticos da obra pedagógica. p. 1, 1996
- PEREIRA, Eliana Alves et al. A contribuição de John Dewey para a educação. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 3, n. 1, p. 154-161, 2009.
- SENA, Samara; SCHMITHAUSEN SCHMIEGELOW, Sarah; M. B. C. DO PRADO, Gladys; et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. *RENTE*, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/67323>. Acesso em: 12 out. 2022.
- SILVA, B. S. Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. *Crescer em Rede*, 2018.

**OS BENEFÍCIOS DOS JOGOS DIGITAIS COMO PRINCÍPIO DE
APRENDIZAGEM**
THE BENEFITS OF DIGITAL GAMES AS A LEARNING PRINCIPLE
**LOS BENEFICIOS DE LOS JUEGOS DIGITALES COMO PRINCIPIO DE
APRENDIZAJE**

Rita de Cássia Soares Duque
cassiaduque@hotmail.com

DUQUE, Rita de Cássia Soares. **Os benefícios dos jogos digitais como princípios de aprendizagem.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 86 – 98, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

RESUMO

Introdução: Os jogos digitais possuem amplas vantagens em diferentes eixos, especialmente no que tange o processo de aprendizagem. O mundo está mais conectado do que nunca. O rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) não só uniu as pessoas, mas também revolucionou o sistema educacional. Métodos eficazes de aprendizagem são cruciais para as sociedades atuais baseadas no conhecimento. Aprender brincando é uma tendência que existe desde os primórdios da educação humana. **Objetivo:** Compreender o conceito e os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais. **Metodologia:** Esse estudo se classifica como revisão sistemática de literatura, com revisão bibliográfica de cunho descritivo e com abordagem qualitativa, realizada através de um levantamento de dados, nas bases científicas: Google Acadêmico, Capes, Scopus. **Resultados e Discussões:** Mediante análise da literatura, pode-se evidenciar, alguns desfechos importantes, no campo da educação, os jogos digitais são vistos como uma ferramenta de ensino que beneficia e facilita o desenvolvimento de competências e habilidades como: atenção, destreza, raciocínio lógico, relacionamento entre educador e os alunos e a responsabilidade dos alunos diante dos seus compromissos. Aliado a isso, o jogo digital pode ser associado à facilitação da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades do dia a dia. Que eles facilitam as respostas e a resolução de problemas no cotidiano familiar, escolar, também auxiliam a interação social e, ativam o sistema de recompensa, o que pode facilitar os processos de atenção e ação nos alunos. **Conclusão:** Diante disso, o objetivo central desta pesquisa foi atingido, os resultados deste estudo, permitiram evidenciar que os jogos digitais possuem diferentes qualidades e benefícios que podem ser associados com o processo de aprendizagem no campo da educação, contudo, destaca-se a importância da implementação e investimento dos recursos necessários.

Palavras-chave: Jogos. Tecnologia. Aprendizagem.

SUMMARY

Introduction: Digital games have broad advantages in different areas, especially regarding the learning process. The world is more connected than ever. The rapid development of information and communication technologies (ICT) has not only brought people together but also revolutionized the education system. Effective learning methods are crucial for today's knowledge-based societies. Learning through play is a trend that has existed since the beginning of human education. **Objective:** Understand the concept and main cognitive processes involved in learning based on digital games. **Methodology:** This study is classified as a systematic literature review, with a descriptive bibliographic review and a qualitative approach, carried out through a data survey, in scientific databases: Google Scholar, Capes, Scopus. **Results and Discussions:** Through literature analysis, some important outcomes can be highlighted in the field of education, digital games are seen as a teaching tool that benefits and facilitates the development of skills and abilities such as: attention, dexterity, reasoning logical, relationship between educator and students and the responsibility of students towards their commitments. In addition to this, digital games can be associated with facilitating learning and developing everyday skills. They facilitate responses and problem solving in everyday family and school life, they also help social interaction and activate the reward system, which can facilitate the processes of attention and action in students. **Conclusion:** Therefore, the central objective of this research was achieved, the results of this study made it possible to highlight that digital games have different qualities and benefits that can be associated with the learning process in the field of education, however, the importance of implementation and investment of the necessary resources.

Keywords: Games. Technology. Learning.

RESUMEN

Introducción: Los juegos digitales tienen amplias ventajas en diferentes áreas, especialmente en lo que respecta al proceso de aprendizaje. El mundo está más conectado que nunca. El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no sólo ha unido a las personas sino que también ha revolucionado el sistema educativo. Los métodos de aprendizaje eficaces son cruciales para las sociedades actuales basadas en el conocimiento. Aprender a través del juego es una tendencia que existe desde los inicios de la educación humana. **Objetivo:** Comprender el concepto y los principales procesos cognitivos implicados en el aprendizaje basado en juegos digitales. **Metodología:** Este estudio se clasifica como una revisión sistemática de la literatura, con revisión bibliográfica descriptiva y enfoque cualitativo, realizada a través de un levantamiento de datos, en bases de datos científicas: Google Scholar, Capes, Scopus. **Resultados y Discusiones:** A través del análisis de la literatura se pueden resaltar algunos resultados importantes en el campo de la educación, los juegos digitales son vistos como una herramienta de enseñanza que beneficia y facilita el desarrollo de habilidades y destrezas como: atención, destreza, razonamiento lógico, relación entre educador y estudiantes y la responsabilidad de los estudiantes hacia sus compromisos. Además de esto, los juegos digitales pueden asociarse con facilitar el aprendizaje y desarrollar habilidades cotidianas. Facilitan respuestas y resolución de problemas en la vida cotidiana familiar y escolar, también ayudan a la interacción social y activan el sistema de recompensa, lo que puede facilitar los procesos de atención y acción en los estudiantes. **Conclusión:** Por lo tanto, se logró el objetivo central de esta investigación, los resultados de este estudio permitieron resaltar que los juegos digitales tienen diferentes cualidades y beneficios que pueden asociarse al proceso de aprendizaje en el campo de la educación, sin embargo, se destaca la importancia de implementación e inversión de los recursos necesarios.

Palabras clave: Juegos. Tecnología. Aprendiendo.

INTRODUÇÃO

O mundo está mais conectado do que nunca. O rápido desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) não só uniu as pessoas, mas também revolucionou o sistema educacional. Métodos eficazes de aprendizagem são cruciais para as sociedades atuais baseadas no conhecimento. Aprender brincando é uma tendência que existe desde os primórdios da educação humana.

A tarefa dos nossos educadores tem se tornado desafiadora, para mediar as novas competências e habilidades nos momentos de construção de conhecimento e para conseguir acompanhar as profundas mudanças trazidas pela inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas escolas.

Relacionado a esses requisitos, começa a ser questionada a necessidade de formar adequadamente os professores para usar as Tics e prepará-los para desenvolver atividades nas escolas com mais frequência, afirma Kenski (2013).

De acordo com Barbosa et al. (2021, p. 1):

No Brasil, diversas políticas e iniciativas governamentais foram lançadas ao longo dos anos, como o Programa Nacional de Informática na Educação (PRONINFE), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e mais recentemente a Política de Inovação em Educação Conectada (PIEC). Não só para disseminar a tecnologia nas escolas, mas também para treinar os professores que usam TDICs para ensinar dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 1994, 2007).

Algumas iniciativas tiveram poucos resultados em termos de uso pedagógico, crítico e reflexivo das TIC, limitadas ao uso de tecnologias sem objetivos pedagógicos claros para aplicação em sala de aula.

Diante desses desafios, alguns desses recursos tecnológicos e digitais estão chegando gradativamente às escolas de todo o país. Entre os mais notáveis estão os jogos digitais, principalmente aqueles destinados a fins educacionais.

A esse respeito, Amélio (2018) destaca que dentre as indústrias relacionadas à criatividade e à cultura, o mercado de jogos digitais apresenta crescimento significativo, tanto financeiramente quanto em termos de perspectivas de desenvolvimento.

É o que comprovam os dados divulgados pelo segundo censo da indústria de jogos digitais no Brasil, realizado em 2018 pelo Ministério da Cultura (MinC) em cooperação com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O número de entidades desenvolvedoras de jogos digitais no país aumentou 146% entre 2014 e 2018 (BRASIL, 2018).

Os dados revelam, que nos últimos dois anos antes de 2018, foram produzidos 1.718 jogos no Brasil. Em relação a estes tipos de jogos, segundo Boller & Kapp (2018) uma das diferenças está relacionada que os jogos de entretenimento são construídos com foco principal na diversão.

Já os jogos de aprendizagem são desenvolvidos com o intuito de auxiliar quem os joga a desenvolver novas habilidades e adquirir novos conhecimentos ou para fortalecer os conhecimentos já adquiridos.

Diante disso, essa pesquisa planeja compreender o conceito e os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais. ademais, como objetivos específicos, o intuito é descrever o conceito na visão teórica de alguns autores. Assim como, identificar e transcrever como os benefícios do uso de jogos digitais no desenvolvimento da aprendizagem.

Com o objetivo de atrair atenção para o tema, o trabalho apontará para as contribuições que o jogo digital oferece para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos. Ele visa eliminar os mitos sobre a aprendizagem baseada em jogos digitais.

Para esse estudo, baseado nos objetivos a serem atingidos no presente projeto, foi efetuada uma revisão bibliográfica sistemática sobre o tema, que segundo Gerhardt e Silveira, (2009), é uma pesquisa bibliográfica. Aquela realizada a partir do levantamento de referenciais teóricos analisados e publicados em formatos escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas da web.

METODOLOGIA

O presente trabalho partiu da necessidade de compreender o conceito e os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais. Consequentemente, de descrever qual o conceito dos jogos digitais na visão teórica de alguns autores. Logo como, identificar e transcrever os jogos digitais, suas funções e apontar os desafios, benefícios no desenvolvimento da aprendizagem.

Esse estudo se classifica como revisão sistemática de literatura, com revisão bibliográfica de cunho descritivo e com abordagem qualitativa. Segundo o autor Bento (2012) a revisão da literatura é fundamental para que a pesquisa seja bem-sucedida. Pois é baseada em ações como localizar, analisar, interpretar e sintetizar em relação ao campo de estudo. É uma análise descritiva de pesquisas publicadas sobre o tema, é fundamental para a obtenção de trabalhos de excelência, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento. É bibliográfico e consiste em material elaborado, incluindo artigos científicos, teses, dissertações e livros.

O método aplicado no presente estudo é a revisão sistemática de um conjunto de artigos disponíveis nas bases de dados informatizados Online: Google Acadêmico, Capes, Scopus. Foram usadas as seguintes palavras-chave: jogos digitais, processo de ensino, aprendizagem. Assim, o presente estudo foi realizado por fontes secundárias, materiais já analisados, publicados com informações divulgadas.

Além disso, esse tipo de investigação fornece um resumo das evidências relevantes para a intervenção com base no uso de métodos de busca explícita e sistemática, análise crítica e resumo das informações selecionadas (LINDE ; WILLICH, 2003).

Para tanto, foi realizado um levantamento, tendo como critério de inclusão para este estudo a utilização de artigos encontrados em bases de dados sobre a temática. Foram excluídos artigos que não incluíam temas de pesquisa, artigos publicados antes de 2017 e artigos que não continham palavras-chave no texto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseado nos dados Google Acadêmico, da análise, relatada, foram encontrados 16.300 textos com as palavras-chave: jogos digitais, processo de ensino, aprendizagem, são artigos publicados entre 2017 e 2022, conforme mostra a Figura 1.

Ainda realizando uma busca refinada de artigos de revisão contendo esses termos, foram encontrados apenas 1.580 estudos contendo um desses termos. Ao restringir a busca e exigir que sejam artigos de revisão e que tenham essas palavras no texto, foram encontrados apenas 567 textos. Destes, apenas 20 têm as palavras no resumo, então foram selecionados para ler o resumo e a conclusão.

Após somente 10 fazem parte da tabela 1 em anexo no arquivo com título, objeto, autor e data, para compor a discussão do texto com os autores.

Na base de dados Scopus no mesmo período, utilizando os mesmos critérios, foram encontrados 97 artigos no total e 13 artigos de revisão, mas não foram selecionados para compor o presente artigo. Além disso, ressalta-se que nesta figura encontram-se artigos, teses, dissertações e livros.

O quadro 1 retrata a busca dos artigos e o processo de seleção.

Quadro 1 — Quantidade de trabalhos encontrados nas bases de dados informatizados online buscados pelos termos: jogos digitais no processo ensino aprendizagem

Termos: Jogos digitais no processo de ensino aprendizagem.	Quantidades encontrados de artigos com os termos:
Total inicial	16.300
Período de 2017 a 2022 Google Acadêmico.	1580

Apenas Artigos de Revisão, Google Acadêmico e Scopus.	567 + 13 = 580
Artigos separados para 1ª leitura de resumo e a conclusão de Google Acadêmico.	20
Textos selecionados para constar na tabela e na biografia do texto	10
Artigos de base de dados Scopus	97

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

Ao observar o Quadro 1, no início da busca, encontra-se um número relevante de trabalhos relacionados aos termos analisados. Porém, eles estão direcionados a jogadores, e outros referem-se a práticas de diferentes áreas do conhecimento.

Quando a busca é refinada por período, sofre uma diminuição dramática na contribuição da escrita para esse tema. Embora tenha crescido nos dois últimos anos. Como o intuito é realizar uma revisão sistemática de literatura, a busca se intensifica por artigos de revisão. O que diminui mais de 50% dos textos. Mas como um dos critérios finais da busca, era por textos contendo esses termos em frases, quase não havia opções. Então foi aceito no título um dos termos no caso “jogos digitais” restando apenas 20 artigos para leitura e 10 textos para corroborar com o referencial teórico. A leitura dos resumos e conclusões foram utilizados como critérios de exclusão e escolhemos aqueles que tivessem correlação com os jogos digitais.

Assim, após a escolha do estudo da arte, é possível iniciar a escrita do presente texto que será organizado da seguinte forma: trazer algumas versões de autores sobre o conceito e os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais, para ser possível compreender como o processo acontece.

Descrever a introdução sobre o conceito básico dos Jogos digitais, o conceito da Teoria dos Jogos digitais; a categoria dos jogos digitais e suas funções, e apontar os desafios, benefícios no desenvolvimento da aprendizagem. Para auxiliar nesse debate de reflexões no quadro 2 constam os artigos, objetivos e autores que subsidiaram esse texto, ancorado através das citações que serão realizadas.

Quadro 2 — Tabela de seleção dos artigos.

TABELA DE ARTIGOS		
Títulos	Objetivos	Autores
Jogos digitais no processo de ensino e aprendizado do aluno na alfabetização	Refletir sobre as vantagens do uso de jogos digitais no início do processo de escolarização no contexto cultural atual, ressaltando a criança como protagonista da sua aprendizagem.	Guimarães e Martins (2022)
Da perna de pau ao videogame: brincadeiras e brinquedos de diferentes gerações	Analisar as mudanças nas formas de lazer, mais especificamente, nas brincadeiras e brinquedos ao longo das três últimas gerações, avós, pais e filhos.	Cioato et al. (2022)
Revisões e levantamentos de jogos educativos: o que essas pesquisas apontam?	Fazer uma reflexão referente aos resultados de artigos que tratavam acerca de levantamentos e revisões de jogos na educação.	Geronimo (2022)
Aprendizagem baseada em jogos digitais: teoria e prática	Aproximar as pesquisas e as experiências práticas da incorporação dos jogos digitais no contexto da aprendizagem formal.	Pimentel (2021)
Jogos Digitais na Sala de Aula e o Exercício das Funções Executivas	Avaliar as contribuições do uso das tecnologias móveis para acesso a jogos digitais em sala de aula para o exercício das funções executivas, partindo da compreensão de que alguns jogos envolvem fortemente o exercício dessas funções e que no contexto escolar podem contribuir para seu aprimoramento.	(Ramos, 2020)
Quais aplicativos são bons para meus filhos?: como os pais de crianças pequenas selecionam os aplicativos	Identificar os critérios utilizados pelos pais de crianças pequenas na seleção de apps para elas, explorando as funcionalidades que mais valorizam.	Brito e Dias (2020)
Jogos digitais na educação escolar: uma ferramenta para o aprender ficar divertido	Incentivar o uso dos jogos digitais no cotidiano escolar como ferramenta de conhecimento da relação do aluno com o professor, promovendo um ensino mais eficaz.	Araújo (2018)
Formação de professores para o uso de jogos digitais: Um estudo com os egressos do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital	Avaliar se o processo de formação dos professores realizado no Núcleo de estudos denominado Jogos Digitais e Aprendizagem do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, favoreceu a implementação e a integração dos jogos digitais em suas práticas pedagógicas.*	Silva (2018)
JOGOS DIGITAIS: A utilização no processo Ensino Aprendizagem	Visar realizar uma explanação sobre a importância da utilização de Jogos Digitais no processo Ensino Aprendizagem.	Santana; Fortes e Porto (2018)
Ensinar e aprender em tempos atuais: contribuições sobre aprendizagem baseada em jogos digitais educativos	Realizar uma reflexão sobre a importância do processo de utilização de novas formas de ensinar e aprender, sobretudo, a partir da construção e das perspectivas que a gamificação pode oferecer para uma aprendizagem mais significativa e dinâmica em tempos atuais	Dias et al. (2017)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023

No próximo capítulo haverá contribuições teóricas de autores como Jerônimo, Guimarães e Guimarães e Martins, (2022), Pimentel (2021), Brito e Dias, Ramos (2020), Araújo, Santana; Ramos e Anastácio; Fortes e Porto, Silva (2018), Dias et al. (2017) além de muitos outros que auxiliaram em reflexões necessárias sobre a temática. Essa base teórica viabilizará o diálogo sobre as contribuições que o jogo digital oferece para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos.

CONCEITUANDO OS JOGOS DIGITAIS

Na busca por artigos e pesquisas recentes sobre os conceitos sobre os jogos digitais foi possível verificar que apesar de os trabalhos serem recentes, as fontes são as mesmas e antigas. Quando o assunto é jogos digitais os autores citados são: Prensky (2006) Ramos (2013), Huizinga (2012), Caillois (1990), Vygotsky (1998), Greenfield (1988) e Kishimoto (1998).

Segundo Araújo (2018) no campo da educação, os jogos digitais são vistos como uma ferramenta de ensino que beneficia e facilita o desenvolvimento de competências e habilidades como: atenção, destreza, raciocínio lógico, relacionamento entre educador e os alunos e a responsabilidade dos alunos diante dos seus compromissos.

A autora Silva, (2018) diz que o jogo digital pode ser associado à facilitação da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades do dia a dia. Que eles facilitam as respostas e a resolução de problemas no cotidiano familiar, escolar, também auxiliam a interação social e, ativam o sistema de recompensa, o que pode facilitar os processos de atenção e ação nos alunos.

Os jogos digitais são definidos por Juul (2018 — tradução nossa) como:

[...] um sistema formal baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço, a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado, e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis (JUUL 2018, p. 255).

Diante de todos esses indícios, pode-se dizer que novos jogos educativos digitais estão sendo construídos a cada dia e que há espaço nas escolas para inserir, pensar e utilizar esse recurso em sala de aula, apresentando-o como uma nova proposta de ensino e aprendizagem.

Ainda, para Guimarães, e Martins (2022, p. 3) “O uso do jogo digital educativo trabalha na concretização conteudista por meio do lúdico, proporcionando à criança conhecimento e prazer de modo que ela se torna protagonista em sua aprendizagem”.

Referente às contribuições de Huizinga (2018), sendo o primeiro filósofo a estudar a relação entre jogos e cultura, ele enfatizou os jogos como elementos constitutivos da cultura e os estudou a partir de uma perspectiva histórica que vai além do limite físico ou biológico da atividade.

As principais características listadas pelo autor como associadas aos jogos são o jogo livre; o desprendimento de qualquer ganho material do qual não se possa lucrar; a prática dentro de certas restrições de tempo e espaço; ordem e regras; e a formação de grupos sociais.

Neste artigo seguiremos os conceitos de Battaiola (2000) que descreve em detalhes o passo a passo dos jogos digitais: e traz uma afirmativa mais incisiva e mais pragmática, sobre as características:

O jogo digital é composto de três partes: enredo, motor e interface interativa. O enredo define o tema, a trama, os objetivos do jogo e a sequência com a qual os acontecimentos surgem. O motor do jogo é o mecanismo que controla a reação do ambiente às ações e decisões do jogador, efetuando as alterações de estado neste ambiente. Por fim, a interface interativa permite a comunicação entre o jogador e o motor do jogo, fornecendo um caminho de entrada para as ações do jogador e um caminho de saída para as respostas audiovisuais referentes às mudanças do estado do ambiente. (BATTAIOLA, 2000, p. 95-97).

Como o intuito dessa pesquisa é compreender o conceito de jogo digital, através do diálogo de alguns autores a contribuição referente a definição no contexto escolar; É que o jogo digital, é uma ferramenta de ensino que beneficia e facilita o desenvolvimento de competências e habilidades, pode ser associado à facilitação da aprendizagem, no desenvolvimento de habilidades do cotidiano, auxiliando a interação social e, ativando o sistema de recompensa.

É baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço, a fim de influenciar o resultado.

Ele é composto de três partes: enredo, motor e interface interativa, os jogos digitais podem ser educativos, desafiadores, motivadores e divertidos simultaneamente.

Seguindo a sugestão do autor, Battaiola (2000) destaca uma classificação mais condizente com a realidade atual dos jogos digitais, podemos destacar os seguintes grupos:

Simuladores: jogos projetados para imergir o jogador em um ambiente, muitas vezes com física complexa.

- Estratégias: jogos onde o sucesso do jogador consiste em suas habilidades cognitivas, no momento, da tomada de decisão
- Kids: Jogos para crianças concebidos para educar e entreter por quebra-cabeças, associações e histórias.
- Aventura: jogos desafiadores através de quebra-cabeças implícitos que combinam raciocínio e habilidades psicomotoras para se apresentarem de forma muito semelhante àquelas definidas por Crawford.

- **Passatempo:** jogos simples que desafiam o jogador a resolver quebra-cabeças rápidos, a maioria sem enredo elaborado. Aqueles conhecidos como jogos casuais, esses jogos são um gênero mais recente.
- **RPG:** Uma versão computadorizada do tradicional RPG de mesa.
- **Educativo:** Um jogo que se enquadra em uma das outras categorias, têm padrões institucionais e pedagógicos relacionados aos conceitos que aspira transmitir.
- **Esportes:** são baseadas em jogos esportivos reais, como futebol ou basquete, como as classificações de Crawford.

Um jogo pode apresentar mais de uma classificação, isso depende das ideias do autor nesse caso.

O autor Mastrocola (2012) afirma que:

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites de atividade puramente física. É uma função significativa, isto é, encerra determinado sentido. No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. (MASTROCOLA, 2012, p.209 – 210).

Ademais, esse estudo traz contribuições dos autores sobre os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais, para que assim seja possível compreender como o processo acontece.

A autora Ramos, Daniela Karine é pioneira no assunto, escreve sobre jogos e a aprendizagem através de jogos digitais, além da cognição e a aprendizagem através de intervenções com jogos e tecnologias.

Diante disso será uma referência para nortear esse assunto para discutirmos entre outros teóricos. Partimos do princípio, definindo o conceito de processo cognitivo para Dias (2011):

Esta teoria parte do conceito do “cognitivo”, a saber, representação mental que utiliza em sua base os processos cognitivos (pensamento, linguagem, memória, percepção, atenção, etc.), neste caso, referindo-se à explicação da aprendizagem ou de como aprendemos. (DIAS, 2011, online).

Ramos (2013) justifica o uso de habilidades cognitivas na interação com jogos digitais, passamos a nos referir aos jogos utilizados para esse fim como cognitivos. Logo, o jogo cognitivo, seja analógico ou digital, pode ser definido como um grupo de diversos jogos que funcionam cognitivamente, começando com a compreensão da intersecção entre os conceitos de jogo, diversão e cognição.

Nesse contexto, a cognição é compreendida como “a aquisição, armazenamento, transformação e aplicação do conhecimento” diz (Matlin, 2004, p. 2), pois envolve múltiplos processos mentais como percepção, raciocínio lógico, memória e resolução de problemas. Diante disso, Kishimoto (2007) apontou que a resolução de problemas e os jogos possuem elementos semelhantes, pois os dois são aproximados por meio da brincadeira, e quando a situação de ensino tem um caráter mais descontraído e envolvente, proporcionando a ele novas ideias construtivas.

Na perspectiva de Vygotsky (2007), habilidades como: atenção, percepção, interação social e emoção estão relacionadas à aproximação com o campo educacional, a aprendizagem e os aspectos cognitivos. “Em paralelo, neurocientistas buscam evidências científicas em

entender como o cérebro aprende e como os elementos do contexto educacional contribuem para que o processo de aprendizagem se efetive.” (Ramos et al., 2016, p. 2)

Para Polese (2012) a teoria Piagetiana demonstra que a inteligência se desenvolve, a partir de um primeiro esquema, de ordem mental. Pois, quando a criança já nasce, traz consigo sua bagagem hereditária e que será alterado nos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Temos como referências psicólogos cognitivos, sendo eles Piaget, Wallon, Vygotsky e Bartlett. Segundo Ramos e Anastácio (2018):

[...] os jogos podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, fazendo parte das experiências de aprendizagem. Ao mesmo tempo, envolve o exercício das habilidades cognitivas das crianças e colabora para uma aprendizagem mais motivadora e significativa. (RAMOS e ANASTÁCIO, 2018, p. 215)

Gatti (1997) afirma que como parte da experiência de aprendizagem, os jogos podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes escolares. Simultaneamente, envolve o exercício das habilidades cognitivas dos alunos, contribuindo para uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Nessa trajetória de desafios, ações e regras, conciliamos simultaneamente múltiplos objetivos, tarefas e outras variáveis durante os jogos, e precisamos trabalhar conscientemente e organizada, envolvendo o recrutamento de habilidades cognitivas como: memorizar, testar hipóteses, prever soluções e utilizar o planejamento estratégico (Ramos, 2008).

A partir dessas reflexões sobre os conceitos de jogos digitais, já podemos começar a identificar e transcrever como os benefícios do uso de jogos digitais auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos no próximo capítulo.

OS BENEFÍCIOS DO USO DE JOGOS DIGITAIS

Nesta seção, faremos uma breve explanação teórica sobre o benefício dos jogos educacionais, dando foco em suas contribuições para a aprendizagem.

Perceba que quando se trata de educação em sala de aula, jogar é uma atividade que não recebe tanta atenção. No entanto, com o desenvolvimento de novas tecnologias, o uso de jogos digitais na escola tornou-se cada vez mais relevante.

Por isso, os educadores estão sempre buscando incorporar os jogos digitais em suas aulas. Nesse sentido, entender como os jogos funcionam ajuda os professores a utilizá-los de maneira eficaz durante as aulas. Com base na teoria do construtivismo, jogar jogos digitais pode ajudar os alunos a desenvolver suas habilidades acadêmicas. Portanto, este capítulo refletirá como os jogos podem ser usados e seus benefícios para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Prensky (2012) define a aprendizagem baseada em jogos digitais como:

[...] qualquer jogo que é usado em um computador ou processo de ensino e aprendizagem online”. Coordenação de conteúdo, estilos de jogo envolventes, alinhamento de estilos de aprendizagem com recomendações de jogos e interação do aluno com jogos são essenciais nesse processo, que pode ser utilizado na educação infantil, no ensino fundamental, na universidade e até mesmo no trabalho. (PRENSKY, 2012,p.208).

Através da aprendizagem baseada em jogos digitais, há evolução na percepção e o processamento cognitivo, a motricidade e a visão. É possível estimular reações mais rápidas, motivar o aprendiz na escola, desenvolver o pensamento lógico-matemático, ajudar a desenvolver habilidades socioemocionais.

Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, atenção, resolução de problemas e tomada de decisões. Eles também aprimoram habilidades emocionais, como empatia, tolerância e autoconfiança. Os jogos digitais são uma forma eficaz de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem Ramos e Anastácio (2018).

De acordo com Polese, (2012) na teoria construtivista, os alunos aprendem melhor quando constroem ativamente seu próprio conhecimento. As crianças aprendem brincando e desenvolvem suas habilidades brincando. É por isso que os educadores incentivam os alunos a brincar durante o dia escolar.

Os professores devem dar aos alunos oportunidades de explorar e brincar com novas ideias e conceitos. Jogar é um ato lúdico que não está diretamente ligado à tecnologia, mas é necessário porque o brincar abre novas fronteiras de aprendizado e desenvolve diferentes habilidades simultaneamente, diz Dias et al., (2017). Aprender brincando significa expandir as possibilidades de aprendizagem.

Os jogos digitais podem ajudar no ensino de novos conceitos, reforçar as aulas e motivar os alunos a ter um melhor desempenho nas aulas. Existem jogos de ação com foco em atividade física e estratégia de combate; jogos esportivos que estimulam a atividade física por meio de competição atlética simulada; jogos de estratégia que focam no desenvolvimento de habilidades de planejamento e tomada de decisão, corrobora Pimentel (2021).

Outra categoria são os jogos de simulação que permitem aos jogadores experimentar algo sem participar diretamente dele; e jogos de aventura que fornecem um ambiente simulado onde os jogadores podem vivenciar uma situação sem consequências no mundo real. Além do que, de acordo com Gatti, (1997), os jogos digitais têm muitas funções essenciais, tais como: socialização, entretenimento, interação, os jogos educacionais são projetados especificamente para apoiar os objetivos educacionais dos professores e proporcionar experiências envolventes para os alunos.

Bacich e Moran, (2018) em seu livro Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática, refere-se que um dos princípios de aprendizado mais importantes presentes nos jogos digitais é que os jogadores aprendem por meio da experimentação.

As regras do jogo costumam ser simples e fáceis de entender, ao contrário das situações da vida real. Assim, os jogadores podem experimentar diferentes estratégias para ver qual funciona melhor em várias situações. Por meio desse método, os alunos aprendem a pensar criticamente e a tomar decisões em um ambiente controlado.

Outro princípio que os jogos digitais ensinam é habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico. Estas são habilidades muito importantes que são usadas ao longo da vida. Os jogos digitais se concentram em ensinar essas habilidades, apresentando aos jogadores os desafios que eles devem superar para ter sucesso, diz Ramos, Lorenset e Petri (2018).

Segundo a literatura, a aprendizagem baseada em jogos digitais requer interdisciplinaridade, maior tempo de aula, grupos de trabalhos reunidos (relacionados a gênero, desempenho acadêmico, idade, etc.), ensino social, equipes para estimular e modelos de

aprendizagem e o jogo digital no processo da construção do conhecimento. Além disso, é preciso garantir que os jogos utilizados desenvolvam o feedback de forma benéfica, para garantir o sucesso dos alunos na atividade afirmativa de Melo e Pimentel, (2021).

Porém, é possível ir além, pois a narrativa do jogo que se apresenta como um recurso muito útil para os professores que lidam com conteúdo atitudinal, conceitual e factual com os alunos. Jogos como o Minecraft permitem que você desenvolva habilidades sociais como trabalhar e colaborar em equipes e/ou competir entre equipes, ou desenvolver empatia com os outros. Outros exemplos, online, populares, MMORPG (World of Warcraft), FPS.

Jogos de equipe (Counter-Strike, Valiant, Overwatch), preferindo o trabalho em equipe que requer comunicação e cooperação. Jogos para criar estratégia juntos, o Sea of Thieves é uma ótima opção, os jogadores são piratas que descobrem mistérios, precisam encontrar tesouros, controlar navios e outras ações.

Em Journey, eles precisam, mas não conseguem se comunicar com palavras, só com sons e movimentos, ou seja, uma tarefa bem difícil para aqueles alunos falantes conseguirem desenvolver essa habilidade do autocontrole. Existem alguns que levantam questões éticas, como Life is Strange in que acontece em uma escola e apresenta escolhas narrativas e morais, trabalhando temas delicados como Bullying, descoberta da sexualidade e suicídio.

Os jogos ecológicos, são pensados para a conservação da natureza, como Terraforming Mars ou Surviving Mars, onde os jogadores controlam uma corporação que trabalha para transformar Marte em um planeta habitável.

Dentre outras, temáticas que revisitam conflitos, dilemas e decisões, e até abordam assuntos como doenças e crises, como o já citado Plague Inc, multiplayer, que podem ser jogados em equipe. Essas e outras possibilidades permitem conteúdos atitudinais e conceituais abordados, mediados e inseridos interessantemente, simultaneamente, de uma maneira lúdica, prazerosa, criativa e com fantasia (Pimentel et al. 2021).

Os jogos digitais são divertidos, envolventes, eficientes em termos de tempo e úteis para avaliar a compreensão do aluno. Assim, são uma excelente ferramenta para o ensino de qualquer assunto quando utilizados inteligentemente em sala de aula. Os professores usam jogos on-line para fins educacionais devido à sua versatilidade e impacto comprovado nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Para Paiva e Tori, (2017) os benefícios da aprendizagem baseada em jogos é composto por elementos como: efeito Motivador, facilitação do aprendizado, desenvolvimento de habilidades cognitivas, aprendizagem por descoberta e novas identidades, socialização. E os desafios ao usar a aprendizagem baseada em jogos são os: jogos educacionais mal estruturados, lacunas no conhecimento docente, perda de espontaneidade.

Ainda como proposta, esse estudo tem a intencionalidade de apontar os desafios que a aplicação, o uso dos jogos digitais podem causar/trazer no desenvolvimento da aprendizagem. Trazendo os autores de Melo et al., (2021) para solidificar as informações para eles, os desafios associados à aprendizagem baseada em jogos digitais são:

- aqueles que usam poucos princípios pedagógicos e não somam valor ao conhecimento adquirido pelos alunos;
- desenvolvidos por pesquisadores universitários, no qual a maioria quase não são divertidos e não chamam a atenção dos educandos

- Falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre métodos de ensino, falta de conhecimento sobre jogos digitais, falta de embasamento para desenvolver jogos educativos adequados para o conteúdo de ensino e falta de formação específica nessa área;
- Abuso de jogos digitais por parte dos professores, ou seja, os alunos não entendem porque estão jogando. Sem objetivos, o jogo digital, os alunos perdem o interesse em participarem das atividades.

De fato, com a teoria da educação construtivista, os alunos aprendem melhor quando constroem ativamente seu próprio conhecimento. Os professores devem dar aos alunos oportunidades de explorar e brincar com novas ideias e conceitos. As crianças aprendem brincando e desenvolvem suas habilidades brincando.

É por isso que os educadores incentivam os alunos a brincar durante o dia escolar. Os jogos podem ajudar os alunos a desenvolver habilidades cognitivas, como memória, atenção, resolução de problemas e tomada de decisões. Eles também aprimoram habilidades emocionais, como empatia, tolerância e autoconfiança. Os jogos digitais são uma forma eficaz de ensinar alunos com dificuldades de aprendizagem. Segundo Pereira et al., (2018) Piaget foi um estudioso da teoria construtivista que diz que aprendizagem acontece quando é construída ativamente.

Complementa que o processo de aprendizagem está relacionado diretamente com a maneira em que a memória funciona: quanto maior o nível do processamento de informação, melhor a retenção de conhecimento diz (PEREIRA et al., 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desta pesquisa teve como objetivo geral compreender o conceito e os principais processos cognitivos envolvidos na aprendizagem baseada em jogos digitais. Priorizou-se esse campo de investigação, pelo fato de existirem dificuldades e lacunas no conhecimento sobre os benefícios dos jogos digitais no processo de aprendizagem. Tal objetivo delineado fora alcançado permitindo demonstrar que os jogos podem ser delineados para diversos aspectos, especialmente para o processo de inclusão, intensificação da educação e para auxiliar no conhecimento.

Na trajetória da análise deste estudo, foi possível perceber que a chave de resolução para conciliar os jogos com a aprendizagem, é investir em recursos necessários e materiais que facilitem o acesso individual e coletivo no campo educacional. Assim, estas etapas se constituem como estratégias essenciais e imprescindíveis. Esta revisão sistemática também evidenciou a importância da incorporação de capacitação, para que os jogos digitais além de divertidos e envolventes facilitem o conhecimento e a aprendizagem. Além disso, faz-se necessário que sejam realizados mais estudos sobre o tema, especialmente, no cenário do ensino remoto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTAIOLA, A. L. Jogos por computador: Histórico, relevância tecnológica e mercadológica, tendências e técnicas de implementação. Anais do XIX Jornada de Atualização em Informática, p. 83–122, 2000.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa coordenados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- JUUL, J. The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. Plurais Revista Multidisciplinar, v. 1, n. 2, 22 ago. 2018. p. 248-270.
- HUIZINGA, J. Homo ludens: o jogo como elemento da cultura. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.
- PAIVA, C. A.; TORI, R. Jogos Digitais no Ensino: Processos cognitivos, benefícios e desafios. 8 ed. São Paulo: 2017.
- PEREIRA, L. T. et al. A abordagem construtivista no desenvolvimento de um serious game do gênero escape room. Educação Unisinos. p. 8, 2018.
- PRENSKY, M. Aprendizagem baseada em jogos digitais. São Paulo: Editora Senac. São Paulo, 2012.
- POLESE, N. C. Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender. 2012.
- RAMOS, D. K.; ANASTÁCIO, B. S. Habilidades cognitivas e o uso de jogos digitais na escola: a percepção das crianças 1. Educação Unisinos, v. 22, n. 2, p. 214–223, 2018.
- RAMOS, D. K.; LORENSET, C. C.; PETRI, G. JOGOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À APRENDIZAGEM. JOGOS EDUCACIONAIS: CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA À APRENDIZAGEM, v. 2, n. 1.2016, p. 17, 20 nov. 2016.

**A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO - APRENDIZAGEM DOS ALUNOS
COM/SEM DEFICIÊNCIAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**
**THE USE OF GAMES IN TEACHING - LEARNING OF STUDENTS WITH/WITHOUT
DISABILITIES: A LITERATURE REVIEW**
**EL USO DE JUEGOS EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES
CON/SIN DISCAPACIDAD: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA**

Rita de Cássia Soares Duque
cassiaduque@hotmail.com

DUQUE, Rita de Cássia Soares. **A utilização de jogos no ensino-aprendizagem dos alunos com/sem deficiência: uma revisão de literatura.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 99 – 107, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Magno Henrique Constantino

RESUMO

Este estudo irá apresentar que os jogos no ensino dos alunos com/sem deficiências proporcionam um ambiente favorável, inclusivo e envolvente para os estudantes. As tecnologias móveis têm mostrado grande potencial em vários ambientes educacionais. Além disso, há uma base de pesquisa emergente que demonstra como os alunos vêem e interagem com dispositivos móveis para aprender jogando. À medida que mais dessas tecnologias entram em ambientes educacionais inclusivos, uma compreensão da base de pesquisa existente para aprendizagem móvel (*M-learning*) e alunos com várias singularidades, incluindo deficiências, é necessária para desenvolvedores de tecnologia, pesquisadores, educadores e administradores escolares apoiarem o sucesso dos alunos. Para este fim, este estudo usou uma abordagem de síntese para revisar a literatura publicada sobre jogos e a tecnologia *M-learning* para alunos com e sem deficiência em ambientes educacionais formais e informais de ensino fundamental e médio. A revisão atual revelou que (a) a maioria dos estudos se concentrou na eficácia do *M-learning* no ensino e na aprendizagem, (b) métodos mistos e estudos experimentais foram as metodologias mais populares, e o mais importante (c) os resultados da pesquisa foram geralmente positivos sobre o potencial dos jogos e *M-learning* para apoiar as necessidades dos alunos com deficiência em ambientes inclusivos.

Palavras- chave: Aprendizagem móvel. Alunos com deficiência. Educação inclusiva

SUMMARY

This study will present that games in teaching students with/without disabilities provide a favorable, inclusive and engaging environment for students. Mobile technologies have shown great potential in various educational environments. Additionally, there is an emerging research base that demonstrates how students view and interact with mobile devices to learn through play. As more of these technologies enter inclusive educational environments, an understanding of the existing research base for mobile learning (*M-learning*) and students with various uniqueness, including disabilities, is necessary for technology developers, researchers, educators, and school administrators to support student success. To this end, this study used a synthesis approach to review the published literature on gaming and *M-learning* technology for students with and without disabilities in formal and informal K-12 educational settings. The current review revealed that (a) most studies focused on the effectiveness of *M-learning* in teaching and learning, (b) mixed methods and experimental studies were the most popular methodologies, and most importantly (c) the results of Research has been generally positive about the potential of games and *M-learning* to support the needs of students with disabilities in inclusive environments.

Keywords: Mobile learning. Students with disabilities. inclusive education

RESUMEN

Este estudio presenta que los juegos en la enseñanza a estudiantes con o sin discapacidades brindan un ambiente favorable, inclusivo y atractivo para los estudiantes. Las tecnologías móviles han mostrado un gran potencial en diversos entornos educativos. Además, existe una base de investigación emergente que demuestra cómo los estudiantes ven e interactúan con los dispositivos móviles para aprender a través del juego. A medida que más de estas tecnologías ingresan en entornos educativos inclusivos, es necesario que los desarrolladores de tecnología, investigadores, educadores y administradores escolares comprendan la base de investigación existente para el aprendizaje móvil (*M-learning*) y los estudiantes con diversas singularidades, incluidas discapacidades, para apoyar a los estudiantes. éxito. Con este fin, este estudio utilizó un enfoque de síntesis para revisar la literatura publicada sobre juegos y tecnología de aprendizaje móvil para estudiantes con y sin discapacidades en entornos educativos formales e informales desde K-12. La revisión actual reveló que (a) la mayoría de los estudios se

centraron en la eficacia del M-learning en la enseñanza y el aprendizaje, (b) los métodos mixtos y los estudios experimentales fueron las metodologías más populares y, lo más importante, (c) los resultados de la investigación en general han sido positivo sobre el potencial de los juegos y el M-learning para apoyar las necesidades de los estudiantes con discapacidad en entornos inclusivos.

Palabras clave: Aprendizaje móvil. Estudiantes con discapacidad. educación inclusiva

INTRODUÇÃO

A relevância dos jogos como técnica educativa oferece um espaço favorável e envolvente para os alunos, sobretudo para aqueles com deficiências, e o impacto dos jogos como estimulante e motivador na aprendizagem de novas informações, bem como para proporcionar a inclusão (NUNES et al., 2019).

Os jogos pedagógicos diferem dos métodos tradicionais que, pela participação conjunta dos parceiros e pela tentativa do pensamento ocupacional, se baseiam na didática. Deve ser organizado de tal forma que os participantes possam mostrar toda a sua capacidade. Assim, o modelo de jogos pedagógicos deve ser indicado para alçar concentração ou estudos (SILVA, 2014).

Nesse aspecto, quando se utiliza os jogos didáticos especiais, os alunos se interessam pelas aulas e se apresentam mais ativos. Os jogos: jogos de figuras, jogos de raciocínio, jogos de escalas, jogos de “sim” ou “não” são importantes para ensinar os alunos corretamente aumentando sua responsabilidade.

Durante os jogos as situações pedagógicas devem ser completamente explicadas e as formas de jogar devem ser discutidas. Aliado a isso, o objetivo concreto deve ser definido para os participantes, deve-se realizar uma avaliação por especialistas e a modalidade deve ser delimitada, entre grupos ou individuais.

O professor da disciplina deve estar atento ao tempo de seleção, à preparação dos alunos, bem como ao nível de possibilidade do aluno durante os jogos. É possível utilizar conversas, *display* e formas práticas. No final do jogo o resultado da brincadeira deve ser discutido. Os alunos recebem muitas instruções necessárias. Em contrapartida, é necessário habilidade pedagógica, iniciação e criatividade por parte do professor para utilizar os jogos pedagógicos no processo de ensino. Assim, a utilização deste recurso metodológico é um dos fatores que intensificam a qualidade do ensino e facilitam o processo de aprendizagem e interesse dos alunos (SILVA, 2020).

Os fatores acima formam a atitude positiva do aluno em relação ao atendimento às aulas e garantem o aumento da produtividade da aula. Em suma, a participação ativa dos alunos é imprescindível, pois, ajudará a realizar a aula eficazmente. Nesse aspecto, durante o ensino, o profissional deve conhecer as habilidades metodológicas para escolher o melhor recurso e utilizar os jogos pedagógicos. Para auxiliar nesta escolha, é importante avaliar o assunto que será tratado e peculiaridades para serem utilizados na prática.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa incide em examinar as questões e as tendências que os pesquisadores têm investigado sobre a utilização de jogos e o tópico de *M-learning* para ensino e aprendizagem para alunos com e sem deficiência em ambientes inclusivos.

DESENVOLVIMENTO

Esta seção descreve as estratégias de levantamento de dados da literatura, bem como os critérios de inclusão e exclusão dos artigos. No procedimento de busca para este estudo, várias bases de dados eletrônicas foram pesquisadas, incluindo *Google Scholar*, ERIC e SAGE.

Além disso, foi realizada uma busca de títulos de artigos referentes ao tema em questão, assim, para auxiliar na obtenção os resultados, utilizaram-se as seguintes palavras-chave: Instrução Assistida por Computador (IAC), letramentos digitais, jogos, iPad, tecnologias móveis, *tablet*, *smartphone* com educação inclusiva, educação especial. Após a busca eletrônica, foi realizada uma busca ancestral ou bibliográfica envolvendo o exame das listas de referências de cada artigo encontrado.

Esta revisão examinou a literatura sobre alunos com e sem deficiência entre o período temporal de 2007 a 2021. O ano de 2007 foi selecionado como ponto de partida devido à introdução do iPhone e sua importância como o primeiro dispositivo móvel digital massivamente adotado com uma conexão quase em tempo integral com Internet.

Finalmente, uma vez que esta pesquisa teve como objetivo compreender a base de pesquisa existente para tecnologia móvel e deficiências em ambientes educacionais, tomou-se a decisão de procurar estudos relativos em todas as séries. Assim, por decisão empírica, pretendeu-se encontrar estudos orientados por um propósito de pesquisa com desenhos experimentais, descritivos ou mistos.

A seleção dos artigos de pesquisa para esta revisão com os critérios mencionados foi realizada em três etapas. Primeiramente, o Google Acadêmico foi pesquisado e os mesmos métodos foram seguidos nas bases de dados ERIC e SAGE, onde foram encontrados mais 15 artigos. Na busca de títulos de *JOSET*, *BJET* e *JETS*, outros 20 artigos foram incluídos, totalizando um número de 35 artigos para compor a análise final.

Jogos e brincadeiras

A tecnologia pedagógica é considerada uma nova abordagem inovadora, há uma grande importância de seu uso no cotidiano escolar. Na contemporaneidade, as modernas tecnologias pedagógicas estão sendo transformadas em um componente necessário e principal da prosa educacional.

Como é demonstrado que a educação primária é a base da educação formal, a formação da personalidade do estudante não deve ser ignorada. Os professores do ensino fundamental têm uma responsabilidade imensa e diversificada de tarefas, auxiliando os alunos a adaptarem-se à vida escolar, proporcionando disciplinas atualizadas. (VALENTINI, et al., 2016)

Sua atitude em relação à educação e à capacidade de conhecimento toma forma durante esse período. E isso mostra que o dever dos professores do ensino fundamental é indispensável. O objetivo de um professor é despertar o interesse dos alunos pela educação, atraí-los para as aulas, incentivando sua criatividade. Para atender a esses requisitos, o professor deve ponderar sobre o processo de ensino, buscar novas técnicas de ensino e aplicá-las naquele curso em andamento.

Brinquedos e jogos são uma parte relevante do amadurecimento social e intelectual de crianças pequenas. Desenhar jogos que, simultaneamente, ensinam conteúdos sérios (não

lúdicos) pode incentivar os alunos de forma inovadora, os chamados jogos sérios atendem a muitos dos objetivos do construtivismo e há comprovações empíricas de que podem favorecer o aprendizado ao nível médio e superior (SUETH et al., 2020).

Descobriu-se que a jogabilidade produz efeitos significativos no desempenho de disciplinas, promovendo o aprendizado cognitivo baseado em testes. Aliado a isso, as iniciativas de jogos sérios que focam em uma aprendizagem mais profunda no contexto de uma experiência agradável são mais propensas a ter sucesso em seus objetivos pedagógicos, mas um jogo sério não terá sucesso apenas porque tem conteúdo educacional.

Para isso, o jogo deve ser envolvente e motivador: uma ideia encapsulada pelo conceito fenomenológico de 'fluxo', que tem duas condições principais: (i) desafios percebidos, ou oportunidades de ação, que se estendem (nem superação, nem subutilização) habilidades existentes; e (ii) objetivos próximos claros e feedback imediato sobre o progresso que está sendo feito. O mapeamento do desafio e habilidade percebidos identifica três regiões de experiência; fluxo sendo alcançado quando capacidades e desafios são equilibrados. Manter esse equilíbrio ao longo da experiência de jogo permite que o jogador permaneça no canal do fluxo e mantenha sua motivação para continuar jogando (CRUZ, 2020).

Quanto aos jogos digitais, tem sido popular entre a geração atual de alunos, e tem geralmente sido bem recebida como uma ferramenta de aprendizagem pelos alunos na Austrália. Oliveira *et al.* (2019) afirmou que os jogos digitais são envolventes porque são imersivos, envolvem redes sociais, exigem tomadas de decisão frequentes, têm objetivos claros e mudam em resposta às ações de jogadores individuais. Góes *et al.*, (2012) descobriram que a combinação de ansiedade, desafio e recompensa em jogos digitais pode induzir estados do tipo fluxo associados a melhores resultados, por meio do engajamento e comprometimento da tarefa.

Em um estudo europeu envolvendo 500 professores, os pesquisadores examinaram como esses professores usavam jogos eletrônicos em sala de aula e os resultados para seus alunos apontaram melhora significativa em habilidades como social, intelectual, espaço-temporal e concentração. Além disso, existem evidências de vários estudos de caso em suas pesquisas de que houve melhorias nos resultados específicos do assunto, como redação de histórias, automatização da matemática e história (SILVA *et al.*, 2020).

Aprendizagem baseada em jogos digitais para alunos com deficiência

O autor Mendes *et al.*, (2017) relata em seus estudos que os jogos digitais proporcionam um meio de aprendizagem menos intimidante e mais envolvente para alunos com deficiência intelectual. O autor afirma que a aprendizagem baseada em jogos digitais atendeu às necessidades dos alunos em ambientes de educação especial porque forneceu escolha na aprendizagem experiencial e diferenciação da experiência de aprendizagem.

Seu estudo descobriu que os educadores relataram estar impressionados com o aspecto motivacional dos jogos digitais, com 70% dos quase 200 educadores relatando que os alunos demonstraram maior interesse em aprender e 35% notaram maior interesse dos alunos pelo conteúdo educacional. Muitos desses educadores também identificaram a melhoria da comunicação e da cooperação como resultados frequentes do uso de jogos digitais para o aprendizado.

O uso de outras formas de jogos eletrônicos por alunos com deficiência também levou a resultados positivos. Por exemplo, Monteiro *et al.*, (2016) descobriram que o treinamento espacial baseado em ambiente virtual, no qual os alunos navegavam por labirintos ou manipulam objetos, levava à melhora nas funções executivas e na regulação verbal do funcionamento espacial para alunos com deficiências motoras complexas.

Em consonância a isso, Marciano (2015) observou que um programa computadorizado usando módulos de jogos interativos melhorou as habilidades de reconhecimento facial de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Jogos envolvendo realidade virtual também foram identificados como eficazes na oferta de oportunidades de lazer para adolescentes com deficiência física e intelectual.

Jogar videogame também tem sido associado a mudanças na pressão arterial sistólica e diastólica semelhantes às mudanças emanadas da atividade física normal, o que produziu benefícios positivos para a saúde de indivíduos com movimento limitado. Nunes *et al.*, (2019) descobriram que as habilidades de atenção de pessoas com deficiência intelectual que jogavam jogos de computador eram significativamente maiores do que as do grupo de controle pareado.

Além disso, em um estudo de pequena escala envolvendo adultos com deficiências intelectuais graves, Lovato *et al.*, (2018) demonstraram que o uso de jogos de computador controlados por interruptores por um adulto que exigiam uma resposta cronometrada resultou em uma redução significativa em seus tempos de reação de escolha (CRT) do que o grupo controle. Além de melhorias nas habilidades de desenvolvimento e sociais, jogos baseados em computador e vídeo foram considerados benéficos na preparação de alunos com deficiência para a força de trabalho.

Nesta mesma linha de pesquisa, Figueiredo (2017) observou que jogos baseados em computador e vídeo, nos quais o indivíduo desempenhava papéis profissionais, proporcionam experiências de preparação de carreira para jovens com necessidades especiais. Muitos pesquisadores examinaram programas projetados especificamente para alunos com deficiência, mas foi identificado que poucos exploram como os jogos digitais existentes podem ser usados por alunos com diversas necessidades de aprendizagem.

Portanto, apesar do considerável interesse no uso de jogos digitais na educação, há espaço para mais pesquisas sobre como o uso de jogos pode ser implementado para alunos com necessidades especiais de aprendizagem, incluindo deficiência.

Nesta perspectiva, Souza (2017) afirmou que existem diferenças no nível de estados de engajamento individual, atenção e memória, por exemplo, ao usar jogos digitais e identificaram isso como uma área para novas pesquisas. Para a pesquisa relatada neste artigo, utilizou-se hardware e *software Nintendo DS e Dr Kawashima's Brain Training (DSs)* projetados para o mercado convencional para explorar como esse tipo de tecnologia poderia ser usado para apoiar o aprendizado de alunos com deficiência e como isso influenciou níveis de engajamento.

Dispositivos móveis

Os dispositivos móveis são tecnologias onipresentes. De fato, mais de 6 bilhões de pessoas em todo o mundo têm acesso a um dispositivo móvel. Para alguns, o uso de tais

dispositivos está inserido em uma agenda de inclusão digital mais ampla para permitir que todos os cidadãos participem plenamente de suas comunidades, beneficiem-se de serviços online e tornem as oportunidades de aprendizado e a preparação da força de trabalho mais acessíveis globalmente.

Nesta linha de pesquisa, em um estudo realizado, Silva *et al.*, (2020) descobriu que mais de 75% dos adolescentes americanos (ensino médio e superior) têm acesso a um smartphone. Comparado a um computador conectado à Internet, os smartphones podem trazer aos alunos muitas oportunidades de aprendizado com acesso imediato e portátil a recursos educacionais ricos e desenvolver capacidades, como pesquisa de informações on-line, compartilhamento de arquivos e interação com professores e colegas. Um número crescente de pessoas usa smartphones e outros dispositivos móveis para se manter informado e conectado com o meio ambiente. Os dados mostram que para a maioria das 50 entidades de notícias e informações online mais visitadas, as visitas móveis começaram a ultrapassar as visitas desktop em janeiro de 2015.

O autor Cruz (2020) descreve em seu estudo, a tecnologia como qualquer ferramenta que serve ao propósito de pesquisa e permite indivíduos para abordar problemas no contexto e para esclarecer e dar significados a eles. Contudo, muitas tecnologias modernas dependem da Internet para coletar e transmitir informações.

A aprendizagem móvel refere-se a um tipo específico de tecnologia que utiliza dispositivos móveis para apoiar a aprendizagem móvel (*M-learning*). Diante disso, Araújo (2020) definiu o *M-learning* como “aprendizado que ocorre quando o aluno não está em um local fixo, ou aprendizado que acontece quando o aluno aproveita oportunidades de aprendizado fornecidas por dispositivos móveis geralmente conectados à Internet”.

Com o crescimento das tecnologias móveis, os educadores devem considerar as leis e políticas federais para populações especiais. De fato, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2012) identificou as principais características dos dispositivos móveis, incluindo portabilidade, baixo custo e ampla distribuição, que tornam o *M-learning* importante nas novas experiências de aprendizagem das pessoas. Por exemplo, o *M-learning* motiva os alunos a aprender e facilita a colaboração e a comunicação dos estudantes, o que pode ser usado para projetar atividades de aprendizagem baseadas em investigação.

Além de melhorar a motivação dos alunos e estimular o engajamento, as tecnologias móveis inovam os ambientes tradicionais de aprendizagem em espaços que são mais onipresentes, conectados, personalizados e apoiam a formação de comunidades de aprendizagem autodirigidas. Os estudiosos argumentam que o acesso a ambientes digitais com os suportes e condições ambientais apropriados, os alunos com deficiência demonstram pontos fortes que de outra forma passariam despercebidos.

Curiosamente, com todo o potencial e importância da tecnologia na educação, tem-se argumentado que as tecnologias, incluindo smartphones e outros dispositivos móveis que permeiam a vida dos alunos fora da escola, são subutilizadas nas escolas. Isso pode ser especialmente verdadeiro para alunos com deficiência.

De fato, a introdução de dispositivos móveis convencionais, aplicativos e serviços relacionados para facilitar a comunicação, colaboração, compartilhamento e aprendizado para SWDs em ambientes educacionais está apenas começando (FIGUEIREDO, 2017).

Pesquisa sobre *M-Learning*

Examinando revisões limitadas da literatura sobre M-learning que se concentram em alunos sem deficiências, revela que a pesquisa atual se concentrou em sistemas móveis ou aplicativos específicos, dispositivos de tecnologia móvel, bem como potencial design de sistemas.

O estudo de Sacks *et al.*, (2018) publicou uma revisão da literatura sobre o impacto de aplicativos móveis na aquisição de estratégias de aprendizagem. Sua revisão destacou a consciência do contexto, cenários de aprendizagem aprimorados por estratégias pedagógicas e *M-learning* colaborativo e em rede social como objetivos importantes para a pesquisa.

Em outra revisão de 63 estudos empíricos de 15 periódicos arbitrados, Cechin, (2013) descobriu que a compreensão das possibilidades educacionais do uso de dispositivos móveis em práticas instrucionais deve ser um interesse primário de pesquisa de estudiosos dessa área.

O potencial do *M-learning* para conectar contextos de aprendizagem pedagogicamente projetados, facilitar contextos e conteúdos gerados pelo aluno (pessoal e colaborativo), fornecer personalização e conexão social onipresente que o diferencia da aprendizagem em ambientes mais tradicionais. Além disso, Silva (2017) realizou uma revisão de literatura que investigou as tendências nos tipos de dispositivos móveis e suas funcionalidades, com os tipos de alunos e o uso de dispositivos móveis em todas as disciplinas.

Em todos esses estudos, poucas pesquisas substantivas sobre como os alunos com necessidades de aprendizagem foram considerados na pesquisa sobre *M-learning*. O que é necessário são entendimentos sobre as maneiras pelas quais o *M-learning* foi adaptado para alunos com necessidades de aprendizagem e consideração do contexto de aprendizagem.

Uma base de pesquisa emergente em educação especial relacionada ao desenvolvimento de plataformas de *M-learning* sugere que atender a *M-learning* leva a melhores resultados para crianças com necessidades especiais. Os artigos desta revisão examinaram tanto as oportunidades de aprendizagem quanto às possibilidades oferecidas por meio do *M-learning* em ambientes educacionais formais e informais de ensino fundamental e médio, com foco específico em alunos com e sem deficiência.

Por exemplo, Araújo (2019) examinou a eficácia do uso da plataforma de aprendizagem *Picaa* no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem para alunos com necessidades especiais. O estudo indicou que o currículo adaptado por meio do *M-learning* facilitou o acesso dos estudantes às atividades de aprendizagem e melhorou as habilidades de aprendizagem e o desempenho.

Em outro exemplo, Carneiro, (2017) examinou a eficácia do uso de vídeos criados por professores de habilidades básicas de geometria em computadores portáteis para apoiar as habilidades de geometria de três alunos do ensino médio com dificuldades de aprendizagem. Os pesquisadores projetaram as atividades de aprendizagem tanto em casa quanto na escola. Ambos os estudos tiveram efeitos positivos.

Alguns estudos também incluíram estudantes e outras populações especiais de alunos, como alunos de inglês e alunos superdotados. Neste estudo, a complexidade progressiva dos conceitos de aprendizagem foi aumentada com um jogo projetado para melhorar a formação dos alunos.

Assim, todos os artigos, estudos e os autores estudados para fomentar esta revisão de literatura, apresentaram ideias conciliáveis e que possuíam uma certa convicção sobre os benefícios dos jogos no processo de inclusão e aprendizado do aluno com ou sem deficiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante análise da literatura, pode-se constatar que as tecnologias móveis têm um grande potencial para todos os alunos, mas especialmente para aqueles com deficiência. Essas tecnologias fornecem aos alunos caixas de ferramentas virtuais dinâmicas, leves e portáteis para várias necessidades de aprendizado. Neste artigo, foi revisado de forma sistematizada os estudos atuais para encontrar as tendências gerais de pesquisa em relação aos objetivos de pesquisa, metodologias, resultados de aprendizagem, áreas de conteúdo acadêmico e a interação de variáveis demográficas e a eficácia do *M-learning*.

As descobertas e implicações desta revisão fornecem aos designers, educadores e pesquisadores do *M-learning* referências e sugestões valiosas sobre o uso do *M-learning* na concepção e implementação de planos de aprendizagem ao longo da vida para alunos com deficiência.

O uso da tecnologia com a aprendizagem baseada em jogos tem sido um fator importante no aprimoramento da aprendizagem baseada em jogos em sala de aula. A tecnologia pode ser uma ferramenta para aprimorar os acadêmicos, especialmente para aqueles com aprendizado de deficiência. Os alunos com deficiência precisam de repetição e são bem-sucedidos com novas abordagens de aprendizagem, em vez de abordagens tradicionais.

A necessidade de gerar novas estratégias motivacionais e métodos de aprendizagem na educação especial é constante e os jogos digitais fornecem uma ferramenta motivacional com potencial para enriquecer o processo de aprendizagem. Cada aluno tem um estilo de aprendizagem específico e uma maneira de alcançar um número maior de alunos é por meio do aprendizado baseado em jogos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, V. B. Necessidades educacionais de uma criança com deficiência auditiva: utilização os gêneros narrativos como ferramenta pedagógica no processo de ensino aprendizagem: Educational needs of a hearing-impaired child: the use of narrative genres as a pedagogical tool in the teaching-learning process. *Europub Journal of Multidisciplinary Research*, v. 2, n. 1, p. 36 – 55, 2021.
- ARAÚJO, Cristiane Monte de *et al.* O processo de avaliação pedagógica do discente acometido de paralisia cerebral: uma revisão da literatura. 2019.
- CARNEIRO, R. U. Tecnologia e deficiência intelectual: práticas pedagógicas para inclusão digital. *Revista on-line de Política e Gestão Educacional*, p. 706 – 719, 2017.
- CECHIN, M. B. C. Ensino de fatos aritméticos para escolares com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 19, p. 79 – 92, 2013.
- CRUZ, G. R. Jogos eletrônicos na formação de professores: uma revisão sistemática no Portal de Periódicos da Capes. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 2, p. 117 – 141, 2020.
- FIGUEIREDO, F. T. A educação inclusiva e o processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro-Unipac ISSN*, v. 2178, p. 6925, 2017.
- GÓES, F. T. *et al.* Os deficientes auditivos nas aulas de educação física: repensando as possibilidades de atividades pedagógicas inclusivas. *Formação@ Docente*, v. 4, n. 1, p. 1-16, 2012.
- LOVATO, F. L. *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. *Acta Scientiae*, v. 20, n. 2, 2018.
- MARCIANO, C. O uso de jogos do software educativo Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número de estudantes com deficiência intelectual. 2015.
- MENDES, L. O. *et al.* Gamificação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Estudantes Surdos: uma revisão sistemática. *RENOTE*, v. 17, n. 3, p. 132 – 141, 2019.
- MONTEIRO, L. *et al.* Jogos Eletrônicos de Movimento e Educação Física: uma revisão sistemática. 2016.
- NUNES, T. V. *et al.* Exergames como ferramenta pedagógica na Educação Física escolar: uma revisão integrativa. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, v. 7, n. 2, p. 107 – 116, 2019.
- OLIVEIRA, A. *et al.* A utilização de material didático para alunos com autismo: uma proposta pedagógica. *Revista Psicologia & Saberes*, v. 8, n. 13, p. 143 – 155, 2019.
- SAKIS, I. *et al.* Tecnologias no ensino e aprendizagem de deficientes auditivos: uma revisão sistemática de literatura. In: *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)*. 2018. p. 1163.
- SILVA, J. A. *et al.* As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, v. 13, n. 1, p. 45 – 64, 2020.
- SILVA, N. Compreendendo o processo de inclusão escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Revista brasileira de educação especial*, v. 23, p. 293 – 308, 2017.
- SILVA, Laianna de Oliveira. Proposta de um jogo didático para ensino de estequiometria que favorece a inclusão de alunos com deficiência visual. 2014.
- SILVA, Marcus Vinicius da *et al.* O uso de tecnologias assistivas para inclusão de alunos autistas nas aulas de educação física. 2020.
- SOUTO, Jussira de Araújo *et al.* Metodologias de ensino para discentes com deficiência auditiva/surdo na disciplina de química: uma revisão integrativa. 2018.
- SOUZA, J. L. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 18, n. 4, p. 414 – 423, 2017.
- SUETH, T. B. *et al.* O uso de materiais de apoio como ferramenta no ensino para crianças com necessidades educacionais especiais: revisão de literatura. *Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health ISSN*, v. 2178, p. 2091, 2020.
- VALENTINI, C. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Teias*, v. 17, n. 46, p. 125 – 142, 2016.
- VITALIANO, C. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. *Ensino em Revista, Uberlândia, MG*, v. 26, n. 3, p. 805 – 827, 2019.

OS DESAFIOS E A REALIDADE DO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NA REDE REGULAR DE ENSINO, SOB A ÓTICA DA GESTÃO ESCOLAR

THE CHALLENGES AND REALITY OF THE INCLUSION PROCESS OF DEAF STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK, FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGEMENT

LOS DESAFÍOS Y REALIDAD DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN LA RED DE EDUCACIÓN REGULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Maria Madalena Bezerril Silva
madalenabezerril1964@gmail.com

SILVA, Maria Madalena Bezerril. **Os desafios e a realidade do processo de inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino sob a ótica da gestão escolar.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 108 – 125, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes

RESUMO

Muito se tem falado ultimamente em uma educação inclusiva, todavia a educação antes de ser praticada deve ser pensada, pois a escola tem que ser inclusiva de todas as formas, não é “jogando” os alunos em sala de aula, pois uma instituição que respeita as diferenças é aquela que recebe a todos com eficiência em todos os aspectos educativos, com ações no qual os alunos são introduzidos em toda rotina pedagógica de forma igualitária e benéfica sem discriminações e barreiras. O artigo apresentado visa conhecer a perspectiva da inclusão de estudantes surdos no ensino regular sob a visão da gestão escolar. Para atingir nosso objetivo, a metodologia utilizada se baseou na pesquisa bibliográfica que alicerçou nosso trabalho por teóricos como: Mantoan (2006), Luck (2009), Sant’ana (2005) além das Leis que legitimam a temática, além de uma pesquisa desenvolvida por um questionário disponibilizado pelo *Google forms* ao gestor da instituição de ensino Centro Educacional 1º de maio. Após análise dos dados coletados, foi possível concluir que um passo importante para melhor viabilizar uma educação inclusiva e de qualidade, não somente para os portadores de necessidades especiais, é sem dúvida melhorar as condições dos educadores, investindo na formação do professor para que esse possa ser um facilitador no processo de inclusão, tendo em vista que ele é o principal agente do processo, sendo assim, preparado poderá arregimentar ações significativas para o sucesso do projeto.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Inclusão. Desafios. Alunos Surdos.

SUMMARY

There has been a lot of talk lately about inclusive education, however education before it is practiced must be thought about, as the school has to be inclusive in every way, it is not by “throwing” students into the classroom, as an institution that respects the differences is one that welcomes everyone efficiently in all educational aspects, with actions in which students are introduced into the entire pedagogical routine in an equal and beneficial way without discrimination and barriers. The article presented aims to understand the perspective of the inclusion of deaf students in regular education from the perspective of school management. to achieve our objective, the methodology used was based on bibliographical research that supported our work by theorists such as: Mantoan (2006), luck (2009), sant’ana (2005) in addition to the laws that legitimize the theme, in addition to research developed through a questionnaire made available via google forms to the manager of the educational institution educational center 1º may. After analyzing the data collected, it was possible to conclude that an important step to better enable inclusive and quality education, not only for those with special needs, is undoubtedly to improve the conditions of educators, investing in teacher training so that they can be a facilitator in the inclusion process, considering that he is the main agent of the process, therefore, being prepared, he will be able to organize significant actions for the success of the project.

Keywords: School management. Inclusion. Challenges. Deaf Students.

RESUMEN

Últimamente se habla mucho de educación inclusiva, sin embargo hay que pensar en la educación antes de practicarla, ya que la escuela tiene que ser inclusiva en todos los sentidos, no es “tirando” a los alumnos al aula,

como instituição que Respetar las diferencias es aquel que acoge a todos de manera eficiente en todos los aspectos educativos, con acciones en las que se introduce a los estudiantes en toda la rutina pedagógica de manera igualitaria y beneficiosa sin discriminaciones ni barreras. El artículo presentado tiene como objetivo comprender la perspectiva de la inclusión de estudiantes sordos en la educación regular desde la perspectiva de la gestión escolar. Para lograr nuestro objetivo, la metodología utilizada se basó en investigaciones bibliográficas que sustentan nuestro trabajo por teóricos como: Mantoan (2006), Luck (2009), Sant'ana (2005) además de las Leyes que legitiman el tema, además a la investigación desarrollada a través de un cuestionario puesto a disposición a través de formularios de Google al gerente de la institución educativa Centro Educacional 1º de Maio. Luego de analizar los datos recolectados, se pudo concluir que un paso importante para posibilitar una educación inclusiva y de calidad, no solo para aquellos con necesidades especiales, es sin duda mejorar las condiciones de los educadores, invirtiendo en la formación de docentes para que puedan ser un facilitador en el proceso de inclusión, considerando que es el agente principal del proceso, por lo que, al estar preparado, podrá organizar acciones significativas para el éxito del proyecto.

Palabras clave: Gestión Escolar. Inclusión. Desafíos. Estudiantes sordos.

INTRODUÇÃO

No decorrer da sua historicidade, a população de surdos, assim como também muitas outras pessoas que apresentavam deficiência viviam sob o jugo de uma sociedade preconceituosa e discriminatória, onde essas pessoas eram tidas como incapazes, sendo até renegadas por Deus.

No percurso das lutas enfrentadas pelas pessoas que possuem necessidades educacionais especiais, as primeiras mudanças advinham das alterações que tiveram como base a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como direito e influenciou algumas diretrizes no âmbito educacional. Em seguida, no ano de 1990, a Constituição Federal e seu legado no contexto educacional foi reforçado com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, garantindo assim uma educação ao alcance de todos.

Ressalta-se também a valorosa contribuição da Declaração de Salamanca, documento que surgiu de um encontro realizado na Espanha em 1994, com o propósito de promover a educação para todos na abordagem da educação inclusiva, aliando-se assim as Leis e declarações já existentes nessa luta, e enaltecendo o reconhecimento da língua de sinais, referida no corpo do seu texto como uma linguagem gestual.

A língua oficial da Comunidade Surda, e a segunda língua oficial do Brasil, e garante aos surdos o direito de serem alfabetizados e de permanecerem na escola através da sua língua materna com o auxílio do intérprete desde a primeira etapa da Educação Básica, sendo utilizadas metodologias de modo que a aprendizagem seja alcançada e que realmente os alunos surdos sejam incluídos na escola e, na prática docente.

Entretanto, mesmo com a existência de todas as leis e políticas, as pessoas com surdez ainda enfrentam barreiras, principalmente na educação, onde deveria ser o espaço mais inclusivo possível, onde as barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento das NEE dessa população na escola, acabam gerando dificuldades e equívocos relacionados ao seu atendimento educacional.

Outrora sabemos também que o gestor tem papel fundamental na promoção da inclusão escolar, inclusive em prover uma escola que atenda a todos os estudantes, sem nenhum tipo de discriminação e preconceito. A escola deve ser vista como espaço para todos. Um espaço democrático, que abraça a diversidade, onde haja a busca de práticas inclusivas que atenda às necessidades de uma política pautada nos direitos humanos, por um ensino de qualidade.

Considerando tais indagações, surge então a seguinte problemática: Como acontece a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares e as ações da gestão para promover essa inclusão? Partindo da nossa problemática, o estudo tem como objetivo geral: conhecer a perspectiva da inclusão de estudantes surdos no ensino regular sob a visão da gestão escolar. Como objetivos específicos: descrever acerca da historicidade do processo de inclusão dos surdos no Brasil, conhecer as ações do gestor para realizar a inclusão destes estudantes.

Desta forma, portanto o presente estudo justifica-se pela importância de refletir sobre a inclusão desses alunos em rede regular de ensino e os desafios enfrentados por todos os envolvidos. Para atingir nossos objetivos, a pesquisa utilizou como metodologia uma pesquisa bibliográfica com autores como Mantoan (2006), Luck (2009), Sant'ana (2005) dentre outros, além das legislações e normativas pertinentes a nossa temática, no que focaliza a inclusão da comunidade surda em salas de aula regulares. Assim, como também um estudo de caso realizado por meio da aplicação de um questionário enviado via *Google forms* contendo 6 perguntas abertas ao gestor da instituição Centro Educacional 1º de Maio, Bairro Jardim Lola São Gonçalo do Amarante - RN.

Como base na contextualização, o trabalho apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo trata da introdução e contextualização da temática abordada, partindo da problemática, justificativa, objetivos e metodologia que possibilitou o estudo. O segundo capítulo aborda um breve contexto acerca da inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino, já no terceiro capítulo contextualiza o papel da gestão no processo de inclusão.

O capítulo quarto refere-se a análise e discussão dos dados coletados pelo autor da pesquisa, finalizamos com as considerações finais acerca da temática, seguido das referências que nortearam o estudo.

PANORAMA HISTÓRICO DO PROCESSO EDUCACIONAL DO SURDO

Para Soares (1999) a questão da surdez é vista na ótica clínico terapêutica, onde o surdo podia raciocinar, para o pesquisador italiano Cardamomo, ou seja, a fala ou ideias podem ser simbolizadas pela escrita. Mostrando que a surdez não era um impedimento para se aprender e adquirir conhecimento.

Com a mudança de visão acerca dos surdos, veio o primeiro professor para surdos, o frade espanhol Pedro Ponce de Leon, que ensinava a elite da época, ensinamentos da escrita e dos elementos fonéticos através do sistema de tutoria, ou seja, era responsável por ter um acompanhamento mais próximo dos seus alunos.

O século XVIII é marcado pela educação de surdos que passa por um viés institucional, em que o Abade Michel L'Épée cria a primeira escola para surdos na França, chamado de Instituto Nacional de Surdos Mudos de Paris, onde se ensinavam gestos, oralismo e leitura labial.

A escola tinha a preocupação, segundo Soares (1999) em ter um ensino profissionalizante, para que colocar o aluno no mundo do trabalho. A maneira como trabalhava a questão da educação de surdos ganhou diversos seguidores de sua filosofia e métodos de ensino em todo o mundo.

Edward Huet, uma das pessoas influenciadas pelo ensino de Abade, em junho de 1855 apresentou ao imperador Dom Pedro II um documento com a manifestação de criar uma escola

para receber alunos surdos no Brasil. A documentação apresentada deixava clara a sua participação anterior em um instituto para surdos na França, que era denominado de Instituto de Surdos.

O pedido feito a Dom Pedro era ainda mais respaldado, pois era corriqueiro que os alunos formados pelos então institutos fossem contratados para auxiliar na fundação de estabelecimentos semelhantes.

No período de 1815, Thomas Hopkins Gallaudet (1781 - 1851) realizou estudos no Instituto de Surdos em Paris. Após a sua conclusão, convocou o ex-aluno Laurent Clérc, surdo, que atuava como professor, para a criação da primeira escola para surdos na América. O que Huet propôs se fortalecia e reforçava uma tendência já desenvolvida em outros países. Com o apoio do governo imperial, a iniciativa de Huet foi acompanhada pelo Marquês de Abrantes, onde era designado para acompanhar todo o processo de criação da primeira escola para surdos no Brasil.

Diante da aceitação e monitoramento do marquês de Abrantes, em 1º de janeiro de 1856, iniciou-se o funcionamento da escola para surdos, um marco de total relevância e que dava visibilidade às pessoas que precisavam de um ensino de qualidade e que atendesse a uma demanda real da época. A primeira escola no país e onde também foi publicada a proposta de ensino por Edward Huet. A então proposta apresentada continha disciplinas tais como: Língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, doutrina cristã e a leitura sobre os lábios.

O Instituto para surdos durante os dois séculos, conforme Quadros (1997) passou por responder por outras denominações, a que passou significativa mudança foi a palavra “Mudo” pela palavra “Educação”, o que aconteceu em 1950, no Brasil, onde tudo o que envolvia o instituto e todos os aspectos que determinavam a educação para surdos. Ao longo dos anos a instituição de educação para surdos no Brasil, recebeu alunos de todo o país e do exterior, sendo uma referência no que se pensava em assuntos para a educação, profissionalização e socialização de surdos.

A Língua de Sinais utilizada tinha uma forte influência de Huet, devido a sua origem francesa e foi disseminada para todo o país pelos alunos que voltavam de seus estados de origem ao finalizar o curso. Logo na década do século XX o instituto proporciona a instrução literária e o ensino profissionalizante onde era ofertado o aprendizado de um ofício.

A partir das aptidões dos alunos eram oferecidas oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. As meninas que frequentavam as oficinas eram ensinadas no bordado, onde elas participavam da instituição em regime de externato, ou seja, elas não residiam nele.

Em um congresso, em Milão em 1880, se discutiu a educação das pessoas com surdez. Foram apresentadas pessoas que falavam bem, devido ao uso do método oral, em que se baseava na aprendizagem da língua oral, uma vez que era visto como algo fundamental na vida social do surdo.

Os gestos e sinais ainda segundo Quadros (1997) não eram considerados no processo de desenvolvimento da pessoa. A questão do Oralismo como método de ensino perdurou por longo tempo, onde se enquadram as pessoas para que fossem aceitas como “normais”, onde se comportavam como ouvissem, ou seja, deviam aprender a falar. Com isso era criado uma maneira em que fossem aceitos pela sociedade.

A Oralização ensinada e muitas vezes não desenvolvida por todos, excluía muitos ao acesso à educação e sua socialização. Na visão dos Oralistas, a fala é um meio de comunicação indispensável para o seu desenvolvimento. Os Sinais e Alfabeto foram deixados de lado e proibidos, onde a comunicação era estabelecida pela via auditiva e pela leitura orofacial. O Oralismo se manteve por quase um século, o que era ensinado passava apenas pela questão da fala e não propriamente o ensino de conteúdos escolares.

O método de ensino não estava gerando resultados positivos e implicava diretamente na qualidade do que era oferecido e em 1960, houve uma mudança no que se refere aos estudos sobre a Língua de Sinais, em que se tomou uma importante ferramenta para o desenvolvimento das crianças e se constituindo como uma língua completa, onde não prejudicava as habilidades orais. William C. Stokoe (1919-2000) destacou o ensino da língua de sinais e preenchendo tudo o que envolvia a linguagem oral.

Em 1970, em decorrência da falta de sucesso do Oralismo, surgiu a chamada Comunicação Total, onde era pautada na utilização de diversos meios de aprendizagem: língua de sinais, leitura orofacial, utilização de aparelhos de amplificação sonora e alfabeto digital.

Nas relações interpessoais na educação a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos (...) A aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. (...) O processo ensino e aprendizagem inclui sempre aquele que aprende aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. (OLIVEIRA, 2010, p.56).

O propósito era ampliar o meio de comunicação com todos os que participavam do meio social do indivíduo. Diferentemente do Oralismo que ocasionou em pontos negativos, a comunicação total trouxe pontos positivos e houve significativas mudanças na qualidade de comunicação dos surdos. Ainda com tantos pontos positivos, ainda ocorriam dificuldades, ainda mais quando não estavam em ambiente escolar.

O Bilinguismo, como uma nova filosofia de educação, parte do princípio de que o surdo deve dominar, enquanto Língua materna, a Língua de sinais, sendo a sua Língua natural, e como segunda Língua a Língua oficial de seu país.

As Línguas de sinais são Línguas de modalidade viso-espacial que representam uma riqueza de expressividade diferente das Línguas orais, incorporando tais elementos na estrutura dos sinais através de relações espaciais, estabelecidas pelo movimento ou outros recursos linguísticos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.35).

Vivemos o paradigma da inclusão, e no que se refere à educação de surdo, a realidade educacional vem procurando se adaptar a essa nova proposta inclusiva, que, se refletirmos, verá que já existe por muitos anos, pois somos seres humanos, todos diferentes e desde sempre estamos incluídos em um único meio, aprendendo uns com os outros.

Enquanto proposta para a educação de surdos, o bilinguismo surgiu na década de 80. A educação bilíngue de surdos no Brasil está amparada pela Lei Regulamenta n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em que confere a Língua Brasileira de Sinais, seguida pelo Decreto N.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a regulamente, sendo recomendada pelo Ministério Nacional da Educação (MEC), como sendo uma proposta válida e eficaz para

o ensino das duas Línguas reconhecidas pelo país, Língua Portuguesa e LIBRAS, necessárias para a inclusão social efetiva desses sujeitos.

O Decreto contém nove capítulos tais como: a LIBRAS como disciplina curricular, o ensino da língua portuguesa oferecida aos alunos surdos como segunda língua, a formação de profissionais bilíngues e a regulamentação do uso e difusão dessa língua em ambientes públicos e privados.

O fortalecimento da proposta da educação bilíngue, segundo Gesser (2012) é extremamente importante. Novos desafios vão sendo apresentados, um exemplo é promover o ensino das LIBRAS para os alunos que demandam do ensino público de massa, tanto no instituto, mas também que abranja as escolas regulares de educação brasileira.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é considerado atualmente como referência em estudos, pesquisa e formação de professores na área da surdez. Essa proposta de educação traz uma grande contribuição para o desenvolvimento da criança surda, reconhecendo a Língua de sinais como primeira Língua e mediadora da segunda: a Língua portuguesa. O bilinguismo favorece o desenvolvimento cognitivo e a ampliação do vocabulário da criança surda.

A comunidade surda ainda segundo Gesser (2012) defende a posição de que os surdos têm o direito de optar por uma escola própria, em que a abordagem educacional leva considera as duas línguas em contato: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como também a forma peculiar de acesso ao conhecimento do estudante surdo: a pedagogia visual.

A presença de outros surdos adultos na escola, sejam professores ou funcionários de uma escola bilíngue, oportunizam aos alunos a interação e apropriação de identidade, seu desenvolvimento linguístico, pois se torna um ambiente profícuo do uso da língua primeira do aluno e promotor do pertencimento de aspectos culturais da comunidade surda.

Salienta-se que a escola pretendida pelos surdos não rejeita o ensino da língua portuguesa, na modalidade escrita. Pelo contrário, ao defender a aprendizagem prioritária de sua língua, e tê-la como meio de instrução, conforme Witkoski (2012) comenta, torna-os como seres pensantes e contribui para o aprendizado da segunda língua, não em uma abordagem corretiva, mas de maneira que tenham acesso às informações as quais todos os usuários da língua majoritária do país possuem.

O aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita ao alunado surdo é assegurado pela legislação vigente (BRASIL, 2002), e deve ser ofertado juntamente com a língua brasileira de sinais. O ensino da língua portuguesa, num ambiente bilíngue no qual a língua de instrução é a Libras, deve ser observado segundo práticas metodológicas de ensino de segunda língua, segundo afirma a autora: “a relação metodológica de um ensino bilíngue, no qual a partir do pilar de sustentação da Libras como primeira língua e, Língua Portuguesa como segunda, desenvolve-se um estudo comparativo e contrastivo entre as línguas. (WITKOSKI, IDEM, p. 97)

Percebe-se então que, partindo-se primeiramente do entendimento de sua língua natural, o aluno surdo, poderá desenvolver as habilidades e competências linguísticas de segunda língua, orientado com práticas educacionais voltadas para esse fim, na qual sua própria língua é utilizada como fonte de instrução.

Segundo Gesser (2012) a educação tem um papel primordial para auxiliar todas as crianças em seu desenvolvimento e como também na criação da sua identidade. A realidade brasileira da educação no seu âmbito mais geral é norteadas por desafios e de deficiências, o que ressalta mais ainda que deve haver mudanças significativas em todos os níveis de ensino da educação.

Os investimentos dados ao ensino devem respaldar concretamente, envolvendo a estrutura escolar responsável pelo recebimento de todo aluno, assim como nos processos de aprendizagem e fundamentalmente na formação de professores, que bem qualificados e valorizados determinam positivamente o processo contínuo da aprendizagem, que detém de um olhar mais apurado acerca das transformações e evolução que envolve o ensino.

Nos Estados Unidos, em 1960, através de pesquisas executadas na área da linguística, foi reconhecida a situação de língua à comunicação gestual entre surdos. Em meados do final dos anos de 1980, houve uma mobilização dos surdos pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil.

Conforme explica Prieto (2002) no início da década de 90, o processo de inclusão escolar dos ditos deficientes, inclusive os surdos, é um dos principais focos da sociedade, sendo discutidas através das políticas públicas, assegurando seus direitos e sendo reconhecidos não por suas dependências, mas pelo seu reconhecimento como cidadãos plenos com direitos, deveres e possibilidades de adaptar-se a todo e qualquer meio.

A partir daí, a sociedade aceitou iniciar um processo de transformação, em todos os aspectos para que os deficientes fossem incluídos no meio social, e como isto, foram adquirindo seus direitos e deveres, e a sociedade começou a enxergar as possibilidades que os deficientes têm de ser ensinados.

Ainda conforme Prieto (2002) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que ocorreu entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, especificamente na cidade de Salamanca, na Espanha, definiu a Declaração de Salamanca, um marco importante que estabeleceu princípios, políticas e práticas na educação especial.

A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais e o seu acesso ao ensino regular é o foco principal da declaração. O que demonstra a luta por direitos a uma educação participativa e inclusiva. Os surdos, mesmo não tendo acesso a LIBRAS na infância, se comunicam por uma linguagem gestual, chamada de simbolismo linguístico restrito, que serve para comunicação na ausência de uma Língua comum com seus familiares. Compreendemos que, quanto mais tardia o convívio com a LIBRAS provavelmente a criança terá problemas cognitivos, emocionais e até mesmo de convívio social.

Portanto, as diferenças precisam ser entendidas a partir dos processos de construção e integração do indivíduo, dando-lhe possibilidades, da mesma forma que ocorre com as identidades, ou seja, tanto as identidades quanto as diferenças ou possibilidades não são produzidas “naturalmente”, são produzidas nas relações sociais diárias e convívio social.

Assim, discutir sobre inclusão e a educação dos surdos e como deve acontecer no contexto escolar não é tarefa fácil, pois não basta somente que sejam incluídos em classes normais, mas principalmente que sejam atendidos nas suas especificidades.

A inclusão apresenta como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém, o que realmente ocorre é o fracasso educacional vivenciado pelos surdos em que não há resultados satisfatórios do processo de

ensino-aprendizagem, pois as condições favoráveis para que isso aconteça não são propiciadas pela escola regular.

Contudo, para que a escola iniciar o processo de inclusão de fato e de direito é primordial que primeiramente a comunidade escolar conheça os amparos legais que regem a esta inclusão para não ser de qualquer jeito, pois tanto os professores quanto os alunos expressam várias dificuldades envolvidas nesse processo, sem falar na falta de infraestrutura das escolas, a falta de preparo e capacitação profissional, a falta de recursos materiais e financeiros, a falta de conhecimento por parte da gestão escolar, e também, a participação ativa dos pais para que ser promovida uma educação de qualidade a seus filhos, sendo surdos ou não, pois a não participação da família é uma das principais causas para que o aluno surdo não seja atendido nas suas necessidades, a falta de conhecimento também por parte da família.

A questão política-educacional só aconteceu no Brasil em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, onde se obteve o reconhecimento do direito ao atendimento das pessoas com necessidades educativas especiais (NEE) para garantir o seu acesso ao ensino regular em todo o país.

No sistema educacional do Brasil de hoje, defende-se uma política de inclusão. Grosso modo, o aluno surdo é incluído nas salas regulares de ensino, junto com os ouvintes, acreditando-se que assim estariam resguardando o princípio de igualdade de direitos (GESSER, 2012, p.90).

A realidade vivenciada pelos alunos surdos na escola inclusiva é de integração, pois o aluno é inserido socialmente em sala de aula, sem professores desconhecedores da língua, cultura e identidade surdas, por falta de políticas públicas na escola. Verifica-se que, o gestor da escola não possibilita a adequação de currículos por meios legais para atender as diferenças, professores revêem seus conteúdos didáticos e suas metodologias de ensino.

Segundo Strobel *apud* Witkoski, (2012), os vários aspectos negativos do processo de inclusão apontados pelos surdos estão as questões da diferença linguística e do isolamento na sala de aula.

Na cultura surda não há o sentimento da perda auditiva, pois se comunica normalmente como qualquer outro indivíduo surdo, na cultura do ouvinte ele vai ter um pouco de dificuldades caso este ouvinte não conheça LIBRAS, mas para isso existem relações que desenvolvem a capacidade dele.

As relações cognitivas fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma Língua na interação com os demais colegas e adultos (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 28)

Mediante tais afirmações, podemos observar que inserir o aluno na sala de aula regular não significa incluí-los, portanto é necessário cada vez mais estudos e a conscientização na busca de soluções que venham abarcar melhoras para contemplar a singularidade do aluno surdo para terem seus direitos garantidos, como um sujeito diferente e não deficiente.

O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO DESAFIO DA INCLUSÃO

A educação é sem dúvida a práxis que oportuniza às crianças o desenvolvimento de suas capacidades, repassando valores e práticas culturais, que serão utilizados durante toda vida. O que torna a escola e a família os dois ambientes fundamentais para que se desenvolva o aprendizado.

Os debates e lutas de movimentos, não somente por instituições não governamentais e as famílias em busca da inclusão ao sistema educacional digno e que respeite a todos sem preconceito, são constantes. Nesse contexto, precisamos compreender dois vocábulos bastante utilizados: integração e inclusão. Essa compreensão é alertada por Mantoan (2006) da seguinte forma:

O processo de integração ocorre numa estrutura educacional, que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p.18)

Portanto, o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Já em relação à inclusão, conforme Para Mantoan (2006, p. 19):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2006, p.19)

Nessa perspectiva, quando falamos sobre o processo de inclusão escolar partimos da ideia de que a inclusão é mais do que simplesmente adaptações no espaço físico para o aluno com deficiência. Determina-se a importância de transformações profundas na escola, incluindo metodologias, currículos e, principalmente, o envolvimento de todos que fazem parte dos processos inclusivos, em que o gestor é fundamental na execução das atividades desenvolvidas na escola. A partir disso, busca-se compreender o que diz a lei referente ao gestor educacional frente à inclusão de sujeitos com deficiência nas escolas.

Neste contexto, a LDB 9.394/96 no seu art. 14 define:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes[...](BRASIL, 1996, online)

Nos processos inclusivos é fundamental que o gestor promova a inclusão, aperfeiçoando os procedimentos pedagógicos em sala de aula e na organização da escola, por meio da busca

da qualidade e da transparência nos atos da gestão escolar. Neste sentido Luck (2009) corrobora ao afirmar que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida. (LUCK, 2009, p. 95)

Nesta abordagem, cabe ao gestor escolar intermediar o planejamento das ações pedagógicas que contemplem todas as modalidades de ensino que acontecem na escola. Neste sentido, promover a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico com o envolvimento de todos os participantes do ambiente escolar será essencial para realizar um trabalho com qualidade. Assim, compreende-se como imprescindível o papel do gestor na instituição. Tanto o PPP como o currículo deve ser construído na perspectiva de uma escola inclusiva, aberta à diversidade. Neste sentido, Mantoan (2000, p.7-8) contribui, considerando que a escola aberta à diversidade é aquela em que:

[...] todos os alunos se sentem respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, ou melhor, são escolas que não são indiferentes às diferenças. Ao nos referirmos a essas escolas, estamos tratando de ambientes educacionais que se caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. (MANTOAN, 2000, p.7-8)

As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Neste sentido, Silva (2002) afirma que o diretor, atento aos ideais da educação inclusiva, traz o assunto para debate com os professores durante a elaboração do projeto político pedagógico, questionando-os sobre as práticas inclusivas que necessitam ser desenvolvidas em sala de aula. Entende-se que uma escola inclusiva, antes de tudo, é uma escola democrática, que se pauta pela prática dialógica e participativa.

O gestor escolar que se propõe a atuar numa prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomentar as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizam com a filosofia da escola (SANT'ANA, 2005, p. 228).

Prieto (2002) afirma que os gestores escolares devem concentrar esforços para efetivar a proposta de educação inclusiva. Isso implica união de discursos referentes à democratização do ensino e aos princípios norteadores da gestão na escola.

DOCUMENTOS OFICIAIS QUE NORTEIAM A GESTÃO ESCOLAR EM RELAÇÃO À INCLUSÃO

A relação entre a gestão escolar e a educação inclusiva é uma proposta nova de trabalho e pode ser observada em alguns documentos oficiais (nacionais e internacionais). Em alguns casos, essa relação não está explícita; mas nas entrelinhas dos documentos.

Anteriormente já mencionada, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Ela estabelece, no Artigo 26, que a educação é um direito de todos. O documento é importante para ressaltar a educação como direito de todo cidadão, sendo gratuita e obrigatória no ensino fundamental (elementar) sem discriminação de raça, cor, credo ou deficiência.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), promulgada durante a Conferência de Jomtien realizada, em 1990, na Tailândia, o documento apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis por promover o fortalecimento de alianças para a promoção da educação para todos. Não responsabilizando os governos: federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de recursos humanos e materiais para consolidação da proposta.

Em 1994, sendo promulgada a Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial (BRASIL, 1997), a diretriz que norteia esse documento baseia-se na criação de condições para que os sistemas de ensino possibilitem a construção de escolas inclusivas. A gestão escolar tem papel fundamental, ao dever colaborar para o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; uso racional dos recursos instrucionais; diversificação das opções de aprendizagem; mobilização de auxílios; desenvolvimento de ações que proporcionem o relacionamento dos pais, da comunidade e da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, (BRASIL, 1996) avança na área da educação especial destinando um capítulo específico para esta modalidade de ensino e estabelecendo que o ensino do aluno, com necessidade educacional especial, aconteça preferencialmente na rede regular de ensino. Encontramos a regulamentação da gestão democrática das escolas públicas e a transformação do Projeto Político - Pedagógico delineando-se como um instrumento de inteligibilidade e fator de mudanças significativas.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1998), o documento normativo apresenta um conjunto de ações a serem desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Apresenta as adequações necessárias para que a escola se torne inclusiva e atenda às especificidades do ensino diante da diversidade.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001a), promulgado em 9 de janeiro de 2001, por meio da Lei n.º 10.172, encontramos pontos isolados que tratam separadamente da gestão escolar e da educação inclusiva: primeiro, estabelecemos que somente uma política

explícita e vigorosa de acesso à educação para todos abrange o âmbito social e o âmbito educacional. Segundo, destacam-se os aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), e qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos. “O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial” (BRASIL, 2001a, p. 64).

Gestores escolares, conscientes da necessidade de mudanças para construção da educação inclusiva são responsáveis por assegurar a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais, eliminando barreiras arquitetônicas, urbanísticas, no transporte escolar e nas formas de comunicação. As adaptações físicas dos prédios são consideradas adaptações curriculares de grande porte.

Finalizando com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar (BRASIL, 2007) estabelece que o objetivo do documento é assegurar o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a garantir: acesso com participação e aprendizagem no ensino comum; oferta do atendimento educacional especializado; continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção da acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação dos profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para melhor contribuir com o objetivo do estudo, foi relevante a participação da gestora do Centro Educacional 1º de Maio, Bairro Jardim Lola São Gonçalo do Amarante - RN. Graduada em pedagogia e com especialização na área de educação, atuando há 40 anos na gestão escolar e na instituição citada há 25 anos como gestora.

Para a realização deste trabalho, nós direcionamos a análise dos dados através do método da interpretação baseada nos aspectos na qual o pesquisador interpreta o que coletou nos formulários, tendo como base as respostas fornecidas pela gestora da instituição por um questionário com 6 perguntas enviadas pelo *Google forms*.

Afirma Gil (2010) uma vez coletados os dados estes devem ser analisados, a fim de dar sustentação para as respostas ao problema proposto pela investigação, além disso, o autor relata que esses dados precisam ter interpretação mais ampla, que por sua vez, irá depender das respostas dos pesquisados.

Inicia-se então com a seguinte pergunta: quais são as dificuldades que ainda permeiam na sua opinião, em relação à efetivação do processo de inclusão de alunos surdos especificamente?

Quadro 1 - Quais dificuldades ainda podem ser observadas que impossibilita a inclusão de alunos surdos em classes de ensino regular?

G1: Hoje na escola que sou gestora, a principal dificuldade é a implementação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas disciplinas desde a alfabetização até a formação do docente. Dificultando a comunicação é sem dúvida o aprendizado de forma satisfatória.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Conforme a resposta do entrevistado, nota-se que o domínio na Língua de Sinais (LIBRAS) por grande parte dos educadores ainda é um grande desafio para que seja efetivado com satisfação a educação desses discentes.

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender às diferenças. (MANTOAN, 2006, p. 45)

Assim, a inclusão deve garantir a todas as crianças e jovens o acesso à aprendizagem por meio de todas as possibilidades de desenvolvimento que a escolarização oferece. Em continuidade questiona-se sobre a instituição ao qual é locada a gestora em relação à mesma encontra-se em condições de incluir essa população de discentes surdos.

Quadro 2 - A instituição de ensino que atualmente você encontra-se como gestora, tem condições de receber o aluno surdo, conforme estabelece as Leis da inclusão?

G1: Infelizmente não, sabemos que apesar da exigência da lei de matricular esse alunado em classe regular, ainda temos muitas lacunas a serem fechadas de forma correta para que esses alunos tenham sim uma educação que gostaríamos de ofertar.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Strieder e Zimmermann (2000, p. 146) destacam que a inclusão exige uma mudança de mentalidade e de valores nos modos de vida e é algo mais profundo do que simples recomendações técnicas, como se fossem receitas. Requer complexas reflexões de toda a comunidade escolar e humana para admitir que o princípio fundamental da educação inclusiva é a valorização da diversidade, presente numa comunidade humana.

Uma escola aberta aos princípios da educação inclusiva reconhece a individualidade da construção do conhecimento de cada aluno, e se preocupa com o desenvolvimento de um currículo escolar, voltado para a superação das necessidades individuais de cada aluno. Questiona-se também sobre a importância de cursos de capacitação que proporcionem aos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem na comunicação com os alunos surdos, no que diz respeito ao conhecimento da língua de sinais, para esse questionamento obteve-se a seguinte resposta:

Quadro 3 - Como gestora, você tem o conhecimento da Língua de Sinais? seus colaboradores já participaram de algum curso de capacitação direcionado a LIBRAS?

G1: Sim, participamos de uma capacitação ofertada pela secretaria de educação a nível estadual, porém muito rápida, e sabemos o quanto é rico a língua de sinais.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Utiliza-se aqui Mantoan (2006) para ratificar a importância da Libras na educação, segundo ele, apresenta um benefício positivo ao processo de ensino e aprendizagem, considerando importante a Libras como parte integrante do recurso pedagógico; onde o meio escolar é formado de várias realidades, e que respeita a singularidade de cada um. Considerando o contexto, adentra-se a questão das políticas públicas voltadas a ações que proporcionem uma inclusão igualitária não somente aos Portadores de Necessidades Educativas Especiais (PNEES), como também a todos os envolvidos no processo de ensino. Assim questiona-se:

Quadro 4 - Na sua opinião, quais políticas públicas ainda necessitam de melhor aplicabilidade para garantir os direitos a população discente surda a uma educação inclusiva?

G1: O primeiro passo é realmente a inclusão da língua de sinais no currículo de forma mais abrangente desde a graduação, e acredito que em todas as graduações, pois todos os profissionais estão passíveis a necessidade de comunicação com pessoas surdas. No tocante às escolas, intérpretes, mais capacitação aos docentes, investimento na realidade em tudo, desde a parte física das escolas até a materiais.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

É notório que o processo de formação de professores já não pode mais ignorar as diferentes competências de aprendizagem dos alunos que passaram a integrar o sistema de ensino, a partir da aplicabilidade de políticas educacionais relacionadas à inclusão, tendo em vista que as instituições de ensino assumem a responsabilidade de oferecer a todos os alunos, integrando aqueles que apresentam deficiência, uma educação de qualidade.

Oliveira e Gomes (2004) abordam que:

Os professores manifestam, em seus discursos, a importância do uso da língua brasileira de sinais para a comunicação entre professor e aluno surdo em sala de aula. No entanto, essa forma de comunicação em sala de aula, revelou-se inexpressiva, apesar de todos os investigados terem participado de cursos de língua de sinais ao longo de suas vidas profissionais. (OLIVEIRA, GOMES, 2004, p. 61)

As barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento do aluno com deficiência na escola, acabam gerando dificuldades e equívocos relacionados ao seu atendimento educacional. Em continuidade, pergunta-se sobre a importância do projeto político pedagógico para a construção de uma educação que acolhe e respeita a diversidade e as necessidades especiais, em resposta obteve-se:

Quadro 5 - Em relação ao Projeto Político Pedagógico da sua escola, como encontra-se inserido a proposta da inclusão?

G1: Tivemos sim a preocupação de discutir com a comunidade e como os nossos colaboradores sobre a temática da inclusão abrangendo uma forma geral. Nosso PPP fundamenta-se na construção de ações que possibilitem a interação com práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, mas como já citada anteriormente ainda temos algumas lacunas e dificuldades que precisam ser corrigidas, acredito que em todas as instituições sejam públicas ou particulares cada uma tem suas dificuldades para adaptarem a uma verdadeira inclusão. Mas procuramos juntos vencer essas dificuldades.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

O gestor tem no PPP uma ação orientada pela intencionalidade, tem um sentido explícito, de um compromisso, e no caso da escola, de um compromisso coletivamente firmado, e especificamente neste caso, um objetivo de ser inserido no seu projeto pedagógico a questão do trabalho com a inclusão dos alunos com NEE em todos os sentidos. (VEIGA, 2014).

Finaliza-se com o questionamento em relação às ações direcionadas pela atual gestão para então levar ao seu alunado e comunidade uma educação mais igualitária.

Quadro 6 - Mesmo diante das dificuldades, quais ações estão sendo orientadas e implementadas na instituição, buscando inserir o aluno com NEE em sala de aula?

G1: Procuramos proporcionar aos docentes a participação de oficinas, cursos de capacitação que melhor ampliem seus conhecimentos e práticas pedagógicas voltadas a melhor mediar a aprendizagem dos seus discentes, também procuramos junto aos órgão competentes melhorar a estrutura física da nossa escola, também procuramos junto com a equipe pedagógica nas reuniões elaborar ações que tragam a nossa comunidades para participarem mais da vida escolar dos seus filhos, não somente nos eventos festivos da escola mas participando das reuniões.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

A busca por esta parceria visa uma relação na qual, pais e educadores ajudem os alunos/filhos em suas dificuldades, fazendo com que estes saibam dar importância e tenham compromisso em relação aos estudos, compreendendo que com o acompanhamento dos pais a escola terá melhores condições de organizar e articular positivamente atividades que promovam maior satisfação aos alunos.

Chamar os pais para as escolas é uma maneira de contribuir para a melhoria do ensino, de humanizar as relações entre grupo, gestor, alunos, pais e comunidade, de melhorar a qualidade de vida. A família deve contribuir para que a criança se vincule ao prazer, mas também às responsabilidades, na tentativa de conhecer melhor o modo como os pais e professores estabelecem relações, compreendendo que a escola e a família são instituições importantes para a socialização do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua de sinais, ou Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no conhecimento geral, ainda é recente, demonstrando uma dificuldade das famílias em conhecer um direito à educação do seu filho em aprender a língua. Contudo, a acessibilidade do aluno com deficiência auditiva ainda esbarra em uma realidade precária e muita vez impossibilita a criança de ir à escola, a falta de recursos financeiros mais efetivos para que se determine a garantia estabelecida pelo Estado e municípios em destinar verbas para a efetiva ação em prol das crianças. Podemos citar em ambientes propícios para que a criança poder participar, pois diversas escolas que atendem as crianças da educação infantil ao ensino fundamental e, porque não até o ensino médio, muitas delas não possuem uma estrutura física adequada e muito menos educadores preparados para receber o aluno que necessite de um maior incentivo no seu aprendizado.

Quando se fala em educadores preparados, a grande parte não domina a língua de sinais, e alguns que conhecem são apenas poucos gestos ou expressões que não atendem a necessidade educativa dos alunos. O que torna necessário a presença do intérprete, o que somos cientes que esse profissional não se encontra presente nas escolas.

Já garantimos no papel Leis que asseguram sua obrigatoriedade, como a Lei n.º 14.191/2015, que altera a Lei n.º 9.394/96, para dispor sobre a educação bilíngue dos surdos. Porém, sabe-se que ainda não existe nem o cumprimento em sua totalidade, nem muito menos a fiscalização.

Partindo deste contexto, precisamos ter a consciência que é através do projeto pedagógico, que embasa e orienta as atividades escolares revelando a concepção da escola e as intenções da equipe de educadores. Assim, com base no projeto pedagógico a escola organiza seu trabalho em todas as esferas: administrativa, técnica e científica, em relação às necessidades da Educação inclusiva; planeja suas ações; possibilita a existência de propostas curriculares diversificadas e abertas; flexibiliza seu funcionamento; atende à diversidade do alunado; estabelece redes de apoio, que proporcionam a ação de profissionais especializados, para favorecer o processo educacional.

Portanto, a adaptação dos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas deve ser constantemente repensada para possibilitar a acessibilidade das crianças com necessidades específicas. Cabe à escola proporcionar momentos de reunião para a troca de informações, o estudo e formação continuada, tão importantes para o aperfeiçoamento da prática da educação inclusiva.

Diante desse contexto, finaliza-se, acreditando em uma educação igualitária, onde o incentivo desde a educação infantil e o uso de Libras se mostram relevantes, pois desta forma sim teríamos a língua inserida no nosso país claramente a que todos tivessem um contato claramente, além da verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

- BRASIL. Lei nº 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- BRASIL. Lei nº 10.098/2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 20 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 27 de julho de 2023.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas. Brasília: Ministério da Educação, 1994.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial de 1994. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> > Acesso em: 14 de agosto de 2023.
- BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, 1990.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Lei nº 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Brasília. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 23 de abril de 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC / SEESP, 2007.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LUCK, H. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Positivo, 2009.
- MANTOAN, M. T. Eglér. Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, J. A. A. Implante coclear. In: Simpósio: Surdez: implicações clínicas e possibilidades terapêuticas. Rev. Medicina, Ribeirão Preto, v. 38, p. 262-272, Jul./Dez. 2010.
- OLIVEIRA, L. F. M.; GOMES, A.A. Pensamento e ação do professor de aluno surdo:tramas e bordados. Revista interface. Natal, RN, v.1, n.1, p.55-64, jan./jun., 2004.
- ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 29 de junho de 2023.
- PRIETO, Rosângela G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone C. F. (Orgs.). Escola Inclusiva. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 45-60.
- QUADROS, R. M. Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem, Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de SCHMIEDT, Magali L. Ideias Para Ensinar Português Para Alunos Surdos. Brasília, MEC, SEESP, 2006.
- SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.
- SILVA Jr. Celestino A. O espaço da administração no tempo da gestão. In:MACHADO, Lourdes M.; FERREIRA, Naura S. C. (Orgs.). Políticas e gestão da educação: dois olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 199-211.
- SOARES, M. A.L. A Educação do deficiente auditivo: Reabilitação Escolaridade? São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999. Mimeo. Dissertação de Mestrado em Distúrbio da Comunicação.
- STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem. 2013. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/esporte/a-inclusaoescolar-e-os-desafios-da-aprendizagem/54823>. acesso em: 20 de agosto de 2023
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político- Pedagógico e a gestão democrática. Novos marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, Brasília, Vol. 3, 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/109/298>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.
- WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 42, set./dez. 2012.

A DISCIPLINA DE LIBRAS NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: O OLHAR DOS DISCENTES.

THE CHALLENGES AND REALITY OF THE INCLUSION PROCESS OF DEAF STUDENTS IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK, FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL MANAGEMENT

LOS DESAFÍOS Y REALIDAD DEL PROCESO DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES SORDOS EN LA RED DE EDUCACIÓN REGULAR, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GESTIÓN ESCOLAR

Maria Madalena Bezerril Silva
madalenezerril1964@gmail.com

SILVA, Maria Madalena Bezerril. **A Disciplina de Libras na matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia: O olhar dos discentes.** Revista International Integralize Scientific, Ed. n.28, p. 126 – 141, outubro/2023. ISSN/2675 – 5203.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Antônio de Araújo Gomes

RESUMO

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, a partir do Decreto nº 5.626/05 trouxe para o ensino superior, com destaque para os cursos de licenciatura, a implementação da disciplina de língua de sinais. Muito embora, acompanhamos essas conquistas, sabemos que ainda pelos percalços enfrentados pela educação no nosso país, as licenciaturas não proporcionam uma formação digna e adequada para suprir as necessidades existentes. O artigo apresentado tem como objetivo conhecer a percepção dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia acerca da disciplina de Libras como disciplina obrigatória na formação dos discentes que cursam Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades dos docentes em todos os segmentos da educação. Para atingir nosso objetivo, a metodologia utilizada se baseou na pesquisa bibliográfica que alicerçou nosso trabalho através de teóricos como: Gesser (2009), Mercado (2012) Quadros (2008) além das Leis que legitimam a temática, além de uma pesquisa desenvolvida através de um questionário disponibilizado pelo *google forms* aos professores graduados em Pedagogia do Centro Educacional 1º de Maio. Após análise dos dados coletados, foi possível concluir que ainda é persistente uma fragiliza a formação dos futuros professores, causando uma lacuna formativa no que se refere à educação de surdos, pois a limitação do tempo (carga horária) destinado ao que se propõem realizar, associado a outras condições de acessibilidade são insuficientes para a aquisição satisfatória de alguns saberes necessários.

Palavras-chave: Docência. Matriz Curricular da Disciplina de LIBRAS. Curso de Pedagogia.

SUMMARY

The regulation of the Brazilian Sign Language, from Decree nº 5.626/05 brought to higher education, with emphasis on the degree courses, the implementation of the discipline of sign language. Although we follow these conquests, we know that even due to the mishaps faced by education in our country, degrees do not provide dignified and adequate training to meet existing needs. The article presented aims to know the perception of students of the degree course in pedagogy about the discipline of Libras as a mandatory subject in the formation of students who study Pedagogy, in view of meeting the needs of teachers in all segments of education. To achieve our objective, the methodology used was based on the bibliographical research that supported our work through theorists such as: Gesser (2009), Mercado (2012) Quadros (2008) in addition to the Laws that legitimize the theme, in addition to research developed through a questionnaire made available by google forms to teachers graduated in Pedagogy at educational center 1º de Maio. After analyzing the data collected, it was possible to conclude that there is still a persistent weakening of the training of future teachers, causing a training gap with regard to the education of the deaf, since the limitation of time (hour load) destined to what they propose to accomplish, associated with other accessibility conditions are insufficient for the satisfactory acquisition of some necessary knowledge.

Keywords: Teaching. Curriculum Matrix of the Discipline of LIBRAS. Pedagogy Course.

RESUMEN

La regulación de la Lengua de Signos Brasileña, a partir del Decreto nº 5.626/05, llevó a la educación superior, con énfasis en los cursos de pregrado, la implementación de la disciplina de la lengua de signos. Si bien seguimos estos logros, sabemos que incluso debido a los obstáculos que enfrenta la educación en nuestro país, las carreras

de pregrado no brindan una formación digna y adecuada a las necesidades existentes. El artículo presentado tiene como objetivo comprender la percepción de los estudiantes sobre la carrera de pregrado, en pedagogía respecto a la materia Libras como materia obligatoria en la formación de los estudiantes que cursan Pedagogía, con miras a satisfacer las necesidades de los docentes en todos los segmentos de la educación. Para lograr nuestro objetivo, la metodología utilizada se basó en una investigación bibliográfica que sustenta nuestro trabajo a través de teóricos como: Gesser (2009), Mercado (2012) Quadros (2008) además de las Leyes que legitiman el tema, además de investigaciones desarrolladas a través de un cuestionario puesto a disposición vía Google Forms a docentes egresados en Pedagogía del Centro Educacional 1º de Mayo. Luego de analizar los datos recabados, se pudo concluir que aún existe una persistencia que debilita la formación de los futuros docentes, provocando un vacío formativo con respecto a la educación de las personas sordas, como la limitación del tiempo (horas) destinado a lo que proponemos realizar, asociados a otras condiciones de accesibilidad son insuficientes para la adquisición satisfactoria de algunos conocimientos necesarios.

Palabras clave: Enseñanza. Matriz Curricular de la Asignatura LIBRAS. Curso de Pedagogía.

INTRODUÇÃO

É notório que o processo de formação de professores já não pode mais ignorar as diferentes competências de aprendizagem dos alunos que passaram a integrar o sistema de ensino, a partir da aplicabilidade de políticas educacionais relacionadas à inclusão, tendo em vista que as instituições de ensino assumem a responsabilidade de oferecer a todos os alunos, integrando aqueles que apresentam Necessidades Educacionais Especiais (NEE), uma educação de qualidade.

As barreiras comunicativas, bem como o desconhecimento das NEE dessa população na escola, acabam gerando dificuldades e equívocos relacionados ao seu atendimento educacional

Dentro deste contexto, levando em conta que nos últimos anos, as comunidades surdas lograram consideráveis conquistas no campo da educação, entre elas a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), bem como a revisão do currículo das escolas, pressupõe-se a relevância de uma prática pedagógica e formação docente de excelência, o que irá sem dúvida exigir novos rumos e melhores condições para a formação dos profissionais da educação como futuros educadores.

A regulamentação da Língua Brasileira de Sinais, a partir do Decreto nº 5.626/05 trouxe para o ensino superior, com destaque para os cursos de licenciatura, a implementação da disciplina de língua de sinais. A partir do ano de 2006 as Instituições de Ensino Superior têm se mobilizado para ofertar a disciplina de Libras nas matrizes curriculares de seus cursos de licenciatura e de fonoaudiologia.

Muito embora, acompanhamos essas conquistas, sabemos que ainda pelos percalços enfrentados pela educação no nosso país, as licenciaturas não proporcionam uma formação digna e adequada para suprir as necessidades existentes. Então surgiu a questão: e se eu tiver um aluno (a) surdo (a), como poderei ensinar e me comunicar com ele (a)? Como estão os professores que já se encontram em sala de aula, com alunos (as) surdos (as) sem uma real qualificação na área? Como estão a inclusão dos alunos em Escolas Regulares?

Considerando tais indagações, surge então a seguinte problemática: Como os discentes que já concluíram o curso de licenciatura em pedagogia analisam a disciplina de Libras ofertada no currículo do curso?

Partindo da nossa problemática o estudo tem como objetivo geral: Conhecer a percepção dos discentes do curso de licenciatura em pedagogia acerca da disciplina de Libras como

disciplina obrigatória na formação dos discentes que cursam Pedagogia, tendo em vista o atendimento às necessidades dos docentes em todos os segmentos da educação. Como objetivos específicos: analisar as políticas públicas relacionadas ao direito linguístico para educação de surdos; verificar os elementos (carga horária, elementos linguísticos, sociais, culturais, educacionais) contidos nas ementas da disciplina Libras, conhecer as opiniões de alunos que já concluíram o curso sobre as dificuldades que ainda permeiam o ensino de alunos surdos em escola regular.

Desta forma, portanto, o presente estudo justifica-se pela importância de refletir sobre o quanto a Libras como disciplina obrigatória se faz necessária nos cursos de licenciatura, proporcionando aos futuros docentes um olhar para a inclusão e o buscar aprimorar-se na busca de melhor incluir os discentes de forma digna.

Para atingir nossos objetivos, a pesquisa utilizou como metodologia uma pesquisa bibliográfica com autores como com Gesser (2009), Mercado (2012) Quadros (2008) dentre outros, além das legislações e normativas pertinentes a nossa temática, no que focaliza a Educação Superior com relação ao curso de Pedagogia (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006). Assim, como também um estudo de caso realizado por meio da aplicação de um questionário junto aos educadores já graduados e atuantes na instituição de ensino Centro Educacional 1º de Maio Bairro Jardim Lola São Gonçalo do Amarante- RN.

Como base na contextualização, o trabalho apresenta a seguinte estrutura: o primeiro capítulo trata da introdução e contextualização da temática abordada, partindo da problemática, justificativa, objetivos e metodologia que possibilitou o estudo. O segundo capítulo aborda a formação do pedagogo em tempos de educação inclusiva, assim como as legislações que amparam essa educação, já no terceiro capítulo contextualiza com é vista a disciplina de Libras na grade curricular do ensino superior por alguns pesquisadores.

O capítulo quarto trata-se da metodologia utilizada na presente pesquisa, em seguida o quinto capítulo refere-se a análise e discussão dos dados coletados pelo autor da pesquisa, finalizamos com as considerações finais acerca da temática e sugestões sobre ela, seguido das referências que nortearam o estudo.

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO EM TEMPOS DE INCLUSÃO: BREVE HISTÓRICO SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA

Buscando melhor entender a formação do pedagogo nesses novos tempos de inclusão, percebemos a necessidade de delinear uma breve reflexão sobre o sentido da pedagogia, compreendida como uma ciência da educação na composição da educação brasileira.

Conforme cita Libâneo:

A pedagogia é a teoria e a prática da educação. Mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional sempre em transformação, para explicar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referente à transmissão – assimilação de saberes e modos de ação. Ela busca o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação (LIBÂNEO, 2006, p. 68).

Partindo desse entendimento, a história da pedagogia no nosso contexto educacional, inicia-se na época da colônia inspirado na fé cristã e na visão de mundo e de vida de Santo Inácio de Loyola. De acordo com Libâneo (2006) durante o império foi criado o sistema educacional da escola normal e das escolas das primeiras letras, comumente chamadas de “pedagogias”, todavia, somente no Brasil República pode-se observar um marco com a efetivação do curso de Pedagogia no ano de 1939, através da Lei nº 1.119 que passa a reconhecer o curso na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

Ainda de acordo com Libâneo (2006) os formados pedagogos bacharéis poderiam assim complementar a formação incluindo o curso de didática e, desta forma, poderiam atuar como docentes.

Ao longo da sua existência o Curso de Pedagogia sofreu algumas alterações que proporcionaram reflexões em sua base, uma delas aconteceu no ano de 1962, tendo como base o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251, que estabeleceu o tempo de duração e o currículo mínimo (bacharelado).

Este parecer teve o respaldo da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961:

O Curso de Pedagogia continuou se dividindo entre bacharelado e licenciatura, formando profissionais para atuar como técnico de educação ou especialista de educação, ou administrador de educação, ou profissional docente do setor educacional, além de professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal (CRUZ, 2011, p. 37).

Em outro momento, o Conselho Federal de Educação vem a publicar o Parecer nº 292, de 14 de novembro de 1962, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. Nele, a estrutura organizacional do Curso de Pedagogia passa a ser: três anos de bacharelado e um ano de Curso de Didática, para que assim possa obter o grau da Licenciatura.

No ano de 1969, pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 11 de abril de 1969, e a Resolução nº 2/1969, da autoria do conselheiro Valnir Chagas, tem o propósito de orientar as questões relacionadas ao currículo e à duração do Curso de Pedagogia, passando a ocupar-se com a formação de professores para o Ensino Normal e habilitações para formar os especialistas (planejamento, supervisão, administração e orientação).

Esse Parecer foi definido quanto à identificação do pedagogo no segmento educacional. Outra importante reformulação aconteceu em 2006, ao ser homologada a Resolução do CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que tinha o propósito de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

[...] A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006 (BRASIL, 2006, p.1).

Observamos que esta Resolução, dentre outras deliberações, estabelece o perfil do futuro pedagogo e os seus respectivos campos de atuação.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.1).

Outro marco de relevância, vem a ser a Resolução do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, que:

[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. (BRASIL, 2015, p.1).

Ainda é possível no seu Art. 3 da Resolução do CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015, considera que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e modalidades educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância (BRASIL, 2015, p. 3).

Com base na referida Resolução, fica evidente que o profissional da educação, proveniente do Curso de Pedagogia, precisa estar qualificado para atuar em todos os segmentos descritos anteriormente, com destaque para a Educação Especial, que necessita estar presente em todas as modalidades de ensino.

Ressaltamos também a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 2019, que:

[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019, p.1).

Relevante também citarmos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que vêm a ser um:

Documento de caráter normativo que procura definir o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos necessitam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 5).

Dentro então do contexto histórico apresentado em decorrência das alterações vinculadas ao Curso de Pedagogia, Segundo nos esclarece Tardif (2002) ao concluir a formação, o docente precisa apropriar-se de saberes profissionais resultantes da formação profissional inicial e/ou continuada; além de saberes disciplinares, vistos como produção da sociedade ao longo das civilizações e organizados de forma didática; como também de saberes curriculares, ou seja, os conhecimentos sistematizados para serem trabalhados

pedagogicamente na escola, aliados aos saberes experienciais construídos pelos docentes no exercício da atividade educativa.

Salienta ainda Tardif (2002) que a formação do docente carece de ser pautada em determinações propostas na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Declaração de Salamanca, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Convenção da Guatemala, o que torna seu fazer docente, comprometido com o desenvolvimento de uma prática educativa capaz de atender a todos, sem restrições, na perspectiva inclusiva e humanizadora.

Ressaltamos aqui trechos que argumentam a influência dessas declarações na prática docente, ao afirmar na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 no seu art. 76:

[...] respeito e às liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião e favorecer o reconhecimento da interdependência de todos os povos. (ONU, 1948, p. 51).

No tocante à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, mais conhecida como Conferência de Jomtien, “[...] É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (UNESCO, 1990, p. 4). Recomenda que os sistemas de ensino devem oferecer igualdade de oportunidade de acesso a aprendizagens para todas as pessoas com deficiência

A Declaração de Salamanca, de 1994, ressalta no seu art. 2 que “[...] Toda criança tem o direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagens” (BRASIL, 1994, p.1).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, ocorreu na Cidade de Guatemala, de 6 a 8 de junho de 1999. Essa convenção teve como participantes os integrantes da Organização dos Estados Americanos (OEA), dentre eles o Brasil.

AS LEGISLAÇÕES E POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Levando em consideração os movimentos já mencionados que impulsionaram uma educação igualitária, no Brasil, as principais mudanças foram decorrentes da publicação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, feita pelas Nações Unidas (ONU) em 2006, e amparadas na Constituição Federal (1988), em seu capítulo I, Artigo 5º, que afirma: “[...] Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p.1), ressaltamos também: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1994); Lei de Acessibilidade nº 10.098/2000; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008); Atendimento Educacional Especializado (AEE), Decreto nº 6.571/2008; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, lei nº 13.146/2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, possui o capítulo V destinado à Educação Especial como modalidade de educação escolar. No Artigo 58 da LDBEN consta que: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a

modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos ‘portadores’ de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 25).

A Lei nº 10.098/2000, da Acessibilidade, “[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiências ou mobilidade reduzida, e dá outras providências” (BRASIL, 2000, p. 1).

Com relação às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) é possível observar questões que vão além da inclusão das pessoas com deficiência, pois procuram incluir também a busca da mudança de paradigma e o favorecimento das diferenças dos estudantes.

[...] Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais. (BRASIL, 2001, p. 19).

Já a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (2008), tem como finalidade combater possíveis ações discriminatórias, além de buscar desenvolver condições para a superação de barreiras impostas pela sociedade.

No tocante as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, ratificam a atribuição da Educação Especial de modo transversal a todas as modalidades de atendimento educacional no sistema regular “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.1).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015, tem como propósito “[...] assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p.1).

No Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, em sua meta 4, destaca o direito de acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, assim como, garante o direito a uma educação bilíngue para surdos, alinhando-se à Lei de Libras, 10.436/2002 e ao Decreto 5.626/2005, assim como também a Lei nº 12.319/2010 que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

Conclui-se, portanto, que o reconhecimento linguístico da Libras é muito importante para as pessoas surdas, tendo em vista que, ao garantir que elas possam usar sua língua natural, consequentemente garante-se seu desenvolvimento. Assim, o presente reconhecimento pressupõe a aquiescência de que a comunicação sinalizada dos surdos ocasiona sentido, do mesmo modo que a comunicação dos ouvintes por meio da língua portuguesa.

LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS LICENCIATURAS

A língua de sinais, ao contrário do que se pode pensar, não são universais, pois existem a Língua de Sinais Americana, a Língua de Sinais Francesa, a Língua de Sinais Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), dentre outras (PORTAL EDUCAÇÃO, 2015).

As Línguas de Sinais não são apenas um conjunto de gestos que explicam as línguas orais, são complexas e expressivas, permitindo aos seus usuários discutir sobre qualquer assunto, desde filosofia e política, até moda, poesia e teatro (FELIPE,2001).

Não existem relatos específicos sobre a origem da Língua de Sinais, porém destaca-se o início de seu uso no ano de 1760 na cidade de Paris na França, onde o abade L'Épée de aproximadamente sessenta anos fundou a primeira escola pública para surdos.

A partir da fundação desta escola iniciou-se a multiplicação de profissionais surdos e ouvintes que se espalharam pelo mundo disseminando o uso da Língua de Sinais, foram criadas várias outras escolas, onde além do uso das Línguas de Sinais nacionais, exploravam-se novos recursos na educação dos surdos (PERLIN, 2002).

No Brasil a Língua de Sinais ganhou espaço a partir de 1857 quando Eduard Huet, um francês que ficou surdo aos doze anos, veio ao país a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos primeiramente chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos (FELIPE, 2001)

A partir da fundação da escola, os surdos brasileiros puderam então criar a Língua Brasileira de Sinais, que se originou da Língua de Sinais Francesa e das formas de comunicação já utilizadas pelos surdos de vários locais do país (STROBEL,2009).

Segundo Quadros, Karnopp (2004) e Gesser (2009), apesar do seu reconhecimento legal, a Libras recebeu o status de Língua por outras razões, foi por conta dos estudos linguísticos específicos em língua de sinais datados na segunda metade do século XX, estudos estes que elucidaram o fato de que as línguas de sinais detêm todos os níveis linguísticos que constituem uma língua.

De acordo com Pinheiro (2010), a Libras:

É uma língua viva, autônoma, capaz de transmitir todo e qualquer conceito, dos mais complexos até os mais abstratos. Os usuários da Libras, podem discutir sobre todo e qualquer assunto, desde economia, política, física, literatura, histórias de humor etc. É considerada como língua natural, uma vez que, ela surge de forma espontânea no meio da comunidade surda, em face da necessidade destes, em se comunicarem uns com os outros. Diferencia-se da linguagem, por possuir todos os requisitos que a conferem como língua, tais como: aspectos fonológicos, morfológicos, sintaxe, semântica e pragmática. (PINHEIRO, 2010, p.49)

A obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura bem como no de fonoaudiologia, tanto na rede pública quanto particular, se deu através do Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Lei 10.436/2002 que reconhece legalmente a Libras, onde em seu § 1º diz que:

Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005, p. 1)

Portanto, conhecer a singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos vem a ser um dos principais objetivos de se inserir a Libras no currículo das licenciaturas, tendo em vista, que devemos levar em conta, a necessidade dos alunos com surdez precisa de ambientes

educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento e explorem suas capacidades cognitivas por meio de um ensino bilíngue.

Para que haja ensino com qualidade, faz-se necessário que o professor tenha maior empenho no processo de ensino, que incorpore conteúdo para solucionar a barreira da comunicação, conhecer o que é ser surdo e quais as metodologias de ensino que atendem às necessidades educacionais desses estudantes (JESUS, 2017, p. 11).

Muito embora exista a obrigatoriedade da sua implementação conforme presente no Decreto nº 5.626/2005, durante todo os seus capítulos, de acordo com Santos, Campos (2013) não ocorre de maneira explícita a forma como essa disciplina deve ser implementada na grade curricular, não ficando claro a carga horária mínima, normas que definam seus objetivos, semestre de realização, meios de avaliação e se deve ser realizada de forma presencial ou online, o que para os autores “dessa forma, o que pode ocorrer é uma banalização da LIBRAS, de forma que seu ensino apenas cumpra o que é exigido por lei, mas que não contemple as necessidades reais de professores em formação” (SANTOS, CAMPOS, 2013, p. 240).

Pesquisadores como Cruz, Glat (2014), afirmam de acordo com dados obtidos em suas pesquisas que entre as IES analisadas, a disciplina de Libras, tanto em Pedagogia quanto nos demais cursos de formação de professores, possuem uma grande diferença quanto ao conteúdo e organização, como também se refere a carga horária tida como insuficiente para que possa formar docentes com as características mencionadas pelo decreto, cita os autores as IES do Estado do Paraná e outra no R Rio de Janeiro, a carga horária de Libras não ultrapassa o máximo de 102 horas aulas (no Curso de Pedagogia).

Corroborando com as afirmações de Cruz, Glat (2014), Mercado (2012), ressalta que cinco instituições de ensino superior da rede privada da grande São Paulo que inseriram Libras em suas matrizes curriculares nos Cursos de Pedagogia, que a maior carga horária é de 88 e a menor é de 20 horas aulas semanais, distribuídas semestral ou anualmente.

[...] o total de horas proposto para o desenvolvimento de todos esses saberes não permite ao professor em formação, conhecimentos satisfatórios para entender a língua, a cultura, as necessidades e especificidades do aluno surdo em seu processo de aprendizagem, a fim de que ocorra, satisfatoriamente, a interação professor/aluno surdo (MERCADO, 2012, p. 70).

Outro ponto de relevância, diz respeito às ementas das IES em relação a disciplina de Libras na sua grade curricular, conforme Paiva, Faria e Chaveiro (2018), estas precisam estar de acordo com o decreto nº 5.626, seguindo todas as suas orientações, principalmente às disposições mencionadas no Art. 14º, que trata da responsabilidade das instituições e dos professores que conduzem as disciplinas. Nas afirmações dos autores, os profissionais precisam ter domínio das especificidades das pessoas Surdas, mesmo que os docentes não sejam fluentes em Libras, o que é inviável, por causa da diversidade das licenciaturas, eles precisam dar conta dos aspectos linguísticos e culturais necessários para um bom desenvolvimento da disciplina.

Como podemos observar, mesmo sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros, a Libras como disciplina e como língua a ser ensinada no Ensino Superior carece de diretrizes mais claras para sua implementação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Procurando contribuir com nossa pesquisa, participaram 3 professores do ensino fundamental I que apresentam conforme perfil de faixa etária, 2 professores entre 41 e 45 anos, e 1 professor na faixa etária de 36 e 40 anos, todos com especialização, variando entre o tempo de atuação de 16 e 20 anos (2) e até 5 anos (1) professor, através de concurso público. Para a realização deste trabalho, nós direcionamos a análise dos dados através do método da interpretação baseada nos aspectos na qual o pesquisador interpreta o que coletou nos formulários.

Interpretar é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, é dialogar com o autor. (CERVO, BERVIAN, 2002, p. 87).

Após a aplicação dos questionários os resultados foram analisados qualitativamente a fim de que se pudesse identificar as respostas da problemática para essa pesquisa. Assim, na primeira pergunta procuramos saber se os docentes já tinham algum conhecimento prévio sobre Libras antes do início da disciplina no seu curso de graduação? Obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 1 - Você já tinha algum conhecimento prévio sobre Libras antes do início da disciplina de no seu curso de Graduação?

P1: Quando criança convivi com dois primos surdos, ambos frequentavam <i>SUVAG</i> e foram alfabetizados em LIBRAS. E ambos só se comunicavam pela língua brasileira de sinais. Mesmo que não dominasse, entendia que se comunicar em LIBRAS colocava meus primos entre nós.	
P2:	Não
P3:	Não

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

De acordo com as respostas fornecidas pelos docentes, nota-se que ainda se apresenta relevante a inclusão das pessoas com necessidades especiais em salas de ensino regular, observa-se que o desconhecimento sobre a inclusão e seus desafios, aqui citamos o domínio na Língua de Sinais (LIBRAS) por grande parte dos educadores ainda é um grande desafio para que seja efetivado com satisfação a educação desses discentes.

Em continuidade ao nosso propósito, questionamos sobre as expectativas que as alunas têm no curso de Pedagogia e em se tratando da disciplina de Libras, o que esperavam.

Quadro 2 - Quais as expectativas em relação a disciplina de Libras ofertada no curso de Pedagogia?

P1:	Primeiro lugar em poder conhecer o universo de comunicação dos Surdos, em segundo que seria de grande importância para minha atuação como educadora;
P2:	Foram muitas, porém não foram todas as minhas dúvidas e necessidades sanadas;
P3:	A disciplina de libras não foi ministrada, durante o meu curso de Pedagogia em uma universidade particular.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Diante das respostas apresentadas, observamos que a educação tem um papel primordial para auxiliar todas as crianças em seu desenvolvimento e como também na criação da sua identidade. A realidade Brasileira da educação no seu âmbito mais geral é norteadas de desafios e de deficiências, o que ressalta mais ainda que deve haver mudanças significativas em todos os níveis de ensino da educação.

Outro questionamento diz respeito ao a opinião dos entrevistados sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia, para tal pergunta obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 3 - Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade da disciplina de Libras no curso de Pedagogia?

P1:	Para se poder falar de inclusão é preciso conhecer a Libras para poder ensinar;
P2:	Em primeiro lugar o de poder ensinar com mais confiança quando sabemos compreender a comunicação com esses alunos, pois como vamos incluir se não sabemos também;
P3:	Para que o professor compreenda a luta pela cultura surda e o uso da língua de sinais como fator de riqueza linguística e cultural.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Com base nas respostas aqui coletadas, observamos que os entrevistados conhecem a importância da disciplina de Libras no currículo do curso de Pedagogia, como base de relevância na prática docente e conseqüentemente na articulação do processo de inclusão.

Conforme nos esclarece a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva (2008), que tem como objetivo combater as ações discriminatórias e desenvolver condições para a superação de barreiras impostas pela sociedade:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Questionamos sobre a opinião dos educadores sobre a carga horária ofertada na disciplina de Libras pelas instituições de ensino as quais foram graduadas. Para essa pergunta obtivemos como resposta:

Quadro 4 - Em relação a carga horária e conteúdo da disciplina de Libras são suficientes para a prática docente? Qual sua opinião?

P1:	Não, o que nos é repassado é somente o básico;
P2:	Acredito que poderia ser mais bem distribuída, mas para o básico está bom;
P3:	Não. A língua de sinais para o ouvinte precisa ser praticada para não ser esquecida. Então deveria ter pelo menos uma disciplina em libras por ano.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Para enaltecer a argumentação acima citada, apresentaremos a matriz curricular do curso de Pedagogia de uma das instituições de ensino como demonstra as figuras 2 Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da IES – UVA EAD.

Figura 2: Matriz curricular do curso de Pedagogia IES- UVA EAD

Período	Disciplina	Carga Horária
7º	Estatística Aplicada à Educação	80
7º	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (Séries Iniciais do Ensino Fundamental e ou EJA)	80
7º	Língua Brasileira de Sinais	80
7º	Monografia I	80
7º	Avaliação do Ensino	80
Total		400

Fonte: <https://www.uva.edu.br/sites/default/files/files/Matriz%20Curricular%20-%20Pedagogia%20EAD.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2023.

Em relação ao que foi coletado como resposta, fica claro que os entrevistados afirmam a insatisfação diante da carga horária e conteúdo ofertado, conforme as instituições formadoras, tendo em vista que ainda conforme respostas os conteúdos eram básicos, deixando muitas dúvidas sobre como se portar diante da prática docente em sala.

Compreendemos que a carga horária disponível é limitada, podendo gerar uma formação insuficiente ao que se propõe e ao que dispõe o Decreto nº 5.626/2005.

Dando sequência aos nossos questionamentos, perguntamos sobre a opinião dos entrevistados acerca da disciplina ser dividida em aulas práticas e aulas teóricas. Com relação a essa pergunta as respostas coletadas foram:

Quadro 5: Qual a sua opinião sobre a disciplina ter aulas práticas e teóricas?

P1:	Muito importante, mas no ano que conclui ainda não tinha sido implementada, assim apenas era comentada pela necessidade que tínhamos;
P2:	Importante, mas muito rápidas as práticas;
P3:	Relevante, porém não observei no meu curso um equilíbrio e quando foi dada a prática muito rápida deixando uma lacuna considerável.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Com base nas respostas apresentadas, concluímos que persiste a insatisfação com o tempo disponibilizado para a disciplina, partido da necessidade de explorar os conteúdos apresentados pela ementa de cada disciplina, posto a complexidade decorrente da teoria e prática que envolve a citada disciplina, muito embora exista a sua competência assegurada conforme o art. 7:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

Outro ponto abordado diz respeito a saber dos entrevistados quais contribuições foram observadas durante a sua prática docente com surdos dos conteúdos teóricos e práticos apreendidos na graduação através da disciplina de Libras. Com base nos dados obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 6: Quais as contribuições foram percebidas na sua prática docente oriundas do conhecimento através da disciplina de Libras ofertada no curso de Pedagogia?

P1:	Terminei a minha graduação em 1997, infelizmente ainda não constava como obrigatória no currículo, mas discutimos a necessidade pois sempre existiu a necessidade de incluir;
P2:	Mesmo sendo bem básico as informações que tivemos no curso, a primeira foi compreender sua língua e a segunda foi buscar cursos que se proporciona uma melhor atuação na docência;
P3:	Conseguir levar o aluno surdo a contar sua história e ser compreendido, havendo inclusão de fato, isso me foi super gratificante.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

As respostas nos fazem compreender a importância que tem uma formação continuada contribui diretamente na prática do pedagogo na escola e como ele percebe a educação e os educandos, podendo assumir um caráter reprodutor ou libertador, excludente ou inclusivo. Para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe inspirem em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais (LODI, 2010, p. 34).

Finalizamos nossos questionamentos procurando saber dos educadores quais as dificuldades ainda são possíveis observar na sua prática docente com alunos surdos e quais sugestões poderiam ser dadas para melhorar essas dificuldades. Para tal questionamento, obtivemos as respostas:

Quadro 7: Quais dificuldades você ainda enfrenta ao trabalhar com alunos surdos e quais sugestões você poderia dar para buscar melhorar essas dificuldades?

P1:	A falta de um número maior de aulas práticas, assim como planejamento, capacitação nas instituições para os educadores;
P2:	Atualmente não estou trabalhando com alunos surdos, porém posso dar sugestões diante das dificuldades que observo: falta de capacitação, material de apoio, intérpretes;
P3:	As minhas dificuldades giram em torno de dominar a língua de Sinais, que ainda é pouca. Como sugestão cursos de capacitação, intérpretes em sala para ajudar.

Fonte: Dados do pesquisador (2023)

Diante das respostas apresentadas, compreendemos a importância da formação continuada como impulsionadora de reflexões, aprendizados, metodologias que nortearam a docência.

O Sistema Educacional deve investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação em cursos superiores. Considerando a presença dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a formação de professores deve estar coerente com a política educacional que prevê a construção de escolas que, sem discriminação, incluam todos os alunos. (LINS, 2010, p.10 apud LDBEN, 1996).

Para que haja uma formação de qualidade para o profissional de educação é preciso que ela seja inovadora, com novas políticas educacionais e objetivas com relação ao aluno surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal garante o direito do cidadão à Educação Básica, mas na população brasileira ainda existe um número bastante significativo de pessoas PNES, (Portadores de Necessidades Educativas Especiais), sem este direito, cabendo aos profissionais que atuam na área da educação, desenvolver uma proposta político-pedagógica, no sentido de conscientizar a comunidade sobre os direitos dos PNEE, possibilitando-os a exercerem sua cidadania, através da integração social, de acordo com as suas especificidades, associando a esse direito a otimização da formação de professores, incluindo no currículo de disciplinas destes, a de Libras, esta que deverá ser preenchida em todos os aspectos, psicológicos, políticos e sociais, não somente, alcançando os educadores em formação, como também aqueles que já, ou ainda, se encontram ativos, independente do tempo de sala de aula.

Conforme dados coletados e analisados através das respostas dos entrevistados, ficou claro que ainda é persistente uma fragiliza a formação dos futuros professores, causando uma lacuna formativa no que se refere à educação de surdos, pois a limitação do tempo (carga horária) destinado ao que se propõem realizar, associado a outras condições de acessibilidade são insuficientes para a aquisição satisfatória de alguns saberes necessários.

Também não podemos esquecer, da estrutura do ambiente educacional onde recebe os professores e os deficientes auditivos, local que deve ser acolhedor e peculiar, favorecendo qualquer meio pedagógico de aprendizagem. Assim, teremos eficiência, para quem ensina e, para quem aprende não limitando apenas ao âmbito dos surdos, por que uma vez, possibilitada, organizada e mantida, a padronização da inclusão nas escolas, com as devidas especificidades, referente a formação de professores e as necessidades dos alunos, esse processo estará diretamente compactuado e inserido no conceito da educação para todos, assegurados na nossa Carta Magna.

De uma forma geral, as discussões acerca da formação docente para o atendimento de crianças com necessidades especiais, no Brasil, ainda é motivo de muita preocupação em termos de metodologias educacionais. Portanto, todo o processo de formação de docentes, independentemente da área de atuação, tem que ser realizado com dedicação.

No caso da educação de surdos, existe uma relação direta entre formação docente e a aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais, o professor não só tem que aprender mais também gostar de aprender a LIBRAS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras - e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Decreto Federal n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 27 de abril de 2023.
- BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas. Brasília: Ministério da Educação, 1994.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial de 1994. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> > Acesso em: 27 de abril de 2023.
- BRASIL. Diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN, 1996. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm > Acesso em: 30 de abril de 2023.
- BRASIL. Lei de acessibilidade. Lei nº 10.098/2000. Brasília: Senado Federal, 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>: Acesso em: 30 de abril de 2023.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: Senado Federal, 2006. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf > Acesso em: 29 de abril de 2023.
- BRASIL. Estatuto da Pessoa com deficiência/Lei nº 13146/2015. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 29 de abril de 2023.
- BRASIL. Resolução do CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017/BNCC. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em:< http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf > Acesso em: 25 de abril de 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica). Brasília: basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf /Acesso em: 08 de abril de 2023.
- BRASIL. Resolução do CNE/CES nº 671/2019. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=125831-pces671-19&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192> Acesso em: 25 de abril de 2023.
- BRASIL. Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 de abril de 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> > Acesso em: 23 de abril de 2023.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC / SEESP, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm>. Acesso em: 30 de abril de 2023.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1939, Página 50 Vol. 4 (Publicação Original).
- BRASIL. LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/12/1961, Página 11429 (Publicação Original) Coleção de Leis do Brasil - 1961, Página 51 Vol. 7 (Publicação Original)
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educar em Revista, n.52, p.257-273, 2014. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/viewFile/32950/22650>. Acesso em: 14 de abril de 2023.
- CRUZ, G. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

- FELIPE, Tanya A. Os processos de formação de palavras na Libras. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.200-217, jun. 2006 – ISSN: 1676- 2592. ARTIGO/2006. Disponível em:<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/803/818>> Acesso em: 01 de junho de 2023.
- FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola editorial, 2009.
- JESUS, Liana Fabiola de. Formação inicial de professores: contribuição da disciplina Libras para futuros professores da educação básica. 2017, 122 (fs). Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – IFAM, Manaus. Disponível em: < <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/73> >. Acesso em: 05 de junho de 2023.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: Eulalia Fernandes. (Org.). Surdez e Bilingüismo. Porto Alegre/RS: Mediação, 2004. p. 25-79.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de Metodologia científica. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- LINS, Milena. Formação Continuada de Professores. Brasília: Assessoria Técnica Secretaria de Educação Especial/MEC, 2010.
- LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Uma escola, duas línguas: Letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- MERCADO, E.A. O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia. In ___ ALBRES, N. A. (Org.) Libras em estudo: ensino-aprendizagem. São Paulo: FENEIS, 2012.
- ONU, Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 29 de abril de 2023.
- PAIVA, G. X. S. FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. O ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. Rev. Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68-80, jan. / jun., 2018. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145/25772>. Acesso em: 08 de junho de 2023.
- PINHEIRO, Lucineide. Língua Brasileira de Sinais: Libras I. São Paulo: Know How, 2010.
- QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, [1997]2008
- SANTOS, Lara Ferreira dos Campos, Mariana de Lima Isaac Leandro. O ensino de LIBRAS para futuros professores da educação básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Tenho um aluno surdo, e agora? 1. ed. [S. Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. cap. 14.
- STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 27 de abril de 2023.



**INTERNATIONAL
INTEGRALIZE
SCIENTIFIC**

Publicação Mensal da INTEGRALIZE

Aceitam-se permutas com outros periódicos.

Para obter exemplares da Revista impressa, entre em contato com a Editora Integralize pelo (48) 99175-3510

INTERNATIONAL INTEGRALIZE SCIENTIFIC

Florianópolis-SC

Rodovia SC 401, Bairro Saco Grande,
CEP 88032-005.

Telefone: (48) 99175-3510

<https://www.integralize.onlin>