

Organizadoras
Cícera Gomes da Silva
Inalda Maria dos Santos



A Educação Brasileira

CAMINHOS PARA UMA CONSOLIDAÇÃO
DE DIREITO GARANTIDO EM TODOS OS
ESPAÇOS



Pedro & João
editores

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
caminhos para uma consolidação de direito
garantido em todos os espaços

**CÍCERA GOMES DA SILVA
INALDA MARIA DOS SANTOS
(Organizadoras)**

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA:
caminhos para uma consolidação de direito
garantido em todos os espaços**

Copyright © Autoras e autores

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

Cícera Gomes da Silva; Inalda Maria dos Santos [Orgs.]

A educação brasileira: caminhos para uma consolidação de direito garantido em todos os espaços. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 173p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1406-1 [Digital]

1. Educação brasileira. 2. Direitos à educação. 3. Políticas educacionais. 4. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

A escola pública deve ser gratuita porque é
um direito essencial dos indivíduos para se
constituírem como cidadãos.
(Libâneo, 1994, p.37)

SUMÁRIO

- 9 **1. APRESENTAÇÃO**
- 17 **2. A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**
Cícera Gomes da Silva
Dener Rodrigues de Souza
Maria Aparecida Pereira Viana
- 39 **3. A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE**
Laura Regina Bezerra Porangaba
Íris Ferreira da Silva
Elisangela Leal de Oliveira Mercado
- 57 **4. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO: um panorama nacional narrativo de intervenções nos últimos 10 anos**
Jael Alves da Silva Cabral
Luciana Rosy Lopes Santos
Leonardo Brandão Marques
- 77 **5. PROMOVEDO INCLUSÃO: metodologias ativas no ensino para alunos com diversidades funcionais**
Maria do Amparo da Silva Nunes
Inalda Maria dos Santos
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

- 91 6. EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E METODOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**
Fabíola Mendes da Silva
Leonardo Brandão Marques
- 105 7. VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO: UM PROCESSO DE LUTAS E QUASE CONQUISTAS**
Antônio Nascimento da Silva
Jailton de Souza Lira
- 131 8. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA INVERTIDA**
Marseille Evelyn Lessa de Santana
Débora Letícia da Silva Santos
Maria Jordana Cavalcanti Santos
Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
- 149 9. A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**
Vania Silva de Oliveira Cordeiro
Givanildo Silva
- 163 ORGANIZADORAS**
- 165 AUTORAS E AUTORES**

APRESENTAÇÃO

No contexto da Educação Superior, esta obra é resultante do Componente Curricular da Educação Brasileira ministrada como parte obrigatória durante o Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

A ideia de construção desse material partiu do momento de estudo na própria disciplina com o objetivo de divulgar os estudos e pesquisas realizadas com foco no desenvolvimento da educação brasileira à luz da própria constituição de sua história de luta pautada nos ideais democráticos para o favorecimento de todos os cidadãos patriotas.

Os diálogos fomentados durante os encontros formativos que compuseram a disciplina Educação Brasileira foi inspirador para que os estudantes de mestrado do PPGE/CEDU visualizassem e desenvolvessem suas pesquisas, objetivando sempre em como construir seus entendimentos a partir do desenvolvimento da educação nacional, ampliando as possibilidades de suas pesquisas. A pertinência das temáticas dos artigos apresentados surge da relação de cada autor com o seu objeto de pesquisa, do encontro entre a pesquisa científica e os dados catalogados para se tornarem ciência. Destarte, cada texto apresentado representa um estudo aprimorado com relevância sobre a área que está sendo explorada enquanto ciência e que contribuiu para o desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizados.

Este e-book foi escrito pensando nos jovens leitores, professores e pesquisadores que tem interesse em conhecer e se aprofundar na educação como garantia de direito em todos os espaços formais e não formais, suas áreas e etapas, bem como compreender um pouco mais sobre os processos de valorização dos profissionais da educação.

Ademais, o desafio da regulamentação e implantação da educação como direito de todo cidadão pautado na Constituição Federal, se concretiza a cada dia, mediante a busca pela garantia de acesso e permanência com sucesso de todos, com efetivo respeito às diferenças e diversidades presentes em cada espaço e território nacional. E nesse sentido, é necessário compreender os caminhos de lutas e conquistas para certificar uma educação que valorize as capacidades integrais de todos e reconheça as diferenças e diversidades de cada um.

Dessa forma, este material contempla 6 (seis) Capítulos, ambos com temáticas relacionadas à educação e que manifestam interesses, lutas e conquistas por uma educação equitativa e igualitária.

Destarte, no Capítulo 1, os autores Cícera Gomes da Silva, Dener Rodrigues de Souza e Maria Aparecida Pereira Viana apresentam **A Legislação Nacional sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação Brasileira**, trazendo uma reflexão sobre a evolução da educação a partir da incorporação da cultura digital e seus artefatos tecnológicos em âmbito nacional e a partir de políticas públicas. Trazem reflexões sobre a legislação nacional e as diretrizes que norteiam a educação básica, mediante os novos paradigmas da sociedade globalizada. Destacam os desafios da educação nacional e a influência da economia e da política no negacionismo para incorporação da tecnologia como artefato pedagógico para o favorecimento da evolução na educação pública. Evidenciam o percurso evolutivo de incorporação das TDIC na educação como subsídios dos programas do governo federal com favorecimento às práticas educativas. Problematicam os insumos do governo federal para subsidiar as escolas brasileiras no atendimento aos profissionais da educação, sobretudo, os professores no que diz respeito ao suporte para o uso das TDIC. Buscam entender de que forma as unidades escolares da educação básica estão sendo atendidas com a expansão da internet para subsidiar os profissionais e estudantes nesse quesito de cultura digital. Apontam como a

cultura digital, a expansão de conectividade com o apoio dos equipamentos tecnológicos imbricados às práticas educativas podem dar suporte às novas metodologias de ensino e por fim indicam alguns entraves que existem em relação ao uso dos artefatos tecnológicos na educação pública das escolas brasileiras.

No Capítulo 2, as autoras Laura Regina Bezerra Porangaba, Íris Ferreira da Silva e Elisangela Leal de Oliveira Mercado discutem **A importância da educação em ambiente hospitalar para estudantes em tratamento de saúde**, trazendo o papel da educação em territórios não escolares, neste caso, em ambientes hospitalares e sua importante função para o desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo, social e afetivo de estudantes em tratamento de saúde. O objetivo desse estudo é apresentar os resultados parciais de um projeto de pesquisa em andamento, destacando as contribuições da educação em ambiente hospitalar no aporte para não interrupção do desenvolvimento cognitivo do estudante durante o período que está em tratamento. Destacam ainda as concepções de educação subjacentes nesse ambiente de saúde, a colaboração dos profissionais que integram a rede de atendimento hospitalar e da família do estudante na cooperação dos estudos, na recuperação da autoestima e do bem-estar desse paciente/ estudante durante o seu tratamento de saúde. Aludem a política de humanização no ambiente hospitalar e o favorecimento no atendimento às necessidades dos pacientes, inclusive as emocionais, aumentando a expectativa de vida, o conforto e o bem estar e garantindo a cidadania. Indicam a legislação brasileira que ampara o direito à educação durante o tratamento de saúde e despertam para o cumprimento desses direitos constitucionais que, por vezes, ainda são negados. Por fim, alertam para o desconhecimento da oferta da educação hospitalar por parte das instituições mantenedoras para os estudantes de Alagoas, embora seja um direito garantido.

No capítulo 3 **A Análise do Comportamento Aplicada à Educação: um panorama nacional narrativo de intervenções nos últimos 10 anos**, os autores Jael Alves da Silva Cabral, Luciana

Rosy Lopes Santos e Leonardo Brandão Marques tratam dos desafios e dilemas enfrentados pela Educação Especial no Brasil. Apresentam as tentativas do atendimento educacional a essa modalidade e sua especificidade e trazem o atual cenário das produções científicas sobre análise do comportamento aplicada à educação com foco nas relações estabelecidas entre ciência e educação especial no tempo presente. Discutem a importância do conhecimento científico aplicado na área da educação especial com ênfase na filosofia do Behaviorismo Radical, disseminada por Skinner. Colocam em xeque os tratamentos educativos alternativos sem comprovação científica e alertam para os possíveis prejuízos causados por esses tipos de atendimentos. Trazem pesquisas que demonstram experiências comprobatórias de tratamentos embasados cientificamente em escolas brasileiras e a importância da preparação acadêmica dos profissionais para lidar com essa modalidade educacional. E por fim, evidenciam a análise do comportamento aplicada ao contexto educacional e os efeitos positivos que ela pode trazer como resultado do investimento e ampliação de pesquisas e intervenções baseadas em evidências científicas, haja vista as possibilidades de conhecimento sobre cada situação ou necessidade do estudante e o sucesso que este deve ter nas relações de aprendizagem.

No Capítulo 4 **Promovendo Inclusão: metodologias ativas no ensino para alunos com diversidades funcionais**, os autores Maria do Amparo da Silva Nunes, Inalda Maria dos Santos e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel trazem uma proposta investigativa sobre a eficácia e os desafios da implementação das metodologias ativas na promoção de uma educação inclusiva para alunos com diversidades funcionais. O posicionamento que as metodologias emergem como uma alternativa viável para oportunizar práticas pedagógicas mais inclusivas para a criação de um ambiente educacional mais receptivo, alude também, a forma como elas são ensejadas no campo pedagógico quando aplicadas de maneira adaptativa e inclusiva. Ressaltam os autores, o potencial da metodologia no fomento para o desenvolvimento

educacional dos estudantes com necessidades educacionais especiais. O direito da admissão de alunos com deficiência em salas de aula regulares e com atividades adaptativas de acordo com suas especificidades funcionais e cognitivas é um direito adquirido. Envolvendo, portanto, a criação de um ambiente acolhedor, adaptado e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam respeitados e tenham suas necessidades atendidas. Este estudo traz o seguinte questionamento: Quais são os principais desafios enfrentados na implementação das metodologias ativas em um contexto inclusivo e como superá-los para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos? Assim, busca por meio da revisão sistemática da literatura (RSL) explorar os benefícios e dificuldades de adaptar metodologias ativas para atender alunos com diferentes deficiências funcionais sejam elas: clássicas ou atípicas. Além de trazer uma análise descritiva e sistemática de estudos existentes sobre educação inclusiva e metodologias ativas para identificar padrões, lacunas e melhores práticas, no sentido de oferecer uma visão abrangente do estado atual do tema.

No Capítulo 5 **Educação Especial: políticas e metodologias para uma educação inclusiva**, os autores Fabíola Mendes da Silva e Leonardo Brandão Marques apresentam as regras da educação brasileira no que se referem aos princípios da educação especial, seus avanços e conquistas para o desenvolvimento de uma educação consistente aos direitos humanos do sujeito. Aludem aos processos educacionais, dos quais corroboram com o que de fato venham a garantir a inclusão educacional nas instituições de ensino, trazem considerações sobre os aspectos metodológicos da educação como uma necessidade a ser pauta no currículo educacional numa perspectiva da educação inclusiva. Referenciam a política nacional da educação especial e inclusiva (MEC) como um marco relevante para pensar no sujeito de direito e ser social, numa perspectiva de oferta como obrigatoriedade do ensino para todos, a qual possibilita a interação social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma articulada em espaço educacional, com profissionais que

promovam a aprendizagem e inclusão, conforme sua condição de deficiência. E mencionam o papel do Estado e da família a fim de que todas as crianças com deficiência possam de fato ter um lugar na sociedade. Destacam a contribuição do Estado, os investimentos na educação por meio de insumos e qualificação dos profissionais e sua importância para garantir o que preconizam os objetivos da educação. Ademais citam a importância da permanente inclusão dessas crianças nas redes de ensino, garantindo a inclusão educativa e social no sentido de vedar todo e qualquer tipo de exclusão.

O Capítulo 6 que trata da **Valorização do Profissional do Magistério: um processo de lutas e quase conquistas**, os autores Antônio Nascimento da Silva e Jailton de Souza Lira trazem uma análise sobre a trajetória histórica da valorização do magistério, destacando os desafios e progressos ao longo do tempo. Fazem menção a história de luta dos professores desde o século XVIII até os dias atuais, destacando a atuação do FUNDEF, da LDB/1996, da lei do Piso Nacional de Salários e o atual FUNDEB para valorização do magistério. Apresentam que as políticas têm como objetivo promover a valorização profissional através de uma formação apropriada, remuneração justa e investimentos necessários e aludem que apesar dos avanços, a implementação completa dessas políticas muitas vezes é dificultada, resultando em desigualdades persistentes, tanto regionais quanto hierárquicas. Evidenciam, contudo, as lutas que a profissão docente tem levantado para ter seus direitos garantidos, os infinitos embates no decorrer da história a fim de sustentar esses direitos constitucionais, diferentemente de outras categorias de trabalhadores. Esclarecem que as batalhas por melhores condições laborais e reconhecimento persistem ao longo da história. Mas, que todas essas lutas e manifestações têm delineado um caminho complexo, porém, sempre com organização social. E que a partir delas surgem às conquistas de políticas públicas educacionais que visam conferir identidade do professor e melhorias ao processo educacional.

O Capítulo 7 os autores Marseille Evelyn Lessa de Santana, Débora Letícia da Silva Santos, Maria Jordana Cavalcanti Santos e Fernando Silvio Cavalcante Pimentel apresentam **O Processo de Aprendizagem na Sala de Aula Invertida** no contexto de modificações em que se encontra a educação no cenário atual, vista sob a perspectiva de aprendizagem com a abordagem pedagógica ativa e que considera os estudantes como protagonistas de suas aprendizagens. Trazem o conceito de SAI a partir de alguns autores, com os modos de funcionamento dessa abordagem e seus usos a partir da inserção das Tecnologias Digitais e do ensino híbrido na educação contemporânea. Apontam que a relação das TD com a educação vai bem além do seu uso como artefato tecnológico incitando novas formas e contextos de pensar sobre como utilizá-la no contexto educativo. Os autores indicam como as atividades planejadas na SAI devem garantir a efetiva participação dos estudantes durante todo o processo de construção e sistematização do conhecimento. Por fim, trazem outras contribuições sobre a SAI e sua forma de abordar inovações nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito universitário, a necessidade de intensificar a formação do professor para o trabalho com essa perspectiva dentro das metodologias ativas e a tendência na melhoria do engajamento dos estudantes em todas as etapas de ensino.

O capítulo 8 que os autores Vania Silva de Oliveira Cordeiro e Givanildo Silva discutem **A perspectiva histórica do trabalho docente na educação básica no Brasil** retratando acerca do modelo de educação no Brasil e sua constituição a partir do período colonial. Abordam os desafios da formação docente na busca pelo modelo ideal de professor e a responsabilização do poder público para com a educação pública no país. Apresentam como se deu a formação docente inicial e continuada no decorrer da história da educação no Brasil. Tratam inclusive de como vem se modificando o trabalho docente, diante das necessidades urgentes e inesperadas trazidas pelo período pandêmico. E por fim trazem as considerações sobre as mudanças necessárias à

educação e a formação docente, para superação do modelo tradicional da escola, diante dos desafios enfrentados na contemporaneidade.

As organizadoras e autores.

A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Cícera Gomes da Silva
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: cicera.silva@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0289-5832>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0758866137996285>

Dener Rodrigues de Souza
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: dener.souza@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3178-777X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9282371306297438>

Maria Aparecida Pereira Viana
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: maria.viana@cedu.ufal.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5842179916349442>

1. INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica tem exigido da sociedade em geral, do governo, dos movimentos sociais e, conseqüentemente, da educação, rupturas de certos paradigmas, visando aprimorar a qualidade de vida, a produção e a oferta de serviços que contribuem para a dialética social e a superação dos desafios ao longo da história.

O desenvolvimento social está sempre relacionado às transformações sociais ocorridas por meio da sociedade economicamente organizada ou mais conhecida como sociedade industrial. Ele aponta desafios que buscam soluções na

educação. A década de 1930 foi considerada como marco da revolução industrial brasileira, que introduziu novos mecanismos de produção, costumes e rotinas à sociedade até então agroartesanal¹. Contudo, a substituição dessa produção pela industrialização impulsionou outras demandas que foram buscar na educação os aportes necessários para sustentar as forças de produção e de trabalho para a economia brasileira.

É tácito que, naquele momento, a nova economia buscou, no trabalhador, outro perfil profissional, que soubesse lidar com as regras da indústria e, conseqüentemente, com a cultura urbana emergente, exigindo da educação a preparação deste perfil. Este período, até a década de 1940, foi marcado pela reforma de Francisco Campos, ministro do então criado Ministério da Educação e Saúde, (Aranha, 2020) que deu início a muitas ações, as quais visaram a consolidação de um sistema educacional focado na formação técnica-profissional (Azevedo, 2001). Ainda de forma tímida, crescem as demandas pela educação e avanços considerados vão sendo alcançados para concretização dos anseios, principalmente da classe menos abastada.

A integridade da educação na transformação social foi seguida pela Constituição de 1946, (Azevedo, 2001), momento em que foi estabelecido legalmente a cada instância administrativa do governo, sua responsabilidade para a manutenção e continuidade do compromisso com a educação.

Nos anos 1960, foram intensificados os debates que permearam o campo social da educação como meio de mobilizar e conscientizar (Azevedo, 2001). A partir desse período, surgiram vários movimentos de alfabetização de massa. Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024/61, que não deixou explícito, em seu texto, diretrizes para o sistema educativo que apontassem inovações em sua

¹ Atividade ocupada pelos homens e mulheres que se dedicavam ao trabalho do cultivo da lavoura e trabalho manual, do qual, no início do século XIX não carecia de instrução da educação.

estrutura, sobretudo para a educação pública. É por esse prisma que se busca entender como a legislação nacional, que regulamenta a educação, instituiu diretrizes, modelos e aprimoramentos dos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e sua influência na evolução e desenvolvimento de práticas educativas condizentes com o projeto de educação nacional vigente.

Para tanto, esse artigo estrutura-se em quatro partes que direcionam o leitor ao entendimento da estrutura nacional da educação. A primeira parte trata da abordagem sobre a legislação nacional em seu aspecto histórico, analisando a inserção das TDIC na educação e suas possíveis contribuições para o aprimoramento da aquisição do conhecimento. A segunda parte apresenta a transformação da educação com vistas à sociedade digital, as mudanças de paradigmas e os conceitos elencados para o ato de educar. A terceira parte aborda a configuração da educação pública brasileira, sobretudo observando os investimentos do governo federal para a implantação das TDIC na educação básica, fazendo alusão às intenções e às nuances implícitas na implantação da Política Nacional de Educação Digital - PNED. Para finalizar, apresenta-se a conclusão sobre a pesquisa e as prováveis indicações de trabalhos futuros que podem ser desenvolvidos pelo grupo.

2. UM OLHAR SOBRE O TRANSCURSO DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA COM FOCO NO ADVENTO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

A trajetória da educação e tecnologia no Brasil aponta para caminhos semelhantes, de forma que, observando a conduta aplicada ao ensino, elas sempre estiveram aproximadas, articuladas de alguma forma, sofrendo influência uma da outra. Todavia, as observações sobre a legislação nacional na década de 1960, marcada pela sociedade industrial, indicam que os horizontes da educação e da tecnologia tinham mais acepções de

instrumentalização, refletindo como "retoques superficiais" ou "alteração substancial nos métodos, mantidas a instituição e as finalidades" (Saviani apud Neto, 1982, p. 3). Os exemplos acima são reportados aos níveis de renovação educacional em relação à tecnologia aplicada à educação. Isso explica a pouca ênfase dada aos processos de ensino, que, por consequência, eram substituídos pelos modos e que, superficialmente, contribuíam para o desenvolvimento de uma educação transformadora.

Segundo Belloni (2012, p. 41 apud Pretto e Bonilla, 2022, p. 148-149), na década de 1960, as mídias foram marcadas por duas dimensões: na primeira, como ferramentas pedagógicas, com a finalidade de promoção da universalização do acesso à educação por meio da teleducação; na segunda, como objeto de estudo, com a finalidade de promoção da leitura crítica. A militância religiosa também se destacou pela imprensa miúda, a exemplo das rádios comunitárias e as emissoras televisivas, que tinham o dever de consumir a educação e assim exerciam, por meio da informação, o papel educativo.

No final da década de 1960 e início da década de 1970, foram criadas as TVs Universitárias das Universidades Federais de Pernambuco–UFPE, no ano de 1968, e Federal do Rio Grande do Norte–UFRN, no ano de 1972 (Pretto; Bonilla, 2022).

As intenções educativas midiáticas do momento histórico eram de instigar a população a perceber, com mais criticidade, as mensagens transmitidas pelos meios de comunicação e refutar os padrões de comportamentos que incitavam à violência e conteúdos de pouca relevância transmitidos por esses instrumentos.

Entre as décadas de 1960 a 1980, a tecnologia educacional no Brasil teve caráter tecnicista, modelo político predominante que influenciou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 5692/71). A inserção dos equipamentos de tecnologia na educação tinha dois objetivos, acabar com os problemas da educação e inserir o Brasil no modelo internacional de desenvolvimento da educação. Todavia, diante do modelo distorcido de conceber os

instrumentos tecnológicos como panaceia e forma de melhoria do padrão da educação, não houve resultados contundentes, mesmo diante dos esforços arrolados pelas instituições educativas para tais finalidades.

Ainda nos anos 1980, década grifada pela relação entre tecnologias digitais e educação, aconteceram ações que deixaram marcas positivas no seu desenvolvimento, como por exemplo, o I Seminário Nacional em Informática, em 1981, realizado pela Universidade de Brasília (UnB), tendo sua segunda edição em 1982 na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Nesses seminários aconteceram intensos debates sobre inovação na educação e propostas de projetos a serem implantados no país. Já como resultado dos debates nos seminários, em 1983, foi aprovado o Projeto Educom com implantação em 1984. Esse projeto tinha, em seu bojo, uma proposta interdisciplinar, com objetivo de criar centros-piloto distribuídos pelo Brasil, sob a responsabilidade e acompanhamento das universidades. Nesse momento histórico, foram escolhidas cinco universidades em estados distintos para gerir o projeto, ampliando, dessa forma, a política de educação digital e capacitando os profissionais para atuar no setor (Pretto e Bonilla, 2022).

Os produtos resultantes das discussões, na opinião dos especialistas, apontavam discussões sobre o uso do computador na escola. No entanto, a ferramenta tecnológica servia de auxílio ao ensino e aprendizagem, contudo, sem alterar a rotina tradicional do professor e da educação, evidenciando seu uso tecnicista. Por esse viés, o computador era apenas um instrumento nas mãos do profissional e sua serventia ficava resumida à ornamentação de ambiente e ao auxílio na preparação de material pedagógico.

No ano de 1987, a Universidade Estadual de Campinas abriu um curso de formação de professores intitulado de Projeto Formar. Baseado numa proposta unilateral da própria universidade, os professores eram formados em nível de pós-graduação - lato sensu, e, após sua formação, eram também responsáveis pela abertura de Centros de Informática Educativa

(Cieds) em seus respectivos estados. Esses profissionais tinham a função de agentes formadores em suas redes de ensino. Naquele momento, foram abertos quinze Cieds em distintos estados da federação com proposta de formação seguindo a linha da universidade, não levando em consideração a realidade dos estados em que estavam sendo implantados.

Segundo Pretto e Bonilla (2022, p. 145), "As concepções que fundamentavam as experiências dos Cied, tanto com alunos quanto com professores, estavam embasadas na epistemologia genética de Piaget²⁶ [...]", haja vista que o suporte dado a esses profissionais seguia as ideias de Seymour Papert e Marvin Minsky e era orientado por psicólogos. A propagação dessas ideias e concepções povoaram diversos lugares brasileiros, de modo que era comum encontrar projetos dessa natureza em qualquer lugar do país. Nessa época, o Brasil já caminhava para a chegada da internet, embora visualizando alguns desafios. Em 18 de abril de 1989, registra-se a chegada da internet eo domínio “.br”. É criada, nesse momento, a Rede Nacional de Pesquisa, que mais tarde passou a ser chamada de Rede Nacional de Ensino e Pesquisa.

A Rede Nacional estava sob o comando do Ministério da Ciência e Tecnologia e tinha como objetivo principal ampliar a rede de conexão de internet da academia para a sociedade. Um dos projetos de expansão da época foi o da triangulação das três metrópoles: Rio de Janeiro, São Paulo e Distrito Federal. O então chamado backbone, ou espinha dorsal da internet, estrutura que centraliza todos os pontos de conexão (Pretto; Bonilla, 2022), atingiu 9.600 kbps com um link da Empresa Brasileira de telecomunicações (Embratel). A partir desse avanço significativo, muitos movimentos de empresas surgiram, a fim de adquirir, de

² Epistemologia genética – Teoria sobre a gênese e do desenvolvimento cognitivo da criança (em específico, o processo de formação do conhecimento humano. “(...) é a busca do entendimento de como o conhecimento é construído, e nessa perspectiva se torna epistemológico” (Ferracioli, 1999, p.6).

forma própria, sua rede de conexão de internet e entrar para o mundo conectado.

Em 1995, foi criado o Comitê Gestor de Internet (CGI), tornando-se um marco de gestão de internet para o mundo. Com essa iniciativa, a internet no Brasil passa a ser implementada como Política Pública de Estado, trazendo grandes benefícios à educação, principalmente para as universidades. Assim, passa a ser ampliada a todos os órgãos da cultura, ciência e tecnologia do país.

A partir da década final do milênio, em 1990, a sociedade brasileira vivia o advento da cultura digital, marcado por um grande movimento de interação em rede. Com o boom da rede mundial de computadores, busca-se a transformação dos paradigmas educacionais com a presença dos artefatos tecnológicos nas escolas. Surgem novas necessidades, como dispositivos com boa conexão de internet e ampliação da rede de formação, além de novas competências e habilidades docentes que empreguem saber crítico no uso das TDIC nas escolas. Neste período, na educação brasileira, defende-se a teoria crítica de Frankfurt, em conjunto com as ideias de Celestin Freinet e Paulo Freire, que, em suma, assumiam uma perspectiva política de desenvolver a autonomia e consciência crítica dos interlocutores da educação. Em 1995, foi criada a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), fortalecendo a modalidade em autonomia e expansão.

Novas propostas para a educação brasileira surgiram no ano de 1996, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9394/96). A Lei, inclusive, regulou a Educação a Distância como modalidade de ensino e estruturou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no Ministério da Educação, abrindo oficialmente a Educação a Distância (EaD) no Brasil.

No ano de 1997, foi implantado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)³ com a finalidade de

³ PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional: disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo>

promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público. O programa passou por transformações em sua estrutura e, a partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a edição do Decreto de nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica.

No início do novo século, no ano de 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que trouxe a expansão do ensino superior para locais mais longínquos. Esse período também foi marcado pela incorporação das TDIC na educação, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), resultando em grandes avanços na educação superior. Todavia, em 2010, a sociedade passou por várias tensões envolvendo a política de formação de professores na EaD. Discussões acirradas emergiram sobre as Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil, as novas demandas formativas, a precarização do trabalho dos profissionais da educação e o imperativo da lógica do mercado nos processos de formação de professores envolvendo a EaD.

No ano de 2017, foi criado o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC)⁴, que visava atender todas as escolas da educação básica no país com internet de banda larga. A implantação foi programada para acontecer em três fases. Na primeira fase, com indução no período de 2017 a 2018, o programa foi executado pela SincronizaEducação, com a proposta inicial de alcançar 44,6% da rede pública. A segunda fase, de expansão entre 2019 e 2021, tinha como objetivo alcançar 85% do público educacional. Já a terceira fase, com foco na sustentabilidade, entre 2022 e 2024, consta de uma Política Pública (Lei nº 14.180/2021) e tem a proposta de atender 100% dos estudantes da educação básica em todo o país.

⁴ Programa de Inovação Educação Conectada - PIEC. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/o-programa/sobre>

Avanços significativos foram alcançados na oferta da educação e tecnologia ao longo desse período. No entanto, como já era previsto, muitos desafios ainda estão sendo enfrentados pela sociedade, escola e governo para atender às demandas da sociedade contemporânea. Sob esse aspecto, na próxima seção, serão discutidas as transformações da educação a partir da sociedade digital, incluindo seus anseios, conquistas e desafios a serem enfrentados e/ou superados.

3. A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A SOCIEDADE DIGITAL

Não há dúvidas de que a sociedade contemporânea está passando por grandes transformações e mudanças de hábitos em todos os seus setores de maneira veloz. Nesse sentido, rotinas são alteradas, com a apropriação cada vez maior das tecnologias digitais no cotidiano, o que determina o modo de vida da população, exige novas formas de atuação profissional e desafia paradigmas que limitam o pensar e o agir da população de forma geral.

Toda evolução tecnológica desde o final do século passado até o presente tem impacto direto na educação. A conexão imediata com as pessoas, aproximando tempos e espaços e permitindo interações simultâneas por meio de dispositivos eletrônicos conectados à internet, como notebooks, tablets, smartphones, entre outros, promove uma verdadeira revolução de informações na vida de professores e estudantes. Anteriormente, estes contavam apenas com livros e enciclopédias para realizarem suas pesquisas. No entanto, diante de tanta informação disponível, surgem novas preocupações com o ensino e a aprendizagem. Os autores Figueiredo e Carvalho (2023) afirmam que, diante dos desafios da sociedade tecnológica, faz-se necessário pensar na superação dos obstáculos que devem ser suplantados. Não basta apenas utilizar a tecnologia; é crucial fazer a reflexão sobre o papel de formação crítica que compete à educação. Assim, cabe à educação um novo modo de agregar

valor ético, sustentável e de aprofundamento nas questões sociais, refletindo sobre os valores morais e sociais, imprescindíveis para o exercício da cidadania planetária.

Importante destacar que a Constituição Federal de 1988 (CF/88) consagrou o direito à educação como direito social (art. 6º da CF/88), direito humano fundamental e direito público subjetivo (art. 205 da CF/88), tendo como norte os princípios a serem observados para a efetivação plena deste macrodireito, tais como apresentados pelos artigos 205 aos 214: público, universal, gratuito, obrigatório, acessível, não separação do ensino da aprendizagem, laico, inclusivo, equitativo, plural e diverso, garantia de permanência, qualidade social e democrático.

Correia (2021), ao aludir ao direito à educação em relação aos direitos digitais, exemplifica conteúdos e competências importantes a serem trabalhados, tendo em vista a cidadania digital, tais como mídias digitais, bancos de dados, sistemas de informação, conteúdos relacionados à engenharia de software, alfabetização midiática e informacional, entre outros.

Araripe e Lins (2020), ao analisar os documentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem no Brasil, como a Resolução nº 2 de 2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), respectivamente, evidenciam o uso das tecnologias digitais como competência exigida na educação básica nacional. Para os autores, fica evidente o direito de aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, a necessidade de qualificação profissional do docente.

Todavia, essa educação, que é responsável pela transformação social por meio da formação dos professores e dos estudantes, carece de refletir sobre sua atuação. As demandas da rede de conectividade social, de colaboratividade e interatividade em determinadas situações, não chegam a todos os seus atores sociais, e não há qualidade sem equidade social. É notável que a escola e seus atores sociais, diante de novas configurações e realidades distintas, necessitam mudar. Novas formas de ensinar são suscitadas, novos conceitos sobre o perfil docente e papel da

escola pairam sobre o ambiente escolar. Para Figueredo e Carvalho (2023), a adaptação exigida dos profissionais da educação e da escola pela era digital é que eles sejam capazes de orientar os estudantes para a ação e integração social.

Para Aliyu e Talib (2020, apud Moraes *et al*, 2022), sempre houve uma relação entre o sistema educacional e os valores e necessidades da indústria, sendo que aquele se adaptou a este, de acordo com o contexto social em que estavam inseridos. Neste sentido, hoje se categoriza a Educação 4.0 (E4.0), regida pelas demandas da quarta revolução industrial. Fisk (2019, apud Moraes *et al*, 2022) destaca que a indústria exerce uma significativa pressão sobre a educação no que diz respeito às possibilidades de atuação profissional, demandando a configuração de novos perfis profissionais com competências e habilidades adequadas para enfrentar os desafios deste novo século.

A educação 4.0 tem a missão de instruir e desenvolver nos indivíduos competências de grande relevância, incluindo as técnicas, metodológicas, sociais e pessoais. Todas essas competências estão ligadas ao domínio de conhecimentos com habilidade de saber, saber fazer, conhecer e aplicar tais saberes em suas realidades. Além disso, são consideradas importantes as competências intermediárias, que englobam habilidades conexas às competências mais relevantes, as quais são capazes de associar comandos cerebrais importantes para tomar decisões rápidas e assertivas na resolução de problemas. E por fim, as competências de baixa relevância, categorizadas no nível de exigência como aquelas que realizam ações setorializadas com decisões curtas e rápidas, porém não menos importantes na cadeia produtiva da economia (Mourtzis, 2018 apud Moraes *et al*, 2022). Todas essas competências estariam conectadas à educação e ao ensino do novo século.

A atribuição desse novo conceito à educação pelos autores (Moraes *et al*, 2022) instiga a uma breve reflexão sobre o papel da escola, do professor e dos estudantes diante dessa nova realidade social. Motiva a pensar inclusive na preparação da

escola, na sua estrutura física, munida com equipamentos tecnológicos capazes de atender às demandas na totalidade, não deixando para trás a formação docente com vistas às novas competências educacionais para preparar os profissionais para atuarem frente às realidades exigidas pela educação. Ensinar os estudantes a serem sujeitos protagonistas de suas aprendizagens, que constroem sua trajetória de vida e de conhecimentos. Figueiredo e Carvalho (2023) advogam que o ensino e a educação possuem conceitos distintos. Cabe ao primeiro a responsabilidade de ajudar os alunos na compreensão de todos os conteúdos das áreas que compreendem cada ano estudado, indicando que as tecnologias podem favorecer o entendimento das ciências e ajudar na melhoria do aprendizado dos estudantes ao longo do processo. Por vezes, a educação funciona como elo de ligação entre o aprendizado trazido pelo ensino e a vida do estudante. Sendo relacionado o ensino e a vivência pela educação, de forma "[...] que o educando encontre os caminhos intelectuais, emocionais, profissionais, levando-o à realização e contribuição para as rupturas sociais" (Masetto, 2000 apud Figueiredo; Carvalho, 2023, p. 21).

Educação, ensino e escola enfrentam desafios significativos na reconstrução de um novo sentido para a educação e o ensino no século XXI, especialmente diante das demandas sociais emergentes em uma sociedade profundamente imersa na tecnologia digital. Fisk (2017, citado por Moraes *et al*, 2022, p. 4) sugere outras abordagens e possibilidades que podem guiar a educação na elaboração de propostas que orientem em direção a um novo paradigma educacional e um currículo mais adaptado às necessidades contemporâneas. Assim, definem nove princípios para a educação 4.0:

- (1) aprendizado não limitado ao tempo e espaço;
- (2) aprendizado personalizado de acordo com as capacidades e necessidades dos estudantes;
- (3) flexibilidade para o aluno escolher as ferramentas e recursos a serem utilizados;
- (4) aprendizagem baseada em projetos;

(5) experiências práticas e experimentais, como estágios, projetos de mentoria e de colaboração; (6) interpretação de dados para inferir lógicas e tendências; (7) novas maneiras de avaliação, como testar o conhecimento aplicando-o em projetos de campo; (8) contribuição dos alunos para desenvolver e revisar os currículos; (9) aprendizado cada vez mais independente.

Compreende-se que os princípios abordados pelos autores convergem com as competências e habilidades exigidas de todos os estudantes e cidadãos em uma

sociedade em desenvolvimento, caracterizada pela presença da tecnologia, pelo dinamismo da ciência e da inovação. Estará a educação diante da transformação do ensino para incorporar a construção do conhecimento pelos estudantes de forma integral e colaborativa, utilizando ferramentas essenciais para atuar em uma sociedade moldada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)? No entanto, é evidente observar as realidades das escolas brasileiras e os investimentos realizados na educação para melhorar sua qualidade e oferta.

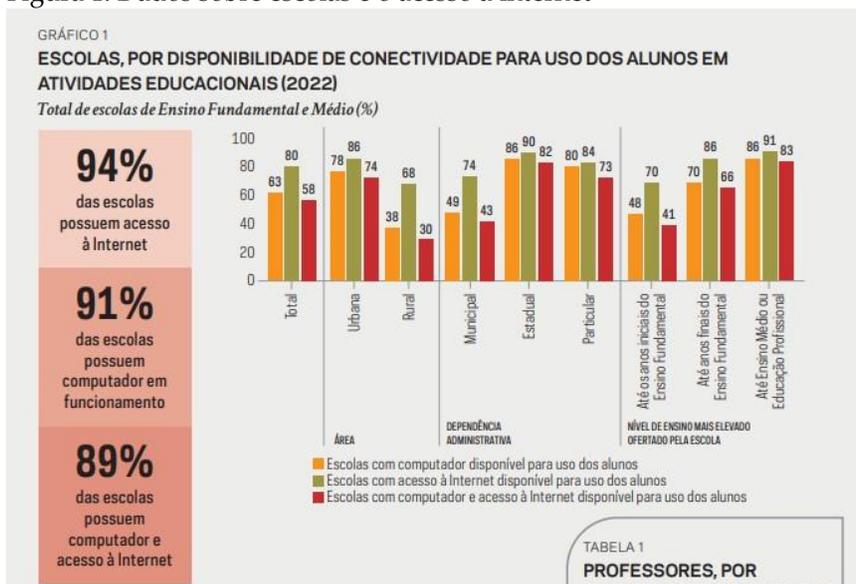
4. O APORTE DO GOVERNO FEDERAL PARA OS INVESTIMENTOS EM TDIC E A NOVA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI REGULADORA DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO DIGITAL

Um termo bastante discutido nas agendas das políticas públicas de educação no Brasil é a conectividade universal e significativa para atender as escolas públicas, especialmente no que diz respeito à cobertura da educação básica. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic, 2023), houve um crescimento considerável na cobertura de internet nas escolas do país entre os anos de 2020 e 2022. Outro dado relevante a ser considerado diz respeito à velocidade de conexão à internet,

especialmente quando comparada proporcionalmente neste mesmo período nas redes públicas estaduais e municipais do Brasil.

O compromisso do governo federal e do Ministério da Educação (MEC), por meio do Plano de Inovação e Expansão da Educação Conectada (PIEC), em apoiar a universalização do acesso à internet para todas as escolas públicas do Brasil, tem ganhado visibilidade com os investimentos financeiros realizados pelo MEC nas instituições escolares para aquisição de equipamentos tecnológicos e contratação de serviços de internet. O que antes parecia quase um problema insolúvel, diante da vasta extensão territorial do país e das especificidades de cada região, tem sido resolvido paulatinamente, conforme previsto pelo programa. O que se observa, de acordo com a pesquisa realizada pelo Cetic (2023), é um crescimento progressivo no número de instituições com acesso à internet para professores e alunos, como demonstrado na figura abaixo.

Figura 1: Dados sobre escolas e o acesso à internet



Fonte: Cetic, 2023, p. 27.

Segundo essa pesquisa, há crescentes avanços na oferta de internet banda larga para todas as instituições escolares da educação básica. A política pública referente à oferta de internet, o Plano de Inovação e Expansão da Educação Conectada (PIEC), previsto pelo governo em três fases, está em ascensão no atendimento à rede pública. O quesito observado no gráfico acima sobre escolas com disponibilidade de conectividade para alunos em atividades educacionais passou de 82% em 2020 para 94% em 2022, representando um crescimento de 12% em dados gerais. Mesmo considerando a diferença dos índices entre escolas da rede municipal e estadual e as distintas localidades como zona rural e urbana. Esse dado tem grande relevância, pois incide no acesso dos estudantes às atividades e informações, reduzindo de alguma forma as desigualdades sociais. No indicador de velocidade de internet na rede pública, a pesquisa apresenta que os dados das escolas com conexão de internet com velocidade superior a 51 Mbps são de 11% para escolas municipais e 22% para as escolas estaduais.

A pesquisa aponta dados relatados pelos gestores escolares em relação à instabilidade da internet nas instituições escolares. Esse dado indica a impossibilidade

de uso da internet para a realização de atividades pelos estudantes. Entre os motivos da queda de velocidade, estão a dimensão estrutural da escola e a quantidade de roteadores distribuídos, que muitas vezes não são suficientes para atender à demanda presente. Outro indicador verificado na pesquisa foi a quantidade e disponibilidade de equipamentos digitais para uso dos professores e estudantes nas escolas. O resultado apresenta que 91% das instituições possuem pelo menos um computador de mesa, notebook ou tablet.

No entanto, somente 63% dessas mesmas escolas dispõem desses dispositivos para uso educativo dos estudantes. Isso evidencia a escassez e inacessibilidade de recursos digitais aos estudantes, o que representa a persistência na desigualdade da oferta de educação de qualidade entre as classes sociais,

especialmente nas escolas das regiões mais distantes do país. Outro indicador que requer atenção é a análise dos professores e dos motivos para não utilizarem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sua prática docente, conforme demonstrado na tabela abaixo:

Tabela 1: Motivos para não utilização das TDIC na prática docente

| Motivos para não utilizar tecnologias digitais em atividades de ensino e aprendizagem com os alunos na escola (2022): | Total de professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio que não utilizam tecnologias digitais com os alunos na escola (%) |
|--|--|
| Falta de disponibilidade de computadores para uso dos professores ou dos alunos na escola | 84 |
| Falta de acesso à internet para uso em atividades educacionais na escola | 53 |
| Os alunos ficam dispersos quando há uso de tecnologias durante as aulas | 50 |
| Não há pessoas na escola para apoiar os professores no uso de tecnologias digitais em atividades com os alunos | 38 |
| O uso de telefone celular na escola ou na sala de aula é proibido | 37 |
| É necessário agendar horário para usar os | |
| Recursos de tecnologia da escola | 35 |
| Possuído dúvidas sobre como usar tecnologias digitais em atividades com os alunos | 18 |
| Usar tecnologias nas atividades com os alunos exige muito tempo de planejamento | 15 |
| Outro motivo | 27 |

Fonte: adaptação dos autores de Cetic, 2023, p. 27.

De acordo com a tabela, muitos professores demonstram insegurança quanto à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula. Alguns atribuem a ausência de equipamentos na escola como a causa principal do desuso, correspondendo a um número elevado, 84%. No entanto, percebe-se que as principais causas que desmotivam os professores no uso das TDIC são a falta de formação continuada e de preparação pedagógica para utilizar esses artefatos em sala de aula. Ou seja, há um despreparo pedagógico e uma insegurança presentes nas falas dos docentes, o que reflete na rejeição das TDIC em sala de aula.

Ainda de acordo com a figura 1, no geral, o número de professores que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula são os docentes do ensino médio. Isso diz respeito à disponibilidade de conectividade na escola para uso dos alunos, que chega a até 90% na rede estadual. Muitos docentes expressam preocupação com a proteção de dados e a segurança da informação dos estudantes.

Sobre essa política, pode-se citar o Projeto de Lei número 2630/2020 (Brasil, 2020), que trata de instituir a legislação pertinente à liberdade, à responsabilidade e à transparência na internet, com o objetivo de responsabilizar as redes sociais, ferramentas de busca e aplicativos de mensagens sobre o uso de notícias falsas. O texto da lei cria medidas de combate à disseminação de conteúdo falso nas redes sociais, como Instagram, Facebook e Twitter, e nos serviços de mensagens privadas, como WhatsApp e Telegram, excluindo-se serviços de uso corporativo e e-mail. Essa ferramenta normativa implica em maior segurança para professores e alunos em relação ao uso da internet na busca de dados ou informações que corroborem com a aprendizagem interativa e colaborativa.

No início do último ano, em janeiro de 2023, foi instituída a Política Nacional de Educação Digital (PNED), por meio da Lei nº 14.533/2023, para dar continuidade à articulação das políticas de educação já existentes na área de educação e tecnologias digitais.

Segundo Bonami (2023, p. 1), 'as tecnologias digitais também podem agir para reduzir, ou mesmo remover, barreiras para a participação ativa das pessoas que não têm acesso à educação'. Além de objetivos estruturantes como inclusão digital, educação digital escolar, capacidade de especialização digital e pesquisa e desenvolvimento em tecnologias.

A educação nos últimos anos tem celebrado importantes conquistas em relação à cultura digital e ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula. O acesso à educação na era da tecnologia pode ser feito de maneira segura, fácil e equitativa por meio da disponibilidade de conectividade à internet, acesso aos dispositivos tecnológicos e conhecimentos pedagógicos dos docentes por meio de formação continuada. Essa tríade reúne estratégias para o entrelaçamento entre o conhecimento e a tecnologia.

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) traz esperanças de que os estudantes mantenham o interesse na aprendizagem escolar, conectando o conhecimento oferecido pela escola com suas vidas e garantindo uma aprendizagem que dialogue com suas experiências. A referida lei não substituirá nenhuma política já existente; em vez disso, servirá como articulação entre elas, propondo melhorias no acesso a dispositivos tecnológicos, à internet e ao conhecimento didático e pedagógico, de forma segura, para aprimorar os benefícios necessários e contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Essa lei está alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois estabelece a aquisição de competências digitais com o objetivo de melhorar o acesso às informações midiáticas e informacionais e aprimorar as práticas educacionais. Dessa forma, as escolas brasileiras estão seguindo as diretrizes de formação continuada propostas pela BNCC, baseadas no trabalho por competências. Isso significa associar o conhecimento adquirido à aprendizagem construída de forma integrada e colaborativa, levando em consideração os contextos sociais e o protagonismo dos seus atores sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs uma análise da legislação sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação brasileira e do aprimoramento das políticas públicas relacionadas ao seu uso na educação básica, desde os anos 1940 até o momento atual.

Como referencial teórico, este artigo busca contribuir para o entendimento da influência dominante da economia sobre a educação, suas constantes demandas de acordo com o período histórico e as exigências emanadas da sociedade capitalista. Os subsídios para a educação e o ensino perpassam pelo fornecimento de informações relevantes sobre o avanço da legislação educacional, suas diretrizes e perspectivas, bem como as transformações provenientes dos movimentos sociais, políticos e da própria educação em busca de reformas e melhorias para a educação do século XXI, com foco na influência das TDIC.

Espera-se que este artigo contribua para uma compreensão mais ampla das interações entre a legislação educacional, as políticas públicas e as TDIC na educação brasileira, e como esses elementos estão moldando a educação no contexto atual.

As leituras sobre a legislação nacional da educação e das políticas de educação digital permitem apontar para a compreensão de que a educação está a serviço da sociedade, respondendo às suas demandas de acordo com cada momento histórico. Contudo, reconhece-se que avanços significativos já foram conquistados no que se refere ao atendimento e à adaptação da educação aos novos paradigmas educacionais da sociedade informacional. As escolas brasileiras estão sendo contempladas pelas políticas públicas e se adaptando ao novo paradigma educacional. As transformações mundiais e econômicas do mundo globalizado impulsionam essas mudanças, ou seja, a compreensão sobre a educação e o ensino se dá a partir do desenvolvimento social e do domínio das ciências.

Dessa forma, o artigo contribui para o entendimento da proposta de investimentos relatados por meio das políticas públicas para o desenvolvimento da educação, com foco no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para os próximos trabalhos, vislumbra-se a possibilidade de pesquisar os avanços na expansão da conectividade nas escolas da zona rural dos municípios alagoanos, bem como avaliar como os gestores escolares percebem os investimentos do Plano de Inovação e Expansão da Educação Conectada (PIEC) na educação básica para aquisição de equipamentos. Além disso, é relevante investigar como professores e alunos estão desenvolvendo suas competências digitais para adquirir mais autonomia no processo de ensino e aprendizagem diante dos investimentos em conexão e equipamentos tecnológicos nas escolas.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ARARIPE, Juliana P. G. A.; LINS, Walquíria C. B. **Competências Digitais na Formação Inicial de Professores**. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. E-book em pdf.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. O estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Maria Angela da Silva (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-42.

BONAMI, Beatrice; BERNARDINO, Isabela Inês; RICHER, Rodger. **Política Nacional de Educação Digital (PNED): oportunidades e desafios**. Disponível em: <https://www.jota.info/opiniao-e-analise/colunas/tecnologia-cultura-digital/>

politica- nacional-de-educacao-digital-pned-oportunidades-e-desafios-02022023. Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm . Acesso em: 05 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **LDB nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html> .

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação- **LDB nº 5692/1971 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> .

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - **LDB nº 9394/1996 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm .

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Base Nacional Comum Curricular BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf . Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei 2630/20**. Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Brasília: Câmara dos Deputados, 03 de jul. 2020. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1909983 . Acesso em: 06 fev. 2024.

Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação(Cetic). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR - 1 ed. SãoPaulo, 2023. Disponível em:https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf . Acesso em: 05 fev. 2023.

FERRACIOLI, Laércio. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Conhecimento na Obra de Jean Piaget**: Uma Análise do Processo de Ensino-Aprendizagem em Ciências. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. 1999; 80 (194): 5-18.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM AMBIENTE HOSPITALAR PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE

Laura Regina Bezerra Porangaba
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: laura.porangaba@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1751-7638>

Íris Ferreira da Silva

(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: iris_ferreiraa@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-2249>

Elisangela Leal de Oliveira Mercado

(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: elisangela.mercado@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813>

1. INTRODUÇÃO

A educação, concebida como uma prática social e respaldada por legislação, exerce a função de formação integral e cidadã dos estudantes, não sendo diferente para os que se encontram impossibilitados de frequentar a escola devido ao tratamento de saúde. No âmbito legal, diversas leis foram estabelecidas com o objetivo de assegurar o direito à educação para todos e todas. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito à educação torna-se universal e subjetivo, cabendo ao Estado e à família, em colaboração com a sociedade, a oferta desse direito desde a tenra infância. Contudo, após 30 anos da aprovação do texto constitucional, algumas infâncias seguem invisibilizadas e outras têm esse direito simplesmente omitido pelo poder público,

resultando em manutenção dos índices de analfabetismo, distorção idade-ano e evasão escolar

No ambiente hospitalar, os direitos à saúde e à educação se entrelaçam e seguem interligados no fortalecimento de uma concepção humanística. Com a publicação da Política Nacional de Humanização em Saúde (Brasil, 2003), o ambiente hospitalar deve favorecer a comunicação entre profissionais e usuários voltados à construção de processos coletivos de enfrentamento de relações de poder, trabalho e afeto e práticas desumanizadoras que inibem a autonomia e a corresponsabilidade dos profissionais de saúde em seu trabalho e dos usuários no cuidado de si.

A humanização abre espaço para o reconhecimento da classe hospitalar ao garantir aos estudantes em tratamento de saúde apoio emocional, expectativa de vida e reingresso à vida em sociedade, buscando, assim, o resgate da cidadania. Os benefícios das atividades educativas durante a internação são descritos por Fonseca (2003): redução da ansiedade e medo inerente à hospitalização; diminuição da dor, angústia e desconfiança; oportunidade para ampliar os conhecimentos e desenvolver novas habilidades, desvinculando-se, mesmo que momentaneamente, das restrições e adversidades que o tratamento hospitalar impõe.

Acreditando nas potencialidades e nos benefícios das práticas pedagógicas para estudantes em tratamento de saúde em regime de internação hospitalar ou domiciliar, Simões *et al.* (2022, p. 18) fazem uma crítica à visão da escola como o único ambiente capaz de proporcionar o acesso ao conhecimento e espaço privilegiado para o fazer pedagógico: “[...] essa visão formal e tradicional hierarquiza a instituição, colocando-a com caráter exclusivo de conhecimento e ao tornar-se incoerente, promove segregação, a partir do momento em que surge em sociedade, grupos sem possibilidade de deslocamento à escola”. Essa concepção despreza o direito de os estudantes em regime de internação hospitalar terem acesso à educação, pois a permanência da criança

no hospital não deve representar o rompimento de seu vínculo com a escola e a perda do direito à escolarização.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994), o Ministério da Educação estabelece que os hospitais devem “possibilitar o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar” (Brasil, 1994, p. 20). Nos anos seguintes, essa política ganha força com a homologação da Resolução Conanda nº 41/1995, que trata dos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, e da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resultando na publicação do documento Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar (Brasil, 2002), ao reconhecer a classe hospitalar e o atendimento em ambiente domiciliar como serviços a ser ofertados pelos sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, para crianças e estudantes impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde.

Segundo Matos e Mugiatti (2009, p. 13), a pedagogia hospitalar tem como objetivo “[...] oferecer à criança e ao adolescente hospitalizados, ou em longo tratamento hospitalar, a valorização de seus direitos à educação e à saúde, como também ao espaço que lhe é devido enquanto cidadão”. Assim, a classe hospitalar e o atendimento em ambiente domiciliar têm como finalidade dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de estudantes matriculados nas escolas da educação básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar de origem.

Em 2018, com a aprovação da Lei nº 13.716/2018, o atendimento educacional aos estudantes da educação básica em tratamento de saúde prolongado, seja em regime hospitalar ou domiciliar, é assegurado como força de Lei, exigindo da União, de Estados e Municípios a institucionalização do serviço e a constituição de uma política específica que assegure às crianças e aos estudantes em tratamento de saúde o direito à educação em

condições semelhantes às demais, respeitando suas necessidades e especificidades.

A escola hospitalar é um fato. Isso quer dizer que todo hospital com internação pediátrica deveria contar com uma escola no sentido de garantir o direito de continuidade da escolaridade da criança hospitalizada [...] a escola hospital deveria ser implantada como se implanta qualquer outra escola: considerando-se as demandas locais e regionais. (Fonseca, 2012, p.21).

No entanto, pesquisas de Fonseca (2018 *apud* Silva, 2019; Lopes, 2021) mostram que o cumprimento desse direito ainda não é uma realidade em todos os estados brasileiros e que, apesar de termos aumentado o número de hospitais nos últimos anos, o mesmo não ocorre com o quantitativo de classes hospitalares. Recentemente, a capital de Alagoas implantou a primeira classe hospitalar, noticiando-a como propaganda de governo, sem a preocupação com a articulação entre os sistemas de educação e saúde.

Essa notícia, assim como a do lançamento do único hospital que declara ofertar esse serviço, trouxe aos pesquisadores uma sensação de curiosidade e entusiasmo. De posse da aceitação da pesquisa, fomos conversar com o professor responsável para conhecer o serviço e as contribuições da educação em ambiente hospitalar para crianças e estudantes durante o tratamento de saúde.

Durante conversa com o professor da classe hospitalar, foram compartilhadas percepções sobre o impacto do atendimento pedagógico-educacional na vida das crianças hospitalizadas. Com experiência prática e visão profissional, o professor trouxe *insights* valiosos sobre como a continuidade do processo educativo pode contribuir significativamente para o bem-estar emocional e o desenvolvimento cognitivo e até mesmo para a recuperação física de crianças e estudantes em tratamento de saúde.

Assim, este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais de um projeto de pesquisa em andamento, inscrito no Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE 58233622.0.0000.5013,

destacando as contribuições da educação em ambiente hospitalar e sua importância na melhoria dos estudantes durante o tratamento de saúde. As observações e os relatos vivenciados nesta pesquisa inspiraram uma reflexão mais aprofundada sobre os benefícios da classe hospitalar, destacando a importância não apenas do acesso à educação, mas também do ambiente de aprendizado como um catalisador de resiliência e esperança nos momentos desafiadores do tratamento de saúde.

A relevância deste estudo consiste em corroborar as discussões relacionadas à pedagogia hospitalar, evidenciando não só sua contribuição para a sociedade, mas também seus benefícios para as comunidades acadêmica, universitária e escolar.

2. METODOLOGIA

O presente estudo, guiado pela busca de conhecer, discutir e analisar o contexto educacional, social e político da educação em ambiente hospitalar e domiciliar para estudantes em tratamento de saúde em Maceió (Alagoas). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que possibilita ao pesquisador a compreensão de um fenômeno na sua integralidade, por meio de entrevista com profissionais da educação, incluindo na análise a compreensão do cenário e dos desafios postos para/na efetivação do direito à educação aos estudantes temporariamente impossibilitados de frequentar a escola devido ao tratamento de saúde.

Com natureza descritiva, aborda-se, aqui, o fenômeno com o propósito de proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito e/ou construir hipóteses. Para tal, esta pesquisa envolve: (a) estudo bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e (c) análise das falas, selecionando temas mais relevantes à compreensão do fenômeno.

3. EDUCAÇÃO HOSPITALAR COMO ESTRATÉGIA PARA A PROMOÇÃO DA AUTOESTIMA E DO BEM-ESTAR

As experiências vivenciadas dentro do ambiente hospitalar costumam ser, em geral, negativas, devido à atmosfera estressante e à presença frequente de momentos dolorosos. As consequências geradas pela vivência no âmbito hospitalar podem ser diversas, como destacado por Silveira *et al.* (2018, p. 6): “em termos psicofisiológicos, as respostas de estresse incluem reações físicas e psicológicas, como a perda de concentração e a instabilidade emocional, palpitações cardíacas e dores”. As sensações de medo e angústia somam-se ao isolamento social, familiar e escolar por que passam o estudante e sua família durante as idas e vindas no tratamento de saúde.

Corroborando esse pensamento, Matos e Mugiatti (2009, p. 27) esclarecem que os fatores influenciadores das alterações comportamentais se originam do ressentimento experimentado pelos hospitalizados, decorrente da ausência do convívio familiar, escolar e social. Esse contexto pode impactar o desenvolvimento infantil, contribuindo com problemas comportamentais e emocionais.

A vivência prática tem demonstrado que a privação da escola do convívio salutar com seus companheiros pode acarretar ilimitados prejuízos à criança (ou adolescente) hospitalizada, traduzidos em traumas e, muitas vezes, até de alteração de conduta, diante das limitações impostas pelo ambiente hospitalar.

A escola é um ambiente natural e alegre. É nesse ambiente que a criança está ávida para o aprender, descobrir, experimentar, exercitar a curiosidade, a observação e a autonomia. Para Fonseca e Ceccim (1999, p. 25), “a sala de aula é o campo da construção cognitiva (aprendizagem formal) e afetiva (vivências sociais)”. Ela proporciona o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à construção do conhecimento, da cidadania e da vida

em sociedade. Quando o estudante em estado de adoecimento precisa se distanciar da instituição escolar, o isolamento é o comportamento mais notável que ele demonstra, tornando-se “a própria ruptura deste vital processo” (Matos; Mugiatti, 2009, p. 28) e resultando em evasão escolar, dificuldades de aprendizagem e distorção idade-ano.

Desta forma, compreende-se que o atendimento pedagógico ofertado aos estudantes em ambiente hospitalar “trata-se de estímulo e da continuidade dos seus estudos, a fim de que não percam o curso e não se convertam em repetentes, ou venham a interromper o ritmo de aprendizagem, assim dificultando, conseqüentemente, a recuperação da sua saúde” (Matos; Mugiatti, 2009, p. 68). É um mecanismo de justiça social e redução da desigualdade educacional e social. Os hospitais que ofertam este serviço não estão apenas melhorando a situação emocional ou psíquica, mas também resgatando a autoestima, o sentido de vida e a dignidade humana.

Existem várias situações distintas encontradas nas enfermarias dos hospitais pediátricos. Fontes (2006, p. 81), em seus estudos,

[...] identifica três grupos de crianças internadas em hospitais: crianças que são internadas com graves comprometimentos físicos, afetivos, sociais e cognitivos e que permanecem durante muito tempo no hospital; crianças que apresentam comprometimentos moderados e que permanecem em média quinze dias nos hospitais e crianças que são internadas com comprometimentos leves e que permanecem pouco tempo nos hospitais.

Em todas essas situações, o cenário enfrentado por crianças e estudantes hospitalizados é permeado por sofrimento e apreensão. Além disso, o estudante em regime de internação perde sua identidade e toda a sua história se resume à molestia que o acometeu. O papel de criança, adolescente ou estudante se entrelaça

ao de paciente, que inspira cuidados médicos, deve ficar imobilizado, silenciado e obediente aos acontecimentos ao seu redor.

Diante dessa realidade, é importante que o professor da classe hospitalar desenvolva estratégias que possam dar voz a esse estudante e minimizar o impacto do internamento causado no desenvolvimento físico, psíquico, emocional, cognitivo e social dele. É papel do profissional da educação desenvolver a escuta sensível, que permita que o estudante reconheça suas potencialidades e valorize seus desejos.

Como ouvinte, o professor trabalha com a emoção e a linguagem, buscando resgatar, através da escuta pedagógica e dialógica, a auto-estima da criança hospitalizada, muitas vezes, suprimida pela enfermidade e pelo sentimento de impotência, que pode estar sendo alimentado pela família e pela equipe de saúde. As crianças têm necessidade de falar sobre suas doenças e precisam de alguém que as escute. (Fontes, 2006, p. 114).

Ceccim (1997, p. 31) dedica uma parte de seus estudos ao tema da escuta sensível, destacando como essa habilidade é importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar e de uma prática educativa mais humanizada.

O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

Descende desses estudos a abordagem pedagógica conhecida como escuta pedagógica. Trata-se de uma metodologia específica dentro da pedagogia hospitalar que tem como finalidade “acolher

a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão [...]” (Fontes, 2006, p. 118). A escuta pedagógica revela-se como um caminho essencial a ser percorrido, pois não apenas reconhece o diálogo como a forma por que o estudante expressa seus sentimentos, mas também como meio de organizar as ideias e desenvolver a linguagem. Na escuta pedagógica, o diálogo pressupõe a presença de um professor que oferece informações e esclarecimentos relevantes, ao mesmo tempo em que auxilia o próprio estudante a compreender melhor a realidade ao seu redor.

Portanto, é papel da educação hospitalar proporcionar bem-estar e autoestima ao estudante em tratamento de saúde, na medida em que articula os saberes e as experiências desse estudante com os conhecimentos construídos pela humanidade. O papel do professor da classe hospitalar ressignifica o fazer docente da escola comum, por meio da escuta pedagógica e da concepção de humanização em ambiente hospitalar. É desse lugar, de compreensão da educação hospitalar, que analisaremos o cenário atual do atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar em Alagoas.

4. CAMINHOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM AMBIENTE HOSPITALAR E DOMICILIAR PARA ESTUDANTES EM TRATAMENTO DE SAÚDE EM ALAGOAS

Alagoas revela uma contradição entre os dados oficiais e a real oferta de classes hospitalares. Segundo dados do Censo Escolar, o estado declara ter 199 estudantes em classe hospitalar, distribuídos nos municípios de Coruripe, Maceió, Pão de Açúcar e São Luís do Quitunde (Inep, 2018). Contudo, em visita aos hospitais e conversas com os técnicos das Secretarias de Educação, não há notificação e reconhecimento desse serviço (Porangaba; Santos; Mercado, 2023). A justificativa dada é de que, possivelmente, as escolas, para abonar as faltas e não perder a

matrícula dos estudantes em regime de internação hospitalar devido ao tratamento de saúde, preenchem essa opção no Censo Escolar, ainda que o serviço, oficialmente, não exista.

Estudos locais (Silva; Oliveira; Oliveira, 2018; Lima; Prado, 2021; Lima, 2021) descrevem, em suas pesquisas, a existência de projetos de extensão da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) ou desenvolvidos por Organizações Não Governamentais (ONGs) em hospitais voltados à oferta de atividades educativas a crianças e adolescentes em tratamento de saúde. Esses projetos não são vinculados às atividades desenvolvidas pelas Secretarias de Educação e da Saúde, pois não há registro dele nas páginas oficiais, nas redes sociais, nos Planos Plurianuais ou nos Relatórios Anuais. No caso dos estudantes em tratamento de saúde em regime de internação domiciliar, há um total apagamento de dados e desconhecimento do quantitativo de estudantes que têm o direito à educação negado. Tal situação corrobora o aumento da repetência escolar, do analfabetismo e da invisibilidade deste público na agenda política educacional do estado.

No âmbito legal, entre os municípios supracitados, apenas Maceió reconhece o direito à educação para estudantes em tratamento de saúde, ao garantir esse serviço no Plano Municipal de Educação de Maceió (Maceió, 2015) e na Resolução Comed/Maceió nº 01/2016 (Maceió, 2017). Situada na dicotomia e omissão do direito à educação para estudantes em tratamento de saúde, esta pesquisa busca compreender o cenário e os desafios do atendimento educacional em ambiente hospitalar e domiciliar para estudantes em tratamento de saúde em Alagoas.

Ao identificar a possível oferta desse atendimento num hospital de Maceió, foi realizada uma entrevista com o professor da classe hospitalar, com o intuito de conhecer o serviço ofertado e a prática pedagógica desenvolvida.

5. A CLASSE HOSPITALAR E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

A entrevista com o professor responsável pela classe hospitalar em Maceió/Alagoas seguiu um roteiro estruturado, com 16 questões referentes aos serviços e à qualidade do trabalho desenvolvido, o papel da classe hospitalar, a rotina e a relação com a equipe multidisciplinar, as carências e os desafios do atendimento pedagógico em ambiente hospitalar. Diante do quantitativo de dados e em função da limitação do texto, foram escolhidas, entre as questões respondidas pelo professor, as que mais atendiam ao seu objetivo, ou seja, as contribuições da educação em ambiente hospitalar e sua importância para os estudantes em tratamento de saúde.

O professor participante da pesquisa trabalha no hospital desde a inauguração, em abril de 2022, desempenhando o papel de pedagogo da classe hospitalar. Em sua rotina, desenvolve o atendimento pedagógico nas enfermarias e nos leitos, adaptando as atividades propostas à idade e à situação escolar de cada criança. O local onde o serviço é ofertado segue as orientações do Ministério da Educação (MEC) ao prever que, além do espaço designado para a classe hospitalar, o atendimento pode ocorrer “[...] na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento, uma vez que as restrições impostas ao educando por sua condição clínica ou de tratamento assim requeiram” (Brasil, 2002, p. 16). No entanto, neste caso, diante da ausência de uma sala física, o professor realiza a maioria dos atendimentos no leito, de forma individual.

Para selecionar o que será trabalhado em cada atendimento, a partir do que o estudante já sabe ou deveria saber, de acordo com a faixa etária, o professor realiza uma sondagem inicial por meio de atividades lúdicas, contação de histórias ou uso de jogos. Como o estudante não foi encaminhado pela escola, via Secretaria de Educação ou comunicado pelos familiares, o professor da classe hospitalar deduz, com base na sua experiência e nos livros didáticos presentes no seu acervo pessoal, o ano de escolarização

e o conteúdo que está sendo trabalhado na escola comum. Segundo o professor, essa forma de atuação tem proporcionado um ambiente mais acolhedor e uma avaliação real de como está o desenvolvimento cognitivo e emocional do estudante.

Ao questionarmos sobre como vê o papel da educação no ambiente hospitalar, ele responde: “Eu vejo como algo muito importante que caminha ali, de mãos dadas com a questão da saúde. Eu acho que tem tudo a ver a relação saúde e educação” (Professor). Ao ressaltar a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais da educação e da saúde no atendimento realizado na classe hospitalar, o professor defende que o diálogo entre essas duas áreas no ambiente hospitalar é determinante para o sucesso da prática docente, além de contribuir com benefícios emocionais e comportamentais dos estudantes acompanhados.

Esse diálogo também tem melhorado a receptividade dos profissionais da saúde e do tratamento por parte das crianças. Matos e Mugiatti (2009) apontam os benefícios da convivência harmônica entre as diferentes áreas e como essa postura traz melhorias significativas no tratamento de saúde da criança. Dessa forma, defende-se que um ambiente colaborativo, realizado de modo inter/multi/transdisciplinar, promove o bem-estar emocional das crianças e garante um clima acolhedor e seguro.

Quando questionamos sobre a importância do apoio pedagógico dentro do hospital no desenvolvimento educacional e social da criança e do adolescente em tratamento de saúde, o professor respondeu:

Infelizmente, como a gente não tinha muito, não tinha, na verdade, o pedagogo, mas eu vejo como algo muito importante tanto para o desenvolvimento emocional quanto o cognitivo e até na questão da saúde. Como eu tinha comentado anteriormente, o quadro clínico da criança melhora muito. Então, ela tá feliz, ela tá bem humorada, ela aceita os medicamentos. Alguns dizem que não querem ficar bom, porque querem continuar no hospital e tal. Então, é muito importante em todos os sentidos, até mesmo para a questão familiar, porque como eu estou realizando as atividades dentro das

enfermarias, então, quando tem dinâmicas, acaba o pai participando, o acompanhante participando também. Então, em todos os sentidos, é positivo. (Professor).

Com relação à participação da família, o professor destaca que ela influencia positivamente as relações familiares. A prática educacional no hospital proporciona aos responsáveis pela criança um entendimento mais profundo sobre os direitos educacionais nesse contexto, estimula a reflexão e promove mudanças nas atitudes dos pais, incentivando a participação como estratégia para cultivar uma visão de futuro para o estudante em tratamento de saúde.

A fala do professor revela que o trabalho desenvolvido na classe hospitalar está pautado numa relação multi/interdisciplinar, expandindo o fazer pedagógico para a “melhoria na condição de saúde e bem-estar, o resgate da humanização e da cidadania” (Matos; Mugiatti, 2009, p. 29). Assim, como afirmam Fonseca e Ceccim (1999), essa fala reconhece a relevância que o atendimento pedagógico-educacional possui no desenvolvimento global de crianças hospitalizadas; afirma que as crianças que recebem esse atendimento apresentam um progresso significativo no desenvolvimento cognitivo e emocional em comparação às que ainda não receberam. Pode ser observado, na fala do professor, que o atendimento também contribui para o aumento das expectativas relacionadas à cura e ao retorno escolar, bem como para uma recuperação mais rápida desse estudante no tratamento de saúde.

Ao perguntarmos sobre a identificação de melhoria no quadro de saúde dos estudantes por conta desse apoio pedagógico e das atividades efetuadas, o professor respondeu:

Sim, sim, sim. Na questão da recuperação da criança mesmo. A partir do momento [em] que a criança está feliz, a gente sabe que melhora muito o quadro. Na questão também da aceitação da patologia, então a criança: “sou diabética e agora não vou poder comer nada, vou estar infeliz!”. Então, a gente também trabalha

essa questão, da inteligência emocional e tal. Então, melhora em todos os sentidos. (Professor).

Essa fala dialoga com os estudos de Fonseca e Ceccim (1999), Matos e Mugiatti (2009) e Simões *et al.* (2022) ao permitir estabelecer uma relação com os benefícios que a frequência do atendimento pedagógico-educacional proporciona aos estudantes, em especial, no desenvolvimento cognitivo e biopsicossocial. Ao descrever a situação da criança com diabetes, o professor afirma que o atendimento pedagógico tende a colaborar ativamente no processo de ressignificação tanto do espaço hospitalar quanto da situação clínica do estudante. Para Fontes (2008, p. 73):

A própria doença debilita e causa sofrimento ao impedir a criança de se movimentar e desempenhar as tarefas diárias, afetando sua auto-estima. Isso pode fazer com que a criança se entregue aos sintomas da enfermidade, alimentando seu sentimento de impotência diante da dor, o que dificulta sua recuperação.

O trabalho descrito pelo professor entrevistado aponta que conhecer a patologia para desenvolver a inteligência emocional e realizar a escuta pedagógica permite que, durante o atendimento, o estudante expresse seus sentimentos, desejos, angústias e medos referentes ao tratamento, possibilitando acolhimento e respeito ao seu estado de saúde, desfazendo o medo do hospital e propiciando a construção de um novo conceito do ambiente hospitalar.

Portanto, o professor revela as contribuições da classe hospitalar e os benefícios que esse serviço tem apresentado no contexto hospitalar e demonstra a urgência de que a Secretaria de Educação reconheça o trabalho desenvolvido, atenda às necessidades educacionais dos estudantes em tratamento de saúde e apoie iniciativas voltadas à oferta da educação em ambiente hospitalar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por muito tempo, paradigmas educacionais dominantes defendem que a escola é o único espaço onde realmente se propaga o conhecimento e é efetiva a aprendizagem. Atualmente, com o reconhecimento de que a educação é um direito de todos e pode ser garantida em diversos espaços, percebe-se que o modelo vigente é excludente, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem perpassa as paredes da escola e dá voz a estudantes historicamente invisibilizados.

A pedagogia hospitalar surge para oferecer ao estudante em tratamento de saúde a oportunidade de continuar os estudos durante o período de internação, integrando os principais serviços de que ele necessita: saúde e educação. Essa integração tem proporcionado resultados positivos para o bem-estar e o resgate da autoestima desse aluno, apresentando, como descrito pelo professor entrevistado, melhorias clínicas, psíquicas e emocionais.

A não oferta desse atendimento pedagógico é preocupante, por se tratar de uma violação do direito constitucional, além de impossibilitar ao estudante exercer a cidadania e desenvolver a autonomia e o respeito à dignidade.

Consideramos, por fim, a necessidade da divulgação a respeito desse serviço para que a sociedade em geral cobre ao poder público a oferta e a ampliação da classe hospitalar nos demais hospitais alagoanos. É urgente o chamamento para a discussão da temática e a disponibilização do serviço em todo o território brasileiro, não apenas pela obrigação legal, que já seria suficientemente razoável, mas também pelos benefícios que a educação em ambiente hospitalar proporciona para o estudante em tratamento de saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Especial, 1994.

BRASIL. **Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995**. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 1995.

BRASIL. Lei nº 13.716, de 20 de setembro de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2018.

CECCIM, R. B. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. *In*: CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. Antonacci (Orgs.). **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997. p. 27-41.

FONSECA, E.S.; CECCIM, R.B. Atendimento pedagógico-educacional hospitalar: promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. **Temas sobre Desenvolvimento**, [S. l.], v. 7, n. 42, p. 24-36, 1999.

FONSECA, E. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FONSECA, E. A escola da criança doente. *In*: JUSTI, E. **Pedagogia e escolarização no hospital**. Curitiba: InterSaber, 2012. p. 13-22.

FONSECA, E. *et al.* Atendimento escolar hospitalar: trajetória pela fundamentação científica e legal – relato de pesquisa. **Rev. Bras. Educ. Espec.**, Marília, v. 24, ed. esp., out./dez. 2018. Disponível

em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400008>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 29, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJN94n3wRvTyCZnPnnJzQzv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2024.

FONTES, R. S. As possibilidades da actividade pedagógica como tratamento sócio-afectivo da criança hospitalizada. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 19, n. 1, p. 95-128, 2006.

FONTES, R. S. Da classe à pedagogia hospitalar: a educação para além da escolarização. **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 72, jan./jun. 2008.

LIMA, R. S.; PRADO, E.C. Classes hospitalares na região Nordeste do Brasil: um direito constitucional. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 6, n. 1, p. 1363-1383, jan./mar. 2021.

LOPES, E. C. **Classe hospitalar**: uma análise sob a ótica da política e da formação docente. 2021. 71 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

MACEIÓ. Resolução Comed nº 01/2016. Estabelece normas para a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da Educação Básica pública e da privada, pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió/Alagoas. **Rev. Comed**, Maceió, v. 2, p. 114-148, 2017.

MATOS, S. E.; MUGIATTI, M. **Pedagogia hospitalar**: a humanização integrando educação e saúde. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, M. **Brincando sendo feliz: a pedagogia hospitalar como proposta humanizadora no tratamento de crianças hospitalizadas.** 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2013.

PAULA, E. Crianças e professores em hospitais: aprendizes especiais na diversidade dos contextos hospitalares. *In: Igualdade e diversidade na educação: programas e resumos –painéis e pôsteres.* ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 11., 2002, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFG, 2002. CD-ROM.

PORANGABA, L.; SANTOS, I. S. D.; MERCADO, E. Atendimento pedagógico-educacional em ambiente hospitalar em Maceió e a escuta do pedagogo hospitalar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 10., 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas: Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/atendimento-pedagogico-educacional-em-ambiente-hospitalar-em-maceio-e-a-escuta-d?lang=pt-br>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SANTOS, P. *et al.* Classe hospitalar e família: diálogo e aprendizagens. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 4, n. 5, p. 21440-21446, set./out. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BJHR/article/view/37153/pdf>. Acesso em: 09 fev. 2024.

SILVA, S. R. **Concepções e práticas pedagógicas em classe hospitalar.** 2020. 28 f. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Centro de Educação, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO: UM PANORAMA NACIONAL NARRATIVO DE INTERVENÇÕES NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Jael Alves da Silva Cabral
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: jael.cedu@cedu.ufal.br

Luciana Rosy Lopes Santos
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: luciana.lopes@cedu.ufal.br

Leonardo Brandão Marques
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: leonardo.marques@cedu.ufal.br

1. INTRODUÇÃO

Nosso sistema de ensino ao longo dos anos vem construindo um direcionamento político que por vezes torna-se barreira para uma inclusão acerca das diferenças significativas no modo de aprender para aqueles indivíduos que constituem o público alvo da educação especial. A realidade experienciada está, há muito, distante do proposto para esse público nas entrelinhas da legislação vigente. O que de fato está acontecendo para existência dessa enorme lacuna? O suporte às práticas de ensino está distante da realidade, dos sujeitos que irão ser beneficiados através de uma aprendizagem significativa? Estas questões nos levam a buscar respostas para além do corpo jurídico disponível no momento e infelizmente que só vem arranhando a superficialidade do cenário vigente.

A ciência desenvolvida nos últimos anos, nos traz vários estudos, pesquisas que podem nos auxiliar a suprir essa lacuna,

desenvolvendo uma educação em que sua prática esteja alicerçada em evidências e que demonstrem se são ineficazes ou eficazes, segregacionistas ou inclusivas. Nas últimas décadas a ciência vem sendo divulgada em todas as suas vertentes, seu corpo de análise tem ampliado as pesquisas e experimentos possíveis, em prol de um saber que possa ser replicado e aplicado nas mais diversas áreas de conhecimento (Gennari; Blanco; Araújo, 2020).

Dentre várias ciências inseridas em múltiplas áreas está a análise do comportamento que é amplamente aplicada ao campo clínico e que tem conquistado certo espaço na educação, dimensão a qual nos dedicamos a discutir neste artigo, tal ciência está ancorada nos estudos desenvolvidos por B.F Skinner e apresenta uso muito bem-sucedido para a educação especial, principalmente nos programas desenhados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA e tem-se percebido que o escopo de atuação tem se estendido para outras áreas e outras situações do cotidiano educacional em que exista a preocupação da relação entre ensino e aprendizagem.

Os critérios advindos dessa ciência utilizados para avaliação e desenvolvimento no contexto educacional auxiliam na tomada de decisão quanto às estratégias mais adequadas a serem realizadas, consequentemente pautadas em evidências produzidas através das pesquisas e das situações em contexto de não pesquisas, a exemplo o contexto em sala de aula. O objetivo geral deste artigo consiste em buscar relacionar no contexto de ensino nacional e utilização das práticas com base na análise do comportamento aplicada. Quanto aos objetivos específicos pretendeu-se realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas nos últimos 10 anos, realizar a categorização e por fim analisar as pesquisas para além da superfície da legislação, relacionando desta forma as evidências apresentadas pelas pesquisas avaliadas quanto à eficácia real no produto final - a aprendizagem destes alunos.

2. METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica inicial, na intenção de verificar o estado da arte acerca da questão norteadora deste artigo. Segundo o professor Dr Jean Carlo R. Hauck (2018), revisar, comparar e avaliar a pertinência dos constructos apresentados pela comunidade acadêmica em um dado período e sua base orientadora. Ainda tendo por base esse autor, um protocolo foi desenvolvido para os critérios de escolha dos descritores, escolha das bases de pesquisa, critérios de inclusão e critérios de exclusão com foco na questão principal.

Compreendendo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES como instituição fundamental no fomento à pesquisa no Brasil, selecionamos o Portal de Periódicos Capes que é composto de um vasto acervo virtual disponibilizado para as universidades filiadas que permite acesso a inúmeras produções. Os descritores utilizados na busca foram “educação” e “análise do comportamento aplicada”. A seleção tem por objetivo central as possíveis contribuições da ciência da análise do comportamento para as situações de ensino na educação.

Realizada em janeiro de 2024, a busca retornou 217 artigos com acesso aberto, produzidos no período de 2010 a 2023 em língua portuguesa e inglesa, teses e dissertações não foram exibidas. Na sequência, foi executada a leitura dos títulos e resumos e, considerando apenas as produções em contexto educacional foram eliminados os artigos duplicados, que estavam em desacordo com o contexto proposto e se dispersaram do tema, trabalhos anteriores de revisão e estritamente teóricos, reduzindo os resultados a 10 publicações que foram avaliadas na íntegra e incluídos nas discussões.

3. ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA À EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DAS INTERVENÇÕES COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO

3.1 Análise do Comportamento Aplicada em Perspectiva

Traduzida a partir dos termos *Applied Behavior Analysis* e sendo amplamente conhecida pela abreviatura ABA, a Análise do Comportamento Aplicada constitui-se como campo de estudo fundamentado a partir da filosofia do Behaviorismo Radical, disseminada por Skinner, que reverbera até os dias atuais por conceber-se enquanto ciência legítima composta por evidências empíricas e relevância em diversas áreas do desenvolvimento humano. Para Sella & Ribeiro (2018) a ABA é componente da Análise do Comportamento e envolve disciplina e prática para ser devidamente desempenhada e para caracterizar esse pleno desempenho é necessário atender às sete dimensões propostas primariamente por Baer et al. (1968) no *Journal of Applied Behavior Analysis*.

Categorizada como uma Prática Baseada em Evidência (PBE) a análise do comportamento atualmente é implantada com maior destaque em casos de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por possuir processos e resultados assertivos nesses quadros. Uma PBE é assim classificada quando o tratamento tem em seus experimentos solidez e potencial de replicação em outras pessoas (Dueñas et al., 2018), seguindo uma série de critérios para o seu reconhecimento como tal.

As PBEs são necessárias principalmente para pessoas com deficiência, porque tratando-se do tratamento que envolve humanos e, já expostos a fatores sociais, de saúde e qualidade de vida em risco, é terminantemente indispensável contemplar abordagens com evidência científica por apresentarem processos e resultados confiáveis para que seja proposta uma intervenção segura a fim de amplificar melhorias e/ou redução de danos.

A longa trajetória e prevalência da análise do comportamento no mundo deve ser reconhecida e, além de evidenciar relevância notoriamente em práticas clínicas, têm-se percebido a ampliação em muitos outros contextos com resultados positivos. As possibilidades de aplicabilidade da análise do comportamento tem sido alargadas, entretanto, convém investigar as formas como ela está sendo empregada em razão das múltiplas exigências que o rigor científico demanda. Apesar desse rigor cabe mencionar, entretanto, que não se trata de inflexibilidade e extrema rigidez nos procedimentos e ferramentas, mas da garantia da qualidade, confiabilidade e transparência em meio ao processo experimental.

3.2 ABA, Educação e Educação Especial no Brasil

De forma descomunal tem se percebido o surgimento de métodos, técnicas e soluções de tratamento para pessoas com deficiência que não possuem evidência científica em diversas áreas e, no âmbito educacional especialmente, tais circunstâncias também são vistas com frequência envolvendo inclusive a análise do comportamento.

Embora tenha sido convencionada como método de intervenção ou ensino, a ABA apresenta complexidade exigindo conhecimentos muito mais amplos para ser efetivada, uma vez que envolve critérios e todo um sistema de métrica e análise a ser implementado. As tentativas de simplificação dessa importante ciência implicam na execução de processos pouco confiáveis e prejudiciais ao público-alvo dessa dita intervenção infundada.

No Brasil são recorrentes a aparição de sites, cursos e treinamentos para professores que assumem a ABA de maneira errônea, recomendando abordagens equivocadas, retirando assim o seu teor científico e provocando uma série de interpretações inverídicas. Além dos prejuízos resultantes de técnicas alteradas nomeadas como ABA, as pseudociências também representam

grande risco às pessoas que necessitam de intervenções para aumento da qualidade de vida.

A falta de formação adequada e de responsabilidade socioeducacional para com o público da educação especial tem sido evidenciada cada vez mais no país, haja vista a inexistência da garantia de aprendizagem com qualidade, negligenciando aspectos básicos como estrutura adequada e planejamento curricular. Quanto às PBEs então, as produções se encontram com dificuldades por não serem priorizadas na inserção em intervenções de ensino hoje. O que comprova isto é a limitada disponibilidade de pesquisas científicas que envolvem práticas em ambiente escolar e a baixa de profissionais certificados em instituições especializadas confiáveis em relação a estes aspectos.

Todavia, encontram-se ainda trabalhos experimentais e teóricos que merecem destaque, que contribuem na ampliação da literatura sobre Análise do Comportamento. A revisão sistemática de literatura realizada por Gennari e colaboradores (2020) nos dá a consciência de como e onde a análise do comportamento está sendo utilizada no Brasil, as mais variadas situações de uso em que as pesquisas lá consideradas demonstram a utilização dos “pressupostos behavioristas para área educacional como um todo, bem como para o processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de docentes” (Gennari et al., 2020), seus benefícios e procuram esclarecer por vezes interpretações equivocadas e críticas surgidas pela inadequação em utilizá-las.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado obtido através destes estudos destaca sobre o benefício de práticas de ensino tendo a análise do comportamento como suporte teórico, bem como revela o seu estado da arte no cenário acadêmico nacional. Inicialmente, a partir dos títulos e resumos encontrados os classificamos em quatro categorias: na primeira, três artigos discutem sobre a

análise do comportamento no contexto da educação geral e suas produções, a segunda possui dois artigos que informam sobre a utilização da análise do comportamento como estratégia para inclusão do público-alvo da educação especial. Já a terceira, com dois artigos, está relacionada ao atendimento de estudantes autistas. Para a quarta categoria, três artigos trazem os professores como foco dentro desta perspectiva.

Quadro 01: Resultados obtidos a partir da busca nas bases de dados

| Categoria | Título | Autores | Ano |
|---|--|--|------------|
| Categoria I Educação geral | Análise do Comportamento Aplicada à Educação aprendendo com as escolas CABAS e Morningside | Guimarães & De Luna | 2020 |
| | Manejo Comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento | Yazawa & Rodrigues | 2019 |
| Categoria II Educação especial | Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada | Benitez, Paulino, Oliveira, Domeniconi & Omote | 2021 |
| | Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo | | 2019 |

| | | | |
|--|---|---|------|
| Categoria III Intervenções restritas ao TEA | Programa de extensão em Análise do Comportamento Aplicada para atendimento de estudantes com Autismo | Benitez, De Freitas,, Coelho, Menotti, De Carvalho Gomes, Zaine, & Higbee | 2022 |
| | Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo | SILVA, Martony Demes da; SOARES, André Castelo Branco; BENITEZ, Priscila. | 2020 |
| Categoria IV Formação de professores | Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento | De Brito & Elias | 2023 |
| | Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas | Benitez & Domeniconi | 2014 |
| | Avaliando e Ensinando Técnicas das Taxonomia Lemov para Professores do Ensino Fundamental | Martins & Souza | 2019 |
| | Transtorno do Espectro Autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo | Oliveira, Garcia, Menotti, Donadeli, Aran & Carmo | 2021 |

Fonte: elaborado pelas autoras (2024).

4.1 Categoria I - Educação Geral

O primeiro estudo compreendeu a utilização de dois métodos científicos, o Comprehensive Application of Behavior Analysis to Schooling - CABAS (Aplicação Abrangente da Análise do Comportamento à Escolarização) e o Morningside Model of Generative Instruction (Modelo Morningside de Instrução Generativa). A pesquisa propôs uma comparação entre os métodos e apontou a formação dos professores como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, as escolas CABAS contavam com professores analistas do comportamento e supervisão constante, enquanto as escolas Morningside tinham pouca frequência no acompanhamento dos docentes.

“Manejo Comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento” avaliou os efeitos de um programa, baseado em princípios da Análise do Comportamento, para profissionais da Saúde e Educação, sobre manejo de comportamentos atípicos em atendimento individual. Os procedimentos mais utilizados são: Reforçamento Diferencial de Comportamento Alternativo (DRA) e Reforçamento Diferencial de Comportamento Incompatível (DRI) O programa foi aplicado em 18 participantes das áreas da Saúde e da Educação e as conclusões demonstraram benefícios para as duas áreas.

4.2 Categoria II - Educação Especial

“Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada” avaliou atitudes sociais de agentes educacionais formais e informais no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA antes e depois da realização de um programa de formação em Educação Especial e Inclusiva que teve por fundamento a Análise do Comportamento Aplicada, destinado a professores do AEE e itinerantes, que totalizaram 52 participantes. Os resultados da

formação foram favoráveis, produzindo efeitos positivos em relação à inclusão escolar.

O estudo de caso único “Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo” descreve e avalia um modelo de intervenção intensiva de uma criança com TEA ao longo de 5 anos. A intervenção era realizada tanto em domicílio quanto no ambiente educacional e o treinamento foi realizado com os pais, babá e estagiário de Psicologia, sendo ministrado por professores do Centro de Educação Infantil no qual a criança havia sido matriculada aos 2 anos e 2 meses de idade. Os resultados gerais indicaram ganhos no desenvolvimento da criança e a viabilidade da capacitação dos cuidadores para esse tipo de intervenção.

4.3 Categoria III - Intervenções restritas ao TEA

Em o “Programa de extensão em Análise do Comportamento Aplicada para atendimento de estudantes com Autismo” descreve a realização de uma ação extensionista da Universidade Federal de São Carlos em São Paulo em parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) que viabilizou o transporte das crianças no trajeto entre escola e Universidade e também com a secretaria municipal de educação da cidade e famílias dos participantes. Contando com voluntários estudantes de Psicologia e de Educação Especial, em níveis de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado o estudo apresentou uma importante estrutura para ser aplicada em AEE destacando as necessidades para sua implementação e quanto aos desafios, evidenciou-se a garantia de espaço, equipe interdisciplinar e recursos orçamentários para manutenção do serviço em ABA para a plena permanência do projeto.

Este estudo foi estruturado com base no programa americano ASSERT, o escopo foi demonstrar que para o contexto brasileiro, bem diversificado e estratificado socialmente, a proposta executada, tendo por apoio a universidade, muito contribuirá

para a construção de políticas públicas “com uso de técnicas cientificamente comprovadas para o tratamento de pessoas com TEA”. Uma proposta integradora em que escola e atendimento especializado juntos constituíram o programa de ensino.

Para Priscila Benitez e colaboradores (2022) há “escassez de dados que dificulta a disseminação das PBE no contexto brasileiro”, principalmente aquelas delineadas em concordância com o arcabouço teórico da ABA. É inegável que as intervenções fundamentadas em ABA e apresentadas pelas pesquisas citadas mostram ganhos expressivos para crianças autistas, mas esta ciência não é “exclusiva” e restrita para aplicabilidade em autistas, o escopo pode ser estendido para além da educação especial e o atendimento restrito a alunos autistas.

O “Software mTEA: do Desenho Computacional à Aplicação por Profissionais com Estudantes com Autismo” apresenta um ambiente digital denominado como mTEA que tem o objetivo de aplicar programas de ensino por tentativas discretas com crianças com TEA. A ferramenta de ensino foi baseada em ABA e aplicada com uma pedagoga e psicóloga e uma terapeuta ocupacional que atendiam crianças com TEA e cinco estudantes com TEA que tinham entre 4 e 9 anos. O software está disponível para tablet e smartphone e já possui templates configurados para uso de outros profissionais.

4.4 Categoria IV - Formação de professores

No trabalho “Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento” os autores, De Brito e Elias (2023), se propõem a de identificar e analisar o repertório dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Litoral Norte de São Paulo em TEA e em Análise do Comportamento Aplicada (ABA). A pesquisa ocorreu com 29 professores que atendem em Salas de Recursos Multifuncionais e apontou que menos de um

quarto dos participantes possui uma definição adequada do que seja o TEA e nenhum possui conhecimento sobre ABA.

O estudo “Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas” operacionalizou e avaliou uma capacitação com cinco mães, quatro professores da sala de aula e dois professores da Educação Especial que contou com supervisão geral e individualizada com alvo no ensino compartilhado de leitura e escrita para alunos com deficiência intelectual e autismo, incluídos na escola regular, tendo como fundamentos básicos as medidas da Análise do Comportamento Aplicada.

Nesse estudo Benitez e Dominici (2014) os relatos dos pesquisadores tem em comum evidenciar o quanto o processo de inclusão escolar envolve os profissionais da educação não só restrito ao professor de sala, apresentando pesquisas realizadas que trazem em seu escopo a capacitação de agentes educacionais como estratégia propiciadora de inclusão ao tempo em que preparam o aluno com deficiência para habilidades acadêmicas.

“Avaliando e Ensinando Técnicas da Taxonomia Lemov para Professores do Ensino Fundamental” é o título dado a um treinamento de técnicas da taxonomia Lemov com quatro professores do ensino fundamental. Com um delineamento experimental, a pesquisa pretendeu envolver os estudantes para que a taxa de participação e perguntas fosse elevada nas turmas considerando fatores de motivação e autoconfiança, por exemplo, por meio de jogos. O treinamento produziu efeito parcial sobre o comportamento dos professores indicando a necessidade de um novo treinamento remodelado para maiores resultados.

O estudo de Martins e Souza (2019) levanta a discussão sobre a possível falha no fazer docente para a formação que promove a discussão pedagógica sem a prática embasada pelo aprofundamento das teorias. Neste ponto, o objetivo é munir os docentes para que possam ter mais eficiência em seus planejamentos e execução no momento de ensino, para os autores o “Professor promove condições ambientais viabilizando

mudança de comportamentos, através de contingências de ensino modeladas pela Análise do Comportamento”.

O delineamento desta pesquisa partiu da premissa “comportamento do aluno” o qual direcionaria e fundamentaria o planejamento para ensino de comportamentos do professor. Lemov avaliou e observou professores que impactam na vida de seus alunos através de suas interações e construiu 49 técnicas como resultado de tais interações. Suas técnicas são descritas “topográfica e funcionalmente”, estruturam o planejamento das atividades e a organização do ambiente alinhados com os princípios da Análise do comportamento.

Para os autores Martins e Souza (2019), “os resultados das pesquisas não têm impactado nos currículos dos cursos de Educação no Brasil e nas políticas públicas de educação” atribuem a pouca disseminação de conhecimentos baseados em evidências.

“Transtorno do Espectro Autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo” é uma produção que descreve a implantação de um programa de capacitação que obteve como referencial teórico a Análise do Comportamento, sendo executado com a participação de 18 professores do Ensino Fundamental de uma escola de cidade do interior do Estado de São Paulo. O objetivo consistia no desenvolvimento de estratégias para envolver estudantes com TEA em atividades colaborativas utilizando jogos cooperativos (Oliveira *et al*, 2021).

Oliveira *et al.* (2021) através de sua pesquisa aplicada apresenta a contribuição que a Análise do Comportamento pode oferecer a fim de solucionar uma das muitas situações de desafio para inclusão, especificamente para os alunos TEA, a falta de estratégias de ensino derivada da ausência de experiências e conhecimento mais aprofundado sobre o autismo durante a sua formação inicial. Os referidos autores utilizam os pressupostos desta ciência na elaboração de estratégias educacionais para formação de professor, e sendo assim possam de fato cumprir com a previsão legal vigente.

Os dados coletados durante a intervenção concluem sobre os benefícios alcançados a curto prazo, mas evidenciam que a longo prazo não houve melhorias como esperavam, trazendo para todos a importância para além da formação inicial a preocupação com a formação continuada e que estas “propiciem atividades de autoaprendizagem e materiais de apoio”. (OLIVEIRA *et al*, 2021)

Durante a revisão bibliográfica percebe-se que nas pesquisas realizadas envolvendo as situações de ensino e que como estas ocorrem, a avaliação é extraída a partir dos comportamentos adquiridos ora pelos alunos, ora pelos professores. Como é possível observar, o quantitativo de estudos incidem nas categorias III e IV, que tratam de intervenções direcionadas ao público estudantil com TEA e na formação de professores.

Em sua grande maioria as pesquisas aqui descritas pelos níveis de evidências referidos por Brito e Elias (2023) estão circunscritas a estudos observacionais, portanto sua classificação em 4 lugar para validação das evidências. Uma única pesquisa encontra-se no 1º nível, revisão sistemática. Em decorrência de todo um protocolo a ser cumprido caracterizando práticas baseadas em evidências, foi realizado a busca por práticas baseadas em evidências tendo a análise do comportamento como processo estruturante de toda as análises por meio da classificação que Baer (1968) nos apresenta: as sete dimensões para investigação mais detalhada sobre práticas baseadas em Análise do comportamento proporcionando mais assertividade, bem como a solidificação para os dados encontrados na primeira análise com base nos níveis de evidência.

Tais dimensões ao longo das leituras estão claramente descritas em todos os artigos como aconteceu ao categorizar os objetivos de relevância social a partir de cada título em educação geral, professores e TEA cumprindo o preceito para dimensão aplicada. A segunda dimensão, comportamental, presente para todos, especificava o foco em estratégias e procedimentos de natureza da análise do comportamento. Já para a terceira dimensão a conceitual as pesquisas foram articuladas em torno da

construção de interações e suas relações contingentes propondo aquisição e modificação de comportamentos mais adequados ao contexto experienciado.

Quando executamos tais análises a dimensão tecnológica e de generalização em algumas pesquisas não estavam totalmente explícitas ou ao menos citadas diretamente, muitas estavam sendo realizadas como protótipos passíveis de melhoria para intervenções futuras. A dimensão analítica de todas as pesquisas possui características claras de como as relações, motivo principal procurado, foram adquiridas após as intervenções gerando bons resultados e assim cumprindo com a última dimensão a eficácia.

A Análise do comportamento transforma concepções e auxilia a prática docente através da manipulação das situações antecedentes e consequentes (Aggio, Postalli, Garcia, 2017) por meio das interações construídas, evidenciado em todas as pesquisas aqui relacionadas. Ensinar neste contexto para além de simplesmente transmitir informações é possibilitar que comportamentos ocorram de forma vantajosa para o futuro e contribuam com a sobrevivência da cultura.

O planejamento, na Análise do comportamento, deve ocorrer para que o ensino de forma direta possa proporcionar o repertório de comportamentos significativos para os mais variados contextos de vida. Aggio, Postalli e Garcia (2017) nos proporciona reflexões acerca dos resultados dessa aprendizagem nos contextos extra escolares, estimulando através do ensino do comportamento de autogoverno as tomadas de decisões e as soluções dos problemas interpessoais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Operacionalizando o planejamento em atendimento às singularidades do ambiente, dos participantes de modo a proporcionar inclusão em diferentes níveis de atuação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, as estratégias comportamentais estabelecidas para alcance dos objetivos

pedagógicos produziram o alcance bem-sucedido no que se propunha. Os procedimentos de implementação dessas estratégias geralmente utilizavam o reforçamento positivo e social, o controle de estímulos e prompting, o que torna a prática docente mensurável e, portanto, produz evidências para que as melhores práticas de ensino tenham por consequência resultados confiáveis e passíveis de implementação na educação.

Os estudos analisados neste artigo fortalecem a relevância da análise do comportamento aplicada ao contexto educacional dado os efeitos positivos e posto isso convém afirmar a necessidade de ampliação de pesquisas e intervenções baseadas em evidências científicas, haja vista as possibilidades de sucesso nas relações de aprendizagem. No interior do cenário da educação especial e inclusão tem se acompanhado nas últimas décadas o crescimento de discussões e de vastas obras em torno dessas temáticas, e isto deve ser devidamente reconhecido, contudo, conforme a discussão apresentada as produções que consideram a ciência como base da pesquisa ainda não têm sido estendidas à mesma medida, havendo demandas expressivas de reflexão e reestruturação em torno das práticas educativas principalmente para o público da educação especial, para que então possam ser efetivadas melhorias no processo educativo não somente desse público como também em abordagens mais inclusivas e transformadoras como um todo.

REFERÊNCIAS

AGGIO, N. M.; POSTALLI, L. M. M.; GARCIA, L. T. Implicações educacionais da concepção comportamental de pensamento: ensinar a pensar e a resolver problemas. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 48–58, 2017. DOI: 10.18761/pac.2015.038. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/165>. Acesso em: 31 jan. 2024

ANDALÉCIO, A. C. G. S. A. M. *et al.* Efeitos de 5 Anos de Intervenção Comportamental Intensiva no Desenvolvimento de uma Criança com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 25, n. 3, p. 389-402, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <v25,n3,2019.indd> (scielo.br)). Acesso em: 10 jan. 2024.

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). **Some current dimensions of applied behavior analysis**. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/jaba.1968>.

BENITEZ, Priscila, DOMENICONI, Camila . **Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas**. *Rev. bras. educ. espec.*. 2014. Vol. 20(3):371-386. DOI: 10.1590/S1413-65382014000300005.

BENITEZ, Priscila *et al.* Programa de extensão em Análise do Comportamento Aplicada para atendimento de estudantes com Autismo. **Perspectivas em Análise do Comportamento**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 1-14, 12 jan. 2022. Associação Paradigma - Centro de Ciências e Tecnologia do Comportamento. <http://dx.doi.org/10.18761/paca13154673>. Disponível em: <https://www.revistaperspectivas.org/perspectivas/article/view/886/443>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BENITEZ, Priscila *et al.* Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 27, n. 1, p. 477-492, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0125>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqqWhR/#>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRITO, Lucelmo Lacerda de; ELIAS, Nassim Chamel. Repertório de professores do atendimento educacional especializado sobre autismo e Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial Santa Maria**, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 1-31, 11 out. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x71273>.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 10 jan. 2024.

DUEÑAS, Ana; SAVANA BAK, M.Y; PLAVNICK, Joshua. Práticas Baseadas em Evidência. In: SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.

GUIMARÃES, L. S.; LUNA, S. V. de. Análise do Comportamento Aplicada à Educação: aprendendo com as escolas CABAS e Morningside . **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e2802055, 2020. DOI: 10.14244/198271992802. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2802>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MARTINS, Jade Cristine Trindade; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. Avaliando e Ensinando Técnicas da Taxonomia Lemov para Professores do Ensino Fundamental. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 39, n. 1, p. 1-14, jan. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003186225>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/t7LnYSxGhdKjVvZXf8Nj8Xb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

OLIVEIRA, Letícia dal Picolo dal Secco de *et al.* Transtorno do espectro autista: capacitação de professores para atividades escolares em grupo. **Psicologia da Educação**, [S.L.], n. 52, p. 74-85, 22 out. 2021. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2021i52p74-85>. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n52/n52a08.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SCNEIDER, Daniela Ribeiro, Ana Paula Dias Pereira, Joselaine Ida Cruz, Milene Strelow, Gail Chan, Anja Kurki, and Zila M. Sanchez. "Evaluation of the Implementation of a Preventive Program for Children in Brazilian Schools." *Psicologia, Ciência e Profissão* 36.3 (2016): 508-19.

SILVA, Martony Demes da; SOARES, André Castelo Branco; BENITEZ, Priscila. Software mTEA: do desenho computacional à aplicação por profissionais com estudantes com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 51-68, mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382620000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/r7KMxDdy9pwXZKW7Pj59PyK/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. (Trabalho original de 1953).

YAZAWA, Thais; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Manejo comportamental de crianças com deficiência: avaliação dos efeitos de um programa utilizando os princípios da Análise do Comportamento. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/54536>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PROMOVENDO INCLUSÃO: METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO PARA ALUNOS COM DIVERSIDADES FUNCIONAIS

Maria do Amparo da Silva Nunes
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: maria.amparo@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9525-0182>.

Inalda Maria dos Santos Gae
(UFAL/CNPq)

E-mail: inalda.santos@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3709372442003235>

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: fernando.pimentel@cedu.ufal.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9180-8691>

1. INTRODUÇÃO

A busca pela inclusão educacional tem sido um desafio marcante ao longo dos anos (Silva; Elias, 2022; Batista; Cardoso, 2020; Ziliotto; Gisi, 2018). Em um mundo que aspira à equidade, à igualdade de oportunidades e ao respeito pela diversidade, a educação inclusiva é um elemento transformador, capaz de transcender fronteiras e transformar vidas (Silva; Elias, 2022). O movimento global em prol da educação inclusiva está intrinsecamente ligado às reivindicações fundamentais expressas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que enfatizou a necessidade de garantir oportunidades iguais de educação para todos (Comparato, 1998).

Diversos documentos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), têm impulsionado o avanço da educação inclusiva (Brasil, 1994; Brasil, 1990; Comparato, 1998). Estes marcos ressaltaram a busca pelo acesso equitativo à educação para pessoas com deficiência e promoveram a necessidade de uma educação de qualidade para todos os alunos, alinhando-se aos princípios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (CORDE, 2008).

É pertinente destacar a abordagem da complexidade e inadequação da terminologia associada à diversidade funcional, especialmente no contexto da saúde pública. Pereira (2009) argumenta que a diversidade funcional, incluindo o que é tradicionalmente chamado de deficiência, é um fato biológico de diferenciação física, sensorial, orgânica ou intelectual. A terminologia existente muitas vezes responsabiliza a pessoa pela sua condição, enquanto isenta a sociedade e o ambiente físico de sua participação. O autor propõe uma compreensão mais ampla da diversidade funcional como uma diferença funcional, buscando superar estigmas associados à terminologia convencional. Por isso o motivo de se abordar diversidade funcional nessa pesquisa em vez do termo “deficiência”.

A abordagem pedagógica tradicional enfrenta questionamentos diante das demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada. Surge então a necessidade de repensar não apenas o conteúdo didático, mas também os métodos e estratégias utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Segundo La Taille, et al. (1992), a intervenção educacional desencadeia progressos que não se dariam naturalmente.

O conceito de inclusão vai além da simples admissão de alunos com deficiência em salas de aula regulares. Envolve a criação de um ambiente acolhedor, adaptado e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam respeitados e tenham suas necessidades atendidas Coêlho, Oliveira (2021); Johnson (2019).

Nesse contexto, as metodologias ativas⁵ de ensino surgem como uma alternativa, oferecendo reais possibilidades para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, BRASIL (1996). Quando aplicadas de maneira adaptativa e inclusiva, essas metodologias não apenas desafiam paradigmas estabelecidos, também oferecem o desenvolvimento do potencial educacional de alunos com diversidade funcional, Esquinsani, Silva, Guerra (2021); Ribeiro et al (2022).

Vale acrescentar que, esse potencial só será desenvolvimento quando houver sensibilização da comunidade escolar, fomentando uma cultura de respeito à diversidade e combatendo estereótipos e preconceitos. Essa iniciativa promove a compreensão e a empatia entre alunos, professores e funcionários da instituição de ensino.

A formação docente desempenha papel central na promoção da educação inclusiva. Professores bem-preparados e atualizados sobre práticas inclusivas poderão criar um ambiente educacional que atenda às diversas necessidades dos alunos, Muntaner-Guasp, Mut-Amengual, Pinya-Medina (2022). A busca por uma verdadeira inclusão educacional requer não apenas boa vontade, mas também ações concretas e estratégias inovadoras.

Diante dessas necessidades, surgem as questões: quais são os principais desafios enfrentados na implementação dessas metodologias em um contexto inclusivo e como superá-los para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos? O objetivo deste artigo é investigar a eficácia e os desafios da aplicação das metodologias ativas na promoção de uma educação inclusiva para alunos com diversidade funcional.

Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura (RSL) explorando os benefícios e dificuldades de adaptar metodologias ativas para atender alunos

⁵ As metodologias ativas são uma abordagem pedagógica centrada no aluno, que visa promover uma aprendizagem mais significativa, participativa e contextualizada.

com diferentes deficiências funcionais sejam elas: clássicas ou atípica. Além disso, uma análise descritiva sistemática de estudos existentes sobre educação inclusiva e metodologias ativas foi conduzida para identificar padrões, lacunas e melhores práticas, consolidando informações relevantes para oferecer uma visão abrangente do estado atual do tema.

Assim, para fornecer um panorama mais abrangente e embasado sobre essas temáticas, este artigo foi organizado em quatro seções complementares à introdução. A segunda seção aborda os métodos empregados, a terceira seção analisa os resultados, a quarta seção promove discussões pertinentes, e, por fim, na quinta seção, são apresentadas as considerações finais.

2. METODOLOGIA

Para elaborar uma análise atualizada sobre o tema deste artigo, foi realizada uma investigação visando a plataforma de periódicos da CAPES e o portal da Scielo. A revisão sistemática da literatura (RSL) foi feita focando nos descritores: Educação inclusiva, Metodologias ativas e Práticas pedagógicas inclusivas.

A RSL é uma metodologia da pesquisa científica que se destaca pela abordagem meticulosa e criteriosa na identificação, avaliação e síntese de evidências disponíveis em um determinado campo de estudo. Esta abordagem contribui para a fundamentação teórica de novas descobertas e a geração de conhecimento confiável. Para Nunes e Pimentel (2024) “esse processo permite ao pesquisador situar sua investigação no contexto mais amplo da literatura, identificando lacunas, tendências e perspectivas de estudo.” Assim, esse processo de situar a pesquisa no contexto da literatura permite ao pesquisador não apenas compreender melhor o estado atual do conhecimento em sua área, mas também contribuir para o avanço do campo, identificando oportunidades para novas investigações e desenvolvimento de conhecimento.

De acordo com Mazzoti e Gewandsznajder (2000, p. 181) “caso não haja revisões disponíveis sobre o tema, é recomendável começar pelos artigos mais recentes e, a partir desses ir identificando outros citados nas respectivas bibliografias”. Essa estratégia recomenda utilizar as referências bibliográficas desses artigos como uma maneira de ampliar e aprofundar a pesquisa sobre o tema de interesse. Isso ajuda o pesquisador a obter uma visão abrangente e atualizada da literatura existente, mesmo na ausência de revisões sistemáticas específicas sobre o assunto.

No cerne da RSL, encontra-se a formulação de uma pergunta de pesquisa clara e objetiva, delineando critérios de inclusão e exclusão dos estudos a serem analisados. A busca por artigos relevantes é conduzida de forma sistemática, abrangendo bases de dados eletrônicas e outras fontes pertinentes, com o objetivo de minimizar viés de seleção (Mattar e Ramos, 2021).

Assim, essa busca considerou o período de 2019 a 2021; os descritores utilizados foram: Educação Inclusiva, Metodologias Ativas e Práticas Pedagógicas Inclusivas. Os resultados obtidos foram 314 estudos voltados para área durante esse período. Após essa busca foram selecionados 05 artigos, os quais estão listados e comentados, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação desses estudos com a proposta apresentada neste artigo. Os critérios de seleção consideraram a relevância para o tema da pesquisa, contribuição teórica e metodológica, qualidade do estudo e revista de publicação, e disponibilidade do texto completo.

Como critérios de exclusão foi observado os artigos que estavam indisponíveis na íntegra, estudos com abordagens pouco claras sobre a educação inclusiva ou aqueles que não estavam alinhados aos objetivos da pesquisa.

3. TRABALHOS CORRELATOS

Tabela 01: Trabalhos correlatos

| ARTIGOS | Educação Inclusiva | Metodologia ativas | Práticas Pedagógicas Inclusivas |
|--|---------------------------|---------------------------|--|
| Coêlho e Oliveira (2021) | X | X | X |
| Esquinsani, Da Silva, Guerra (2021) | X | X | X |
| Johnson (2019) | X | X | X |
| Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) | X | X | X |
| Silva e Elias (2022) | X | X | X |

Inicialmente, em consonância com a proposta deste artigo, é válido trazer as contribuições de Johnson (2019), ao destacar as metodologias ativas como aliadas poderosas no ensino de alunos com deficiências. O autor enfatiza estratégias pedagógicas eficazes para promover o pleno desenvolvimento educacional em um ambiente de respeito à diversidade. Centrando as práticas pedagógicas na experiência do aluno, e na busca por caminhos equitativos para uma população diversa de estudantes.

Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) corroboram essa perspectiva, afirmando que as metodologias ativas emergem como uma abordagem dinâmica e eficiente para promover a inclusão de alunos com diversidade funcional. Suas pesquisas indicam que essas abordagens proporcionam ambientes educacionais mais participativos, engajadores e adaptados às necessidades específicas dos alunos.

Enquanto a educação inclusiva, fundamentada nos princípios de equidade, diversidade e respeito à singularidade de cada aluno, busca promover a construção ativa do conhecimento, Coêlho e Oliveira (2021); Esquinsani, Sila e Guerra (2021)), sua implementação enfrenta desafios. Especialmente ao lidar com alunos com diversidade funcional

clássica, demandando abordagens pedagógicas diferenciadas, Coêlho e Oliveira (2021).

Coêlho e Oliveira (2021) destacam ainda a importância da inclusão de crianças autistas na escola, propondo intervenções mediatizadas e a integração da tecnologia como ferramenta facilitadora no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Silva e Elias (2022) sustentam que a Educação Especial está alinhada à perspectiva da educação inclusiva, concebendo que cada aluno deve ser atendido de acordo com suas necessidades e dificuldades, utilizando recursos e metodologias adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizado.

A aplicação de metodologias ativas na educação inclusiva exige adaptações para atender às necessidades específicas dos alunos com diversidade funcional. Nesse sentido, Johnson (2019) destaca estratégias como a utilização de recursos acessíveis, adaptação de atividades, do ambiente e flexibilidade na avaliação para garantir a participação efetiva e o aprendizado significativo desses alunos. Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) oferecem indicativos sobre propostas metodológicas para a inclusão e participação de todos os alunos. Destacam como propostas: Dimensões de presença, participação, progresso e resultado.

Esquinsani, Da Silva e Guerra (2021) abordam a lacuna na discussão das metodologias ativas na educação especial, embasando-se em estudos de Lev Vygotski e Neurociência Cognitiva. Eles ressaltam a compensação como processo central na Defectologia vygotskiana e discutem como as metodologias ativas podem potencializar os processos de aprendizagem de alunos com deficiência.

Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) expandem o conceito de educação inclusiva, propondo práticas inclusivas através de adaptações no currículo, na organização escolar e na aplicação de metodologias ativas. Eles também destacam o papel dos professores na promoção da aceitação da diversidade dos alunos.

No contexto da diversidade, Silva e Elias (2022) abordam a inclusão de alunos com deficiência intelectual, destacando a importância da parceria entre família e escola e identificando desafios na implementação da inclusão, incluindo questões estruturais, atitudinais e a falta de capacitação.

Globalmente, os autores convergem na necessidade de abordagens flexíveis, adaptações curriculares, integração de tecnologia e formação docente para promover a inclusão de alunos com diversidades funcionais. A colaboração entre professores, famílias e profissionais especializados é considerada crucial, e a promoção de uma cultura inclusiva é apontada como essencial para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos.

4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Os estudos de Coêlho e Oliveira (2021), Esquinsani, Silva e Guerra (2021), Johnson (2019), Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022) e Silva e Elias (2022) convergem ao abordar desafios e estratégias relacionados à implementação de metodologias inclusivas. Eles enfatizam a educação inclusiva e a necessidade de práticas pedagógicas eficazes para alunos com diversidade funcional.

Cada autor oferece uma perspectiva única, mas há pontos comuns e diferenças nas suas abordagens. Coêlho e Oliveira (2021) se concentram na inclusão de crianças autistas, destacando a falta de preparo no atendimento a esse público. Eles abordam o uso de estratégias mediatizadas, orientação dos professores e o papel da tecnologia, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A colaboração e flexibilidade são sublinhadas como fundamentais.

Esquinsani, Silva e Guerra (2021) trazem uma perspectiva teórica embasada em estudos de Defectologia e Neurociência

Cognitiva⁶. Eles exploram a compensação como processo central na Defectologia vygotkiana, ressaltando a influência do meio social no desenvolvimento das crianças com deficiência. A pesquisa destaca o papel das metodologias ativas para a inclusão e autonomia, valorizando a singularidade de cada aluno.

Johnson (2019) estabelece expectativas claras para a participação ativa em discussões sobre diversidade, equidade e inclusão. Ele incentiva a autorreflexão e a aplicação de técnicas de aprendizagem ativa, enfatizando a necessidade de os instrutores refletirem sobre suas práticas de ensino e orientação.

O conceito de educação inclusiva segundo os autores, Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022), é proposto um modelo avaliativo embasado em presença, participação e progresso. Segundo os autores, as metodologias ativas, especialmente no Ensino Básico, podem promover a inclusão educativa. Destacam ainda uma abordagem centrada em todos os alunos, considerando adaptações curriculares e organizacionais.

Silva e Elias (2022) abordam a inclusão educacional no contexto brasileiro, destacando a legislação e os desafios na prática. Eles abordam como fatores possíveis para esta inclusão a formação de professores, a colaboração entre família e escola, e a necessidade de políticas públicas eficientes. O estudo utiliza análise de dados com o software Iramuteq para investigar a inclusão de alunos com deficiência intelectual, destacando as percepções de responsáveis e professores.

Em comum, os autores reconhecem a complexidade da inclusão e a importância de práticas pedagógicas inovadoras. Todos destacam a necessidade de uma abordagem colaborativa entre professores, famílias, gestão escolar e profissionais especializados.

⁶ **Defectologia** é um termo que se refere ao estudo das deficiências ou anormalidades físicas, mentais ou emocionais em seres humanos, com foco na compreensão de suas causas, manifestações e tratamentos. **Neurociência Cognitiva** é uma área que investiga como o cérebro afeta e é afetado pelo pensamento e pelo comportamento.

A formação contínua dos educadores é vista como relevante, juntamente com a adaptação de estratégias para atender às necessidades específicas dos alunos com diversidade funcional.

As diferenças residem nas ênfases dadas a aspectos específicos, como o papel da tecnologia, Coêlho e Oliveira (2021), a base teórica na Defectologia e Neurociência Cognitiva, Esquinsani, da Silva e Guerra (2021), a autorreflexão e aprendizagem ativa Johnson (2019), a proposta de um modelo avaliativo, Muntaner-Guasp, Mut-Amengual e Pinya-Medina (2022), e a análise de dados com software Silva e Elias (2022). Essas abordagens complementares oferecem insights valiosos para a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Em vista disso, ao integrar estratégias inovadoras e práticas pedagógicas centradas na participação ativa, as metodologias ativas não apenas superam desafios, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos. O engajamento ativo e a consideração das singularidades de cada estudante, aliados ao apoio de professores qualificados, tornam-se pilares essenciais para garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos, consolidando assim o papel das metodologias ativas nesse contexto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo sintetizam as descobertas sobre as contribuições significativas das práticas inovadoras por meio das metodologias ativas. A análise delineou tanto os benefícios quanto os desafios inerentes à inclusão de alunos com necessidades funcionais nas escolas.

Destaca-se, sobretudo, o impulso em prol da educação inclusiva desde o seu marco inicial na década de 1970 até a promulgação da Declaração de Salamanca em 1994. Esta declaração possibilitou a adoção de políticas e práticas voltadas para a inclusão, buscando garantir acesso equitativo à educação

para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais.

Em uma sala de aula diversificada, vale repensar práticas criativas e inovadoras com o uso de metodologias ativas. Inclusão não se resume a permanecer no mesmo espaço; ela demanda a criação de um ambiente acolhedor, adaptado e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam respeitados e tenham suas necessidades atendidas.

Observou-se que, a implementação de metodologias ativas em um contexto inclusivo enfrenta diversos desafios, demandando estratégias específicas para garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. A diversidade de necessidades funcionais dos estudantes requer abordagens flexíveis e adaptativas, desafiando os educadores. A escassez de recursos e infraestrutura adequados também se configura como um obstáculo, destacando a importância de investir em tecnologias assistivas e ambientes acessíveis. A formação e capacitação contínua dos professores emergem como pilares fundamentais para a efetiva aplicação das metodologias ativas, considerando as particularidades de cada aluno.

Logo, são justificadas linhas de pesquisas futuras visando à promoção de uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e combata estigmas, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor. Essas investigações poderiam se concentrar na avaliação dos impactos de intervenções específicas, na identificação de práticas pedagógicas eficazes e na análise das políticas educacionais relacionadas à inclusão, fornecendo assim subsídios para a melhoria contínua da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. Revista Educação Pública, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

Disponível em:

<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>> Acesso: 10 dez.2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Senado Federal. Estatuto da pessoa com deficiência. Lei nº 13.146/2015. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 7 dez 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). 2ª ed. ver. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

COÊLHO, G. R. P.; OLIVEIRA, E. G. O Uso da Tecnologia Assistiva e das Metodologias Ativas no Acompanhamento de Alunos com

Autismo em Momento Pandêmico. In: Seminário de Educação (SEMIEDU), 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 390-401. ISSN 2447-8776.

COMPARATO, Fábio Konder. A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. **Direito econômico contemporâneo**, p. 57, 1998.

CONVENÇÃO SOBRE DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA COMENTADA. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa com deficiência – CORDE, 2008.

ESQUINSANI, R. S. S. et al. Metodologias ativas na educação inclusiva: diálogo entre os conceitos de compensação e plasticidade cerebral. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). Metodologias ativas na educação especial/inclusiva [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2021.

JOHNSON, Kathryn MS. Implementing inclusive practices in an active learning STEM classroom. **Advances in Physiology Education**, v. 43, n. 2, p. 207-210, 2019.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. D. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MAZZOTTI, Alda J. Alves; GEWANDSZNAJDWER, Fernando. Revisão da bibliografia. In: O Método nas Ciências Naturais e sociais: pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.

MUNTANER-GUASP, J. J; MUT-AMENGUAL, B; PINYA-MEDINA, C. Active methodology for the implementation of inclusive education. *Educare*, Heredia, v. 26, n. 2, p. 85-105, ago. 2022. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582022000200085&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 Jan. 2024. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-2.5>.

NUNES, M. A. S. ; PIMENTEL, F. S. C. Estratégias com jogos digitais para potencializar o Letramento Digital e a Metacognição no Ensino Superior. In: XV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJEEC), 2024, Salvador. **Anais do XV Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação (SJEEC)**. Salvador: Revistas Uneb, 2024. v. 1. p. 64-73.

Pereira, R. (2009). Diversidade funcional: a diferença e o histórico modelo de homem-padrão. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 16, 715-728. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702009000300009>

Ribeiro, J., Bento, L., Faria, G., Silva, S., Abreu, T., Rodrigues, S., & Azevedo, L. Tecnologias de Apoio e Diversidade Funcional: Contributos para uma Educação Acessível e Inclusiva. In Catarina M., & Jenny S. (Coords.). *Educação Inclusiva e Acessível: Oportunidades e Sinergias* (1ª ed., pp. 117-134).2022. Editora Almedina.

SILVA, E.F; ELIAS, L. C. S. Inclusão de alunos com deficiência intelectual: recursos e dificuldades da família e de professoras. *Educação em Revista*, v. 38, 2022. <https://doi.org/10.1590/0102-469826627>

SOUZA, J.S. MORAES, C.M. METODOLOGIAS ATIVAS: FERRAMENTA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. In :**Revista mais educação** [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Prof.ª Mestre Fatima Ramalho Lefone - Vol. 4, n. 4 (junho 2021) -. São Caetano do Sul: Editora Centro Educacional Sem Fronteiras, 2021

ZILLOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória Histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus: Journal of Education**, v. 6, n. 3, p. 99-115, 2018.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: POLÍTICAS E METODOLOGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fabiola Mendes da Silva
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: fabiola.mendes18@hotmail.com

Leonardo Brandão Marques
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: leonardo.marques@cedu.ufal.br

1. INTRODUÇÃO:

Seguindo a metodologia qualitativa de pesquisa bibliografia, tecemos algumas considerações sobre as políticas educacionais para a educação especial e inclusiva. Consideramos relevante citar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, uma vez que tal política ampara, assegura e tem por promover os direitos de igualdade da pessoa com deficiência, objetivando a inclusão social e cidadã. Entretanto, as bases teóricas que garantem a inclusão não são suficientes, visto que é preciso que haja profissionais com o interesse e cuidado de desenvolver práticas que promovam a inclusão de todos nas instituições de ensino, por isso que neste artigo prosseguimos com discussões acerca de currículo e metodologias aplicadas a educação especial.

A política educacional na perspectiva da educação especial e inclusiva (MEC, 2008) é um marco relevante para o pensar no sujeito de direito e ser social. Pois é vista a obrigatoriedade do ensino para todos, que possibilita a interação social e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de forma articulada em espaço educacional, com profissionais que promova

a aprendizagem e inclusão dos que antes eram excluídos conforme sua condição de deficiência.

Partindo das políticas públicas educacionais na perspectiva da educação especial e inclusiva, é preciso redobrar a atenção diferenciada nas salas de aulas às crianças com deficiência para que sejam percebidas suas necessidades e assim possa promover a inclusão (MEC, 2008). Neste ponto, sabemos que é obrigação das escolas atender essas crianças, dando-lhes espaços e condições para seu desenvolvimento, visto que o direito à educação é um direito humano e constitucional.

Em virtude dos direitos educacionais, é importante salientar o papel do Estado e da família para que as crianças atípicas⁷¹ possam de fato ter um lugar na sociedade. Sem a contribuição do Estado, investindo na educação com materiais adequados e profissionais qualificados, não ocorrerá o que preconizam os objetivos da educação, quais seriam a permanência dessas crianças nas instituições escolares e, principalmente, o ensino e aprendizagens delas estariam comprometidos e, com isso, sua integração ao mundo social de certo estaria afetada.

Teórico da aprendizagem e do desenvolvimento humano, Vygotsky diz que o homem pensa e raciocina a partir das atividades cerebrais (suporte biológico das funções cerebrais), porém esse suporte biológico se desenvolve nas relações sociais. Com base nessa informação, Vygotsky afirma a superioridade do homem em relação a outros animais, pois, o ser humano precisa produzir subsistência e para isso necessita de uma educação sistematizada para que possa modificar a natureza e, por esta, ser modificado, evoluindo seus atos com as relações, permitindo o melhoramento das funções psicológicas (VYGOTSKY, 1989).

¹ Atípico: termo utilizado para sinalizar pessoas com necessidades educativas especiais, especificamente o público alvo do AEE (pessoas com deficiência física, intelectual, com Transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação).

Para esta modificação das estruturas superiores cerebrais, é necessário a organização de atividades que contribua com os processos de desenvolvimento do sujeito. Neste ponto falamos de currículo e metodologias aplicadas diferenciadas para a integração e inclusão da pessoa com deficiência.

Sem essa estruturação de ensino o que pode acontecer é a manutenção de práticas de segregação e exclusão do sujeito. Ainda que hoje se fale de currículo, desenho universal para aprendizagem, avaliação da aprendizagem, planejamento educacional individualizado e relatório educacional, mesmo assim, em escolas públicas da educação básica, não se observa o que as leis garantem: educação e inclusão. Segundo Freitas, o “problema” estaria no “diagnóstico sobre o corpo e mente de crianças e adolescentes percebidos como inadequados” (FREITAS, 2011, p. 106).

O texto segue com dois tópicos sobre política da educação especial que discute subsídios teóricos e normativos para educação inclusiva; no segundo tópico objetivamos a compreensão e discussão do que é educação, currículo e metodologias aplicadas, cuja finalidade é sistematizar conhecimentos acerca desses temas relevantes para compreender essa modalidade de ensino e os sujeitos a quem se destina; por fim, traçamos as considerações finais deste trabalho.

2. AS CLASSES ESPECIAIS E AS POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A educação das pessoas com deficiência durante anos foi negada por serem consideradas seres incapazes de interagir socialmente e aprender. Desta forma, segundo Oliveira (2017), como não representavam utilidade para a sociedade não precisavam de uma educação formal. A história nos mostra que as pessoas com deficiência eram seres que simbolizavam o pecado e por isso, sua condição era vista como algo natural à punição divina.

É certo que não poderíamos deixar de mencionar a história dos excluídos, segregados há tempos pelas sociedades e até

mesmo vistas como pecadoras devido a sua doença congênita. Na Grécia antiga, os deficientes eram maltratados e sacrificados por não serem perfeitos. Na idade média eles eram trancados em casas apropriadas para o tipo atípico de comportamento. Ainda vistos como pecadores, eram feitos experimentos com tais pessoas e até mesmo lhes tiravam o cérebro para ser estudado mais profundamente. (OLIVEIRA, 2017)

Por serem considerados seres que atrapalhavam a ordem social, não teria justificativa para promover a educação e integração deles. Excluídos até meados da idade média, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como seres humanos, que têm direitos iguais e comuns aos considerados “normais”. Isso é possível com as mudanças que ocorrem com a Revolução Francesa, conforme escreve Kailer e Papi (p,3. 2014).

A Revolução Francesa, que com seu ideal de igualdade, liberdade e fraternidade, representou o período denominado pelos historiadores como iluminismo. Esse período trouxe uma nova concepção de homem e de sociedade, marcada pela racionalidade e busca pela liberdade individual. (KAILER E PAPI, 2014, p. 3).

Conforme os avanços científicos, diversas foram as ações que mudaram a visão para as pessoas com deficiência, com iniciativas para a inserção destas na sociedade.

Essas iniciativas tinham como finalidade o reconhecimento da importância de se satisfazer suas necessidades sociais, psicológicas e físicas, proporcionando a abertura de instituições sociais, e, inclusive, da escola, a esses indivíduos. (idem, p. 3)

Os direitos que tem as pessoas com deficiência hoje, foram, primeiramente, um reconhecimento social provindo de pessoas que trabalhavam com elas, logo passou a ser uma luta no campo da inclusão, a começar com as classes especiais.

Borges (2017), discute sobre as classes especiais, consideradas, para grande parte dos pesquisadores e estudiosos do campo da

educação especial e inclusiva, controvérsia à inclusão, pois essas classes especiais foram responsáveis por manter a segregação de estudantes com deficiência ou dificuldade de aprendizagem no séc. XXI. No entanto, a autora nos faz refletir sobre as conquistas e direitos das pessoas excluídas, cujos avanços começaram devido as classes especiais, pois, se formos pensar nos sujeitos enquanto seres com deficiência antes das instituições privadas e ONGs, essas pessoas não tinham o direito à educação, devido essas serem vistas como incapazes de aprender e conviver na sociedade.

Segundo Borges: “A história da implantação das classes especiais ajuda o pesquisador ou interessados na área da educação inclusiva a compreender o momento atual. Esse olhar para passado é fundamental para entender o presente e projetar o futuro” (BORGES, 2017, p. 92).

Em se tratando da educação inclusiva, esta começa a ser palco de debate na esfera política a partir dos anos de 1980 e na década seguinte passa a ser difundida, concretizada nas legislações e no conjunto de políticas públicas da educação especial.

Os objetivos das leis e das políticas públicas visam assegurar oportunidade, espaço e condições para que as pessoas com necessidades especiais possam se desenvolver, interagir com outras para expressarem seus potenciais e participarem da vida social.

As crianças que estão sendo atendidas nas escolas da educação básica têm um histórico de lutas e deficiências, sejam estas intelectuais ou sociais. Em se tratando das pessoas atípicas o termo deficiência se adequa conforme está no decreto nº 3.298/1999 e conforme dito por Castro, et al (2018, p.94).

De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999, Art. 3º da legislação brasileira, a deficiência é definida como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de certa atividade considerada normal para o ser humano”. Segundo o Decreto Federal 5.296, de 2 de dezembro de 2004, pessoas com

deficiência se enquadram nas seguintes categorias: física, auditiva, visual e mental. (CASTRO, et al, 2018, p.94).

Na contribuição da educação para às crianças especiais entra o sistema de ensino da rede pública. Amparada por leis, a educação especial é um direito humano e social do ser, tal reflexão está em consonância com a Lei nº 853/89 que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.

A educação especial em escolas da rede pública se dá em salas de aulas regulares junto com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/94), estabelece que:

Art. 4º,III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

Art. 58. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais:

I.Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

II.(...)

III.Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Conforme essas leis, podemos considerar que a escola para as crianças especiais deve ser um lugar que atenda sua condição, bem como faça com que elas sejam incluídas na sociedade mediante ações que promova a inserção delas ao contexto social da qual, há anos atrás foram proibidas. Sobre as necessidades da escola para a inclusão, de acordo com Castro et al. (2018, p. 95).

A escola inclusiva necessita de material didático, profissionais especializados, mobiliário e espaço físico adaptado, bem como uma arquitetura vinculada à pedagogia, que apoie o processo educacional dos alunos com deficiência. (CASTRO, et al, 2018, p.95).

3. EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A trajetória histórica com que se desenvolveu os avanços do reconhecimento dos direitos que tem as pessoas com deficiência, de estudar e conviver com os demais de forma humana, foi primeiramente graças as ações filantrópicas que deram espaço para abertura de discussão do pensar no outro, no ser e sua condição existencial. Tais ações filantrópicas citamos como exemplo a criação da Pestalozzi, APAE, dentre outras.

À medida que o discurso de sujeito, sociedade e igualdade de direitos é ampliado e percebido como ponto chave para diminuir a questão da desigualdade social, surgem questões referentes aos direitos humanos que é ampliado na esfera política, e com isso dá espaço ao desenvolvimento de documentos normativos para a garantia do que propõe esse discurso.

Por mais que os documentos normativos referentes à educação especial e inclusiva envolve o direito de ter educação e diferenciada, é fato que na realidade há muito que se pensar nos espaços educacionais para o devido atendimento das pessoas que necessitam de um lugar cujo espaço atenda suas exigências físicas e psicológicas em se tratando destas especificidades. Conforme aponta Calheiros e Fumes (2014).

Inúmeras pesquisas têm apontado falhas nos sistemas de ensino – inoperância dos órgãos diretivos, preconceitos barreiras arquitetônicas e de comunicação, ausência e/ou precariedade de formação docente -, em seus diferentes níveis que prejudicam significativamente a participação com sucesso de todos os alunos do cenário escolar. (CALHEIROS E FUMES 2014, p.250).

As problemáticas apontadas pelos autores nos fazem refletir sobre esses alunos. Quem são esses que adentram a escola e

precisam de uma assistência maior, como se dá a relação com a família e sua classe social? É importante sabermos disso, pois o sucesso do aluno não está somente implicado no que a escola faz para obtê-lo, mas como esses dois agentes do conhecimento buscam melhorar a condição da criança.

O poder que tem as escolas de desenvolver ações significativas que possam mudar a realidade estigmatizadora dos estudantes com deficiência ainda precisa ser observado, porque nas escolas ainda se mantêm presente a ideia de que os estudantes do atendimento educacional especializado são sujeitos com atraso em suas funções psicológicas superiores, e que isso atrasa o desenvolvimento do currículo e atividades já programadas e estabelecidas pelo sistema educacional. Isso nos faz pensar nas pessoas com deficiência e nas consideradas “normais”, a separação destes sujeitos na organização do currículo e metodologia nos faz considerar a crítica que:

Os sistemas educacionais constituídos a partir da oposição - alunos normais e alunos especiais - sentem-se abalados com a proposta inclusiva de educação, pois não só criaram espaços educacionais distintos para seus alunos, a partir de uma identidade específica, como também esses espaços estão organizados pedagogicamente para manter tal separação, definindo as atribuições de seus professores, currículos, programas, avaliações e promoções dos que fazem parte de cada um desses espaços. (ROPOLI, 2010, p. 7)

Pensar na educação especial e inclusiva é adotar um currículo e metodologias aplicadas para todas as crianças, de forma a contemplar as especificidades de cada sujeito da escola. Não é trivial para o professor da classe regular atender as demandas de uma sala de aula com mais de trinta estudantes, com metodologias diferenciadas que possam fazer com que os estudantes aprendam em cinquenta minutos de aula e, mais ainda, quando este professor não tem um auxiliar de sala que possa colaborar no momento das aulas.

A educação inclusiva garante o direito do sujeito de ter uma educação diferenciada, concebendo o espaço escolar como sendo de todos e para todos, isso quer dizer que numa escola inclusiva não haverá a diferenciação conforme as necessidades educacionais dos sujeitos, de certo o que ocorrerá será a igualdade diante de suas diferenças. (ROPOLI, 2010)

Promover um ensino que corresponda as necessidades de todos os estudantes, sejam estes considerados típicos ou atípicos, requer a compreensão da adequação do currículo conforme não só a comunidade ao redor, mas também as necessidades educativas especiais para a promoção do ensino visando as questões do direito humano. Adaptar as metodologias educacionais, como dito antes não é simples, contudo, conforme as pautas educacionais que visa a inclusão, e segundo Hansel, Zych e Godoy (2014, p 39).

Torna-se emergente a revisão das metodologias de ensino, adotando, além disso, procedimentos favorecedores das interações entre o alunado em geral, unindo e procurando facilitar o processo das relações vinculadas ao ensino e aprendizagem, buscando conjuntamente, a construção do saber.

Sendo assim, é importante que o professor se faça uma avaliação da postura qual venha tendo frente as necessidades da sua turma. É claro que se a escola trabalhar com um currículo estruturado que visa os processos de formação de professor, avaliação e debate sobre as turmas, ou seja reuniões semanais com a comunidade interna da escola, o trabalho do professor de se cobrar e cobrar dos estudantes seria menos doloroso sua atuação e adaptação de metodologias de ensino. Conforme Hansel, Zych e Godoy (2014):

A educação destinada apenas a um restrito grupo deixa muito a desejar, não estando compatível com os ideais democráticos, centrando suas preocupações na discussão de questões fundamentais para que o sucesso atinja todos os alunos e a

educação se torne desejada por todos, como conquista social mediante o estabelecimento de metas claramente definidas. O professor se preocupa com seus alunos, com uma formação adequada para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, uma vez que é de suma importância que o professor tenha o compromisso com o êxito da aprendizagem. (HANSEL, ZYCH E GODOY, 2014, p. 41)

Objetivando a compreensão das discussões acerca dos processos educacionais quais são defendidos hoje, como ensino colaborativo, DUA² (Desenho Universal da Aprendizagem) e o PEI³ (Projeto Educacional Individualizado), essas políticas visam corroborar com a promoção dos direitos que tem todos os estudantes ao atendimento de suas especificidades.

Essas políticas educacionais são importantes para se pensar o sujeito da educação especial, contudo, não podemos esquecer que é o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o currículo da escola que constitui os objetivos de ensino e aprendizagem, visam o sujeito para sua integração educacional e social.

Outro ponto a ser discutido na esfera educacional é a valorização do PPP e do currículo que se propõe a escola. Em muitas escolas esses documentos não são vistos como diretrizes para serem acompanhadas, implementadas e modificadas, ao contrário. São documentos que servem de enfeite obrigatório nas instituições de ensino.

4. CONCLUSÃO

Nos expressos desse texto, objetivamos discutir e compreender os processos da educação especial e inclusiva, dando relevância aos documentos normativos que propõe a inclusão escolar das crianças e com necessidades educacionais especializadas. Por fim consideramos a refletir sobre os processos educativos das metodologias aplicadas que visam a inclusão no processo educativo, bem como os principais documentos escolares

que visa o currículo, formação e integração do sujeito para a educação escola, sociedade, desta forma compreendendo que esses sujeitos precisam ser desenvolvidos para o ser e estar no mundo, com o mundo e não excluídos deste.

A educação especial e inclusiva nem sempre foi palco de debate na esfera educacional brasileira. Houve muitos embates como ainda há para a implementação e execução dos processos educacionais para os estudantes com deficiência. De certo que houve uma significativa mudança na escola para atender essas pessoas, entretanto se faz pensar em muitas questões referente a este tema, como: o que é educação especial e inclusiva, formação de professores, metodologias aplicadas, ensino colaborativo, currículo educacional e claro o próprio PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas.

². O DUA tem como preocupações incluir no processo de ensino e aprendizagem todos os estudantes, para isso é preciso uma modificação no currículo da educação: objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação. Sendo que este deve ser flexível as mudanças devido a diversidade de estudantes presente no contexto escolar.

³. O PEI é um documento formulado por todos os professores da escola, junto com a direção, coordenação, família e a equipe multifuncional que a criança frequenta. Nesse documento deve estar organizada as metas, objetivos e estratégias dirigidas as necessidades do estudante e os conteúdos que este precisa aprender em conformidade com o que o estudante pode fazer para que possa avançar nos conteúdos e comportamentos. Sua organização deve-se ao professor do AEE, sendo que este está encarregado de passar informações aos demais profissionais e fazer com que as metas e objetivos sejam alcançadas, junto com os professores, para que assim o ensino e aprendizagem seja de fato significativo para o estudante do AEE, para isso é preciso que os professores sejam parceiros neste desenvolvimento.

Se formos pensar nesses documentos de forma a considerar sua especificidade e objetivo, tudo o que o ensino e aprendizagem

necessita para serem visto numa perspectiva inclusiva está contido nesses documentos, pois são normativas que objetivam o que a escola irá fazer durante o ano letivo e busca formar o tipo de estudantes que deseja.

A educação brasileira para o desenvolvimento de processos educacionais para as pessoas com deficiência conta com a parceria dos professores do AEE, entretanto, este sujeito educacional não está incumbido de substituir o professor da sala regular, a sua função está direcionada a incluir, com o professor da sala regular, os estudantes quais são público alvo.

Todavia, o que se percebe nas literaturas acerca deste tema, e nas escolas, é a falta de diálogo e colaboração dos professores e direção de tomar uma posição que vise adotar um currículo educacional que venha a atender as demandas de ensino.

Para esta melhor compreensão da demanda das especificidades de cada sujeito, compreendemos a necessidade de discutir sobre currículo e o PPP, pois esses estão imbricados numa perspectiva de ensino que visa o sujeito de forma integral, observando suas necessidades, mas colaborando com a inclusão sem o olhar da deficiência como ponto cunhador do que o estudante pode ou não fazer e por isso é excluído das atividades da classe.

No que toca a educação especial, salientamos a importância que tem a família neste processo, e por isso, faz-se necessário buscar meios para que possam trabalhar juntos neste processo de inclusão. Isso requer a compreensão de que a família também é uma atípica e precisa de apoio moral e pedagógico na consolidação da inclusão de seus filhos.

O que propomos com este texto foi a continuação das discussões sobre o tema educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, continuamos a debater este assunto devido à grande relevância para os estudos teóricos e práticos para se obter o que é de direito das pessoas com deficiência.

Com isso, buscamos salientar a importância da educação escolar para as pessoas com deficiência, da inclusão e dos direitos que tem essas a viver de forma integral sem a exclusão do seu

modo de ser e viver. Para isto, nas escolas, como dito antes, é imprescindível que os agentes da educação busquem se reunir e propor meios que possam quebrar as correntes da imposição do fracasso às pessoas com deficiência, pois é nas reuniões pedagógicas de cunho discursivo e de apoio para os professores buscarem reorganizar as atividades e práticas pedagógicas alinhadas com o professor do AEE e juntos possam contribuir com o que o estudante necessita para o desenvolvimento da inclusão deste no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS:

- BORGES, Adriana Araújo Pereira, Helena Antipoff e as classes especiais em Minas Gerais. In: **História, memória e práticas da inclusão**. Leal, Daniela (org.). Curitiba: InterSaberes. 2017, p. 91-122
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CALHEIROS, Davis dos Santos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A educação especial em Maceió/Alagoas e a implementação da política do Atendimento Educacional Especializado. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, V. 20, n 2, p. 249-264, abril-jun, 2014.
- CASTRO, Gisélia Golçalves de; et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 93-106 | jan./mar. 2018 Santa Maria Disponível

em: Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X13590>

HANSEL, Ana Flávia; ZYCH, Anizia Costa; GODOY, Miriam Adalgisa Bedim. Fundamentos da educação Inclusiva. Revista ortográfica. Unicentro Paraná. 2014.

KAILER, Priscila Gabrielle da luz; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. O papel do pedagogo em relação à inclusão escolar. X ANPED SUL, Florianópolis, Outubro de 2014.

OLIVEIRA, Ivanide Apoluceno de. Educação especial, direitos humanos e cidadania. In: **Educação especial: cidadania, memória, história**. Fernandes, Ana Paula Cunha dos Santos (org). – Belém: EDUEPA, 2017, p. 37-51.

ROPOLI, Edilene Aparecida. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar : a escola comum inclusiva / Edilene Aparecida Ropoli... [et.al] – Brasília: ministério da educação Especial; [Fortaliza] : Universidade Federal do Ceará, 2010 v. 1. (coleção A Educação Especial na perspectiva da inclusão Escolar).

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO: UM PROCESSO DE LUTAS E QUASE CONQUISTAS

Antônio Nascimento da Silva

(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: antonionascimento.adv.2017@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8509-1471>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5757560170757471>

Jailton de Souza Lira

(UFAL)

E-mail: jailtonsouzalira@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3534-0553>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6802352389342090>

1.INTRODUÇÃO

O profissional do magistério desempenha papel essencial na educação das várias gerações, e sua valorização transcende fronteiras, permeando os mais diversos aspectos da sociedade contemporânea. No âmbito político, frequentemente, apresentam-se discussões superficiais e descompromissadas, enquanto no cenário educacional, os próprios educadores se manifestam sobre a falta de reconhecimento e apreço pela sua profissão. Socialmente, reconhece-se a importância fundamental do papel do professor, enquanto que no campo econômico, a escassez de investimentos destinados à valorização do magistério é uma realidade que limita o avanço desse reconhecimento.

Historicamente, desde os primórdios da colonização até as primeiras experiências republicanas, os educadores têm lutado por reconhecimento e valorização. Embora tenham sido promovidas iniciativas educacionais e elevado o status da educação dentro do

contexto social, a escassez de recursos tem sido um obstáculo para o devido reconhecimento e valorização profissional.

Dado o exposto, é imperativo ressaltar que a aprendizagem, interpretação, visão e consciência cultural são fundamentos da sociedade, dos quais dependem dos educadores. Em todas as sociedades e em todas as épocas, têm sido essenciais como mediadores ou disseminadores de conhecimento, embora nem sempre tenham recebido o reconhecimento e a valorização merecidos.

Com o novo Fundeb, a discussão sobre a valorização ganha ainda mais relevância no âmbito social e acadêmico. Aspectos como a destinação de 70% da parcela para salários condignos e a inclusão da categoria "Profissionais da Educação" na legislação são elementos cruciais a serem considerados na implantação de novas políticas, ou até mesmo no conceito dos profissionais que compõem a educação.

Nessa seara, este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória histórica, o conceito, a importância da valorização do magistério, e explorar as lutas travadas. Nesse sentido analisar as políticas atuais, que, embora representem avanços significativos, ainda não foram capazes de eliminar as disparidades no contexto social, político e salarial do professor. A pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, ressalta que é fundamental aderir às leis atualmente em vigor, buscando assim o avanço no cumprimento das normas que caracterizam reconhecimento e valor.

No cenário da linha de pesquisa em História e Política da Educação, este estudo se insere como parte integrante da dissertação de mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Seu foco central recai sobre a análise do Fundeb, considerando-o como um instrumento fundamental no processo de financiamento da educação. Nessa abordagem, busca-se compreender sua importância histórica e seu

impacto nas políticas educacionais, destacando sua relevância na promoção de uma educação pública de qualidade e equitativa.

2. AS LUTAS POR VALORIZAÇÃO

Com exceção do professor, é raro que sejam realizadas discussões sobre a valorização de profissões como médico, advogado, entre outras, que, desde sua origem, apresentam boa remuneração e reconhecimento. Quando se discute meios de assegurar reconhecimento profissional, pressupõe-se que não há um conceito claro entre função social e produção de conhecimento. Assim, os processos de luta por valorização nos remetem a um conceito de sociedade que valoriza apenas a aparência e o poder aquisitivo.

O contrassenso existente entre a profissão e seu devido reconhecimento faz entender que em determinados campos ou áreas há uma exigência de atuação, mas não há interesse em recompensar o esforço. Este é o caso da profissão docente, que desde as reformas no período colonial, continuando no império e depois na república, exige muito do professor e oferece pouca recompensa.

O surgimento da educação no Brasil, desde os primórdios da colonização, perdura até os tempos atuais com a crônica desvalorização dos professores. Segundo Monlevade (2000), nos primeiros cinquenta anos não havia professores, mas foi imposto um modelo de currículo pela influência dos colonizadores portugueses e pela motivação religiosa, resultando em escassez de investimento em educação.

A primeira interação entre ensino e professor teve lugar com os Jesuítas, que, cumprindo sua missão religiosa de educar índios e escravos na fé católica, exerceram uma influência indiscutível. Contudo, há considerável questionamento em relação ao processo de domesticação que se desenrolou, pois não se observou o desenvolvimento de uma consciência crítica nos indivíduos acerca de si mesmos e da história.

Segundo Monlevade (2000), entre 1549 e 1759, a imensa maioria dos professores era constituída de religiosos, que sobreviviam das crescentes rendas patrimoniais. Essa autonomia financeira isentou o governo de financiar a educação básica e, conseqüentemente, de arcar com as despesas dos professores, o que resultou em uma oferta de má qualidade na educação pública e abriu espaço para a educação privada.

João Monlevade (2000, p. 20) aborda que a expulsão dos jesuítas teve grande impacto na formação de dois tipos de professores assalariados e na emergência da necessidade de novos modelos de educação e, conseqüentemente, de professores remunerados. Destacam-se dois tipos de professores assalariados: os das Aulas Régias, pagos por tributos públicos, e os das escolas particulares, remunerados pela mensalidade dos alunos ou pela generosidade de fazendeiros e comerciantes. Essa distinção evidencia o descompromisso do governo com a educação, caracterizado por um investimento reduzido na educação pública e um investimento independente na educação privada. No entanto, em termos de salário e adequação de horário, a realidade parece ser a mesma.

O autor (Monlevade, 2000, p. 20) enfatiza que a expulsão dos jesuítas foi um marco que introduziu mudanças significativas na forma como os professores eram valorizados e remunerados. Antes desse período, a valorização do professor estava vinculada ao seu conhecimento, autoridade ou afiliação religiosa. No entanto, após a expulsão dos jesuítas, o critério principal de valorização passou a ser o salário. Isso representa uma mudança paradigmática na percepção e na remuneração dos professores, que passaram a ser reconhecidos e valorizados pelo valor de sua remuneração financeira, refletindo a transição de um sistema educacional ligado à Igreja para um sistema mais secularizado e comercializado.

Com o período histórico marcado pela expulsão dos jesuítas em 1759, é seguro afirmar que se deu início às lutas e reivindicações em busca de um salário digno e reconhecimento

profissional. Há registros que indicam, até os dias atuais, uma realidade de muita exigência e pouca remuneração. A condição imposta aos professores, quer seja no Brasil Colônia, quer seja no império, perpetrou no tempo e no espaço.

Monlevade (2000) traça uma linha histórica que nos permite acompanhar as motivações crescentes de lutas por valorização. O autor menciona que em 15 de outubro de 1827, três anos após a proclamação da constituição do império, a lei atribuía à quantia de 500 réis anuais como valor máximo para os professores. Já em 1848, percebe-se a falta de qualificação dos professores, além do descontentamento com o salário que não representava à suplementação a dignidade profissional. Em 1870, há registros de grandes índices de analfabetismo e um grande atraso no ensino público.

Como registro histórico das lutas, é possível vislumbrar o “Manifesto dos professores públicos da instrução primária da corte de 1871”, que expõe as insatisfações não apenas com a desvalorização, mas também com a maneira como o governo vinha conduzindo o ensino no país. De modo formal, o referido manifesto representa o primeiro momento em que professores se organizam para reivindicar seus direitos.

Segundo Lemos (2013), o manifesto de 1871 inicia-se com um expressivo descontentamento, ao intitular os professores como uma classe deslembada. O conceito sugere uma realidade paradoxal, pois mesmo naquela época reconhecia-se a importância da educação para o progresso e a construção de um projeto social, contudo, eram impostas condições precárias de provisão, uma situação que persiste atualmente.

De acordo com Lemos (2013), este manifesto simboliza a organização professoral em movimento de lutas, conforme segue:

A análise dos manifestos escritos por professores, no caso o de 1871, fornece possibilidades para se pensar as condições de surgimento do movimento de professores. Suas formas de organização, reivindicação e atuação, funcionando como estratégia

para reunir e publicar as suas iniciativas, de forma a dar ao público uma ideia da trajetória por eles percorrida em busca de reconhecimento, melhores condições de trabalho e por uma melhor remuneração para a classe. Os sujeitos que os assinam captam, reúnem e firmam opiniões e posições, o que, em grande medida, também pode ser entendido como um mecanismo que leva à própria constituição desses indivíduos como agentes históricos que procuram deliberar acerca de questões de seu interesse (Lemos, 2013, p. 158).

O excerto destaca a relevância da organização coletiva, seja por meio de sindicatos ou de outras formas, para sustentar as batalhas em busca de melhores condições laborais. Essas batalhas começam com reivindicações por reconhecimento, melhores condições laborais e uma remuneração justa, como expresso na citação. Cada indivíduo deve assumir uma postura ativa e participar coletivamente das demandas que com o passar dos anos aumentam.

No manifesto de 1871, Lemos (2013) destaca a existência de três cartas: uma dirigida aos concidadãos, outra ao Imperador e uma terceira ao Legislativo. Nestas cartas, há manifestações de insatisfação, anseios por melhorias e, principalmente, indignação pela falta de resposta adequada por parte das autoridades governamentais às demandas dos professores. O reconhecimento é alcançado quando os cidadãos e os poderes executivo e legislativo reconhecem o valor da educação por meio de ações concretas.

Essas indignações perduram ao longo da história, manifestando-se em momentos de protestos mais contidos ou mais intensos. Durante séculos, os professores têm levantado corajosamente suas reivindicações na esperança de serem plenamente reconhecidos e valorizados o seu papel no ensino, o qual deveria ser considerado fundamental para o projeto de sociedade.

Do período de 1871 a 1932, transcorreram 61 anos marcados pelo lema "Classe deslembada" do manifesto no Brasil Império, no qual os professores se sentiam esquecidos e a educação era

precária, gerando reclamações persistentes. Entre as várias queixas, surgiu um novo manifesto intitulado "A Reconstrução da Educação no Brasil ao Povo e ao Governo", amplamente conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Brasil foi marcado em 1932 pela revolução constitucionalista, durante uma crise institucional (Higa, 2019). Surge o Manifesto Escola Nova, que afirma "Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade o da educação". É evidente nestas observações que se almejava estabelecer um plano que definisse as diretrizes nacionais para a oferta de uma educação de excelência.

Após a instauração da República, as demandas e desafios na esfera educacional persistiram. O Manifesto da Escola Nova surgiu com o propósito não apenas de enaltecer o papel do professor, mas também de conceber um projeto educacional que refletisse os valores e aspirações nacionais. Seus idealizadores argumentaram que as reformas realizadas até então foram fragmentadas e inadequadas, e não articulou mudanças econômicas e educacionais de forma integrada.

As diretrizes do Manifesto de 1932 preconizavam a igualdade de tratamento ao professor e enfatizavam a formação como pilar fundamental, assim como para assegurar uma remuneração condizente. Essa concepção fundamenta-se no princípio pedagógico que valoriza uma formação abrangente e sólida, capaz de preparar o educador para os desafios contemporâneos e proporcionar uma educação de excelência aos alunos. Portanto, é dever do Estado promover políticas e práticas que garantam o reconhecimento profissional.

A noção de reconhecimento do professor como um profissional que requer formação e aprimoramento em sua prática pedagógica, e que merece genuíno valor, é claramente evidente no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932), como um processo inevitável e essencial. Nas entrelinhas deste manifesto, fica perceptível que a ideia central é que, se o Brasil almeja progresso por meio da educação, deve identificar no professor o seu

principal agente de transformação e desenvolvimento social. Investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos educadores é investir no desenvolvimento social, e em uma sociedade mais justa, igualitária e próspera.

Além disso, o Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932) ressalta que a hierarquização profissional causou prejuízos à verdadeira valorização do professor. Nesse contexto, é imprescindível reconhecer a unidade da função educacional. Urge, portanto, uma remuneração adequada, formação continuada, condições de trabalho e estrutura física e pedagógica adequadas. Compreende-se que somente por meio dessas medidas será possível reverter o cenário da época e atender às demandas atuais, uma vez que continua sendo necessário promover uma efetiva valorização do magistério.

O Manifesto da Escola Nova representa um marco significativo ao enfatizar a importância vital do professor na educação, não o considerando meramente como um componente secundário, mas sim como um elemento central. Nesse contexto, destaca-se a conscientização acerca da imprescindibilidade da formação adequada e da remuneração justa para assegurar tanto a eficácia quanto a dignidade do docente.

Em 1959, mais de um quarto de século após a publicação do Manifesto dos Pioneiros, um novo documento intitulado “Manifesto dos Educadores mais uma Vez Convocados”. Este, em nota de abertura, reafirma a necessidade de uma abordagem progressista na educação, reconhecendo a urgência de revisão e atualização dos ideais propostos em 1932.

É imperativo pontuar que o manifesto de 1959, ressalta a premente necessidade de aprimoramentos na esfera educacional, conforme enfatizado na página 205. O que outrora se delineava como um mero plano de ação para o porvir, vislumbrado no manifesto de 1932, cedeu lugar a uma questão de imperatividade inadiável, configurando-se como um programa de realizações práticas. Durante um quarto de século, testemunhou-se um

panorama de avanços e retrocessos, de incertezas e indecisões, no aguardo infrutífero pela implementação efetiva dessas melhorias.

A crítica central do Manifesto de 1959 (Manifesto, 2006) incide sobre a educação. Seus autores percebem que os planos delineados no manifesto de 1932, apesar de abarcar amplos planejamentos, falharam em produzir os efeitos desejados. Argumentam que a estrutura geral permaneceu inalterada, mantendo-se incongruente e desarticulada em seus elementos fundamentais. Essa constatação nos leva a perceber que a educação acaba perdendo espaço nas discussões governamentais e principalmente não caminha junto às pautas essenciais.

O manifesto de 1959 denunciou veementemente a persistente prática de descontinuidade nos governos, um fenômeno que há décadas mina os esforços por uma educação de qualidade no país. As demandas expressas no manifesto de 1932, que clamavam por um plano nacional de educação, permanecem largamente negligenciadas, tornando-se uma pauta urgente e inadiável. É evidente que a comunidade educacional, incluindo professores e demais profissionais do setor, estão em estado de emergência, clamando por uma política representativa que possa efetivamente estruturar e fortalecer o exercício profissional.

Os autores do Manifesto de 1959 reconhecem, em sua análise crítica, que não se pode atribuir a falha exclusivamente ao ensino público. Este reconhecimento denota uma compreensão mais abrangente dos fatores envolvidos no processo educacional, indo além das limitações meramente institucionais, como evidenciados na página 2007, a qual é transcrita a seguir:

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais solidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na

variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar senão tolher os seus progressos (Manifesto dos Educadores, 1959, p. 2007).

É inegável que a conclusão alcançada pelos autores do manifesto de 1959 continua relevante nos dias atuais. É importante frisar que o sistema de ensino público não é o responsável pelo fracasso da escola pública como se alega, mas “os que deviam prover a sua expansão”; é a negligência daqueles encarregados de garantir o direito à educação que falhou. As leis e políticas que deveriam prover recursos adequados para um salário condigno e fluidez as atividades docentes estão aquém do necessário.

Como observa Monlevade (2000), o Brasil levou muito tempo para estabelecer uma identidade para o professor. A influência religiosa predominante durante o período dos professores jesuítas entrou em conflito com a visão científica do Iluminismo, criando uma dicotomia em relação à proposta de educação popular. Enquanto o conhecimento avançava, os recursos disponíveis para o reconhecimento profissional estagnavam.

As batalhas persistem até os dias atuais, marcadas por um histórico extenso de retrocessos que desmotivam a classe docente. As políticas públicas ainda não conseguem oferecer uma resposta eficaz às necessidades de reconhecimento e remuneração justa. A luta por reconhecimento, valorização e salários dignos continuam no século XXI, como se ainda estivéssemos sob o jugo colonial.

3. POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

Conforme previamente mencionado, as batalhas por melhores condições laborais e reconhecimento persistem em nossa história desde 1759 (Monlevade, 2020). Ao longo dos séculos, desde o Brasil colônia, essas lutas e manifestações têm sido constantes, delineando um caminho complexo, porém de organização social. Nesse contexto, emergiram políticas públicas educacionais que visam conferir identidade tanto ao professor

quanto à educação. Essas políticas não surgiram de forma isolada ou repentina, mas foram moldadas e impulsionadas por um constante movimento social e intelectual. O papel dessas lutas históricas contextualiza os desafios e conquistas presentes na atualidade. O docente como elemento fundamental no processo de aprendizagem e na estruturação da sociedade, tem desempenhado um papel central nesse desenvolvimento.

Este processo começou a ganhar destaque em 1893, no Estado de São Paulo, através da Lei nº 88/1892. Esta lei estabeleceu diretrizes fundamentais para o funcionamento do ensino e das escolas, abordando questões cruciais para a consolidação da identidade dos profissionais e do ensino. A divisão e organização do ensino previsto na referida lei concebe uma estrutura que vislumbra a tão sonhada valorização.

No artigo 23 da referida lei, já se previa a formação do professor como curso superior, reconhecendo sua importância para um desempenho eficaz. Além disso, o artigo 36 permitia a realização de concursos públicos para a contratação de professores. Tais preceitos delinearão uma política que valoriza o exercício do magistério e assegura garantias das quais o professor necessita para bem executar sua função. Esses dispositivos legais não apenas evidenciam o reconhecimento da relevância da formação acadêmica para o corpo docente, mas também estabelecem mecanismos de seleção que visam garantir a qualidade e a competência dos profissionais que atuarão na educação pública. Dessa forma, a lei não apenas sinaliza a importância do papel do professor na sociedade, mas também estabelece bases sólidas para a construção de um sistema educacional mais eficaz.

A análise dos dispositivos da Lei 88/1892 torna evidente que as disposições relacionadas à organização escolar, aos métodos de ensino e, especialmente, ao reconhecimento dos professores oferecem diretrizes valiosas que, se aplicadas nos dias atuais, poderiam catalisar uma transformação profunda na educação. O reconhecimento do papel dos educadores como agentes de

mudança e desenvolvimento social ressoa de forma poderosa em um contexto em que as crises econômicas e sociais exigem uma educação de qualidade.

A legislação em questão, promulgada há 131 anos - Lei nº 88 - , delineou uma estrutura para a definição dos salários dos professores, denominada de "vencimentos". Essa estrutura, concebida na época, pode ser interpretada como uma precursora dos atuais Planos de Cargos e carreira. É importante ressaltar que, embora tenha sido estabelecida há mais de um século, a efetiva implementação e eficácia desse plano ainda são questões em aberto. No tocante ao salário, menciona a lei:

Artigo 58. - Os vencimentos do pessoal do ensino são os da tabella anexa.

§ **único.** - Com relação aos professores, os vencimentos serão aumentados, de acordo com as disposições seguintes :

1.^a No fim de 10 annos de exercicio, o professor perceberá mais a quarta parte dos vencimentos.

2.^a No fim de 15 annos, perceberá mais a terça parte.

3.^a No fim de 25 annos, perceberá mais a metade.

Artigo 59. - Os professores receberão os seus vencimentos nas collectorias do Estado.

Artigo 60. - O tempo para melhoria de vencimentos de que trata o art. 53, § único, começará a ser contado da data da promulgação desta lei. (SÃO PAULO, 1892)

Os salários oferecidos aos professores em 1892 são emblemáticos de uma estrutura de classes que permeou os séculos subsequentes. A remuneração, estabelecida de acordo com a hierarquia educacional, evidenciou uma concepção arraigada de distinção entre as classes sociais. Tal abordagem, embora enraizada no contexto histórico, reverberou ao longo do tempo, contribuindo para a perpetuação das disparidades salariais entre os educadores. Esta mentalidade hierárquica, ao invés de promover a equidade, acabou por inflacionar os custos associados à docência nos sistemas públicos de ensino.

Conforme ressaltado por Monlevade (2000), o modelo educacional estabelecido em São Paulo, em 1892, pela Lei nº 88, logo se disseminou como um padrão nacional. A estrutura escolar, a organização curricular e o sistema de progressão foram solidamente estabelecidos. Entretanto, infelizmente, as políticas de valorização dos profissionais não acompanharam esse progresso, nem mesmo no estado de São Paulo. Apesar dos avanços estruturais e organizacionais, a falta de uma valorização adequada à importância da função docente prejudicou o pleno desenvolvimento do sistema educacional. A valorização não se limita apenas à remuneração, mas também abrange condições de trabalho apropriadas, oportunidades de formação contínua e reconhecimento social. É imprescindível reavaliar e reformular as políticas educacionais para que estas efetivamente promovam a dignidade e o fortalecimento do corpo docente.

Com a promulgação da Constituição de 1934, percebe-se que as demandas por melhorias na educação começaram a receber maior atenção, com os legisladores empenhando-se em reconhecer a educação como um direito fundamental, inclusive instituindo mecanismos de financiamento. Na alínea f do artigo 150, a Constituição estipula que a educação privada só será permitida se houver condições salariais dignas para os professores. Esse dispositivo constitucional ressalta a importância atribuída à figura do professor, reconhecendo sua centralidade para a qualidade e o processo de ensino-aprendizagem. As políticas mencionadas não devem ser encaradas como uma mera formalidade legal, seja na esfera pública ou privada, mas sim como um compromisso efetivo com a educação.

No entanto, a eficácia das normas constitucionais foi limitada, especialmente diante da breve duração da Constituição de 1934. A Constituição de 1937 representou um retrocesso para a educação e para as lutas dos professores, enquanto a de 1946, embora de forma restrita, previu a estabilidade por meio de concurso público. A Constituição de 1967 pouco abordou a educação, e as imposições militares através dos atos institucionais

resultaram em arrochos salariais, mantendo-se a falta de efetividade na tão almejada valorização.

A Constituição de 1988, em seu amplo arcabouço normativo, consagra a educação como um dos pilares dos direitos sociais. Nesse contexto, destaca-se a relevância atribuída ao papel do professor, cujo reconhecimento e valorização são premissas essenciais para a evolução econômica e social. Além disso, ao prever recursos para a educação, a carta magna não apenas reconhece a necessidade de investimento contínuo no setor, mas também ressalta a importância de uma política educacional voltada para a efetivação dos direitos de aprendizagem de todos os cidadãos.

O inciso V do artigo 206 da CF/1988 consagra a necessidade premente de valorização e reconhecimento do professor, estabelecendo que estes devem gozar de proteção legal abrangente, garantindo-lhes planos de carreira sólidos, remuneração digna e acesso à admissão por meio de concurso público. Tal disposição não apenas reconhece a importância fundamental desses profissionais, mas também visa assegurar que suas condições laborais estejam respaldadas por normativas claras e efetivas. Essa valorização vai além de um reconhecimento simbólico, representando um compromisso essencial com a qualidade e a equidade no sistema educacional.

De acordo com normativas da Lei 9.394/1996 (LDB) e os princípios constitucionais, a ênfase no reconhecimento e valorização profissional abarca seis condições essenciais: seleção através de concurso público, educação continuada, remuneração adequada, avanço na trajetória profissional, tempo reservado para pesquisa, planejamento e avaliação, e ambientes laborais favoráveis.

No cerne da discussão sobre a valorização e salário digno reside uma interdependência fundamental com o financiamento adequado do setor educacional. A viabilidade de remunerar de maneira justa esses profissionais está intrinsecamente ligada às políticas de financiamento destinadas à educação, uma vez que é

por meio delas que se alocam os recursos necessários para garantir salários condizentes com a importância e o impacto da função educativa na sociedade.

No entanto, o financiamento tem enfrentado desafios por longos períodos, resultando em crises e na deterioração da qualidade da prestação do direito fundamental à educação. Esta conjuntura tem prejudicado de forma adversa o reconhecimento profissional. Portanto, é imprescindível políticas eficazes e sustentáveis para garantir o financiamento adequado da educação, assegurando não apenas a remuneração justa dos educadores, mas também a excelência do ensino oferecido aos cidadãos.

Desde a década de 1990, as políticas de valorização do magistério têm sido um tema central, especialmente com a criação de fundos como medidas específicas de financiamento. No entanto, mesmo após mais de três décadas desde o início dessas discussões, nos deparamos com uma realidade em que a efetiva valorização parece ser um processo contínuo e desafiador. A complexidade desse cenário reside na interação de diversos fatores, incluindo questões econômicas, sociais, políticas e culturais, que impactam diretamente a percepção e a prática dos educadores.

Em 1996, em cumprimento à exigência constitucional, a Lei 9.394/1996 (LDB) passa a estabelecer a urgência de um Plano Nacional de Educação. Inicialmente proposto pelo Ministério da Educação (MEC), o PNE ganhou força de lei em 1998, com a Lei 4.155 de autoria do Deputado Ivan Valente. O Plano Nacional de Educação de 2014 merece destaque, pois em sua elaboração teve ampla participação social, com os municípios assumindo o compromisso de cumprir as metas estabelecidas. Este plano representou um marco na política educacional brasileira, consolidando diretrizes fundamentais para a uma educação que combate as desigualdades que assolaram o país durante séculos.

A Lei 13.005/2014, que instituiu o PNE 2014, representa uma resposta às demandas e reivindicações. A meta 18, o PNE busca incentivar a implantação de planos de carreira e

remuneração não apenas para os docentes, mas para todos os profissionais que compõem a educação básica. Essa abordagem representa uma mudança significativa, reconhecendo o papel essencial dos envolvidos no processo educacional. Tal medida não apenas valoriza o exercício profissional, mas também fortalece o sistema educacional, contribuindo para a existência de uma unidade.

A política de fundos emerge como um instrumento de financiamento que regulamenta a forma como os entes federados devem distribuir e redistribuir os recursos a partir da arrecadação de impostos. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estabelecido a partir de 2007 e renovado como novo Fundeb em 2020, ilustra esse compromisso. Estes fundos representam uma superação em relação ao histórico de escassez de recursos enfrentado desde os tempos coloniais até o início da república. A existência e a continuidade do Fundeb refletem o compromisso constitucional da garantia de recursos, sendo essencial para assegurar o direito à educação de qualidade e promover a equidade e a inclusão social. Além disso, contribui para a redução das desigualdades regionais e fortalece a gestão dos recursos educacionais no Brasil.

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.738, que estabelece o Piso Salarial Nacional para os professores. Essa legislação representa um marco significativo no reconhecimento e fixação do salário inicial, destacando reconhecimento profissional e assegurando condições mais dignas de trabalho. A existência de um piso salarial não apenas promove a equidade remuneratória entre, mas também fortalece o sistema educacional.

Para reforçar ainda mais essas políticas, é crucial ressaltar a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que regulamenta as diretrizes dos planos de cargos e carreiras, em conformidade com a Lei do Piso Nacional. Esta resolução estabelece de forma clara os critérios para determinar os valores a serem pagos aos professores, considerando sua formação, carga horária e tempo de serviço. Tal

regulamentação contribui para a profissionalização e estabilidade da categoria, além de garantir um ambiente mais justo e propício ao desenvolvimento do ensino, valorizando a educação e os profissionais que a promovem.

No artigo 2º, parágrafo 1º da Resolução 02/2009 (CNE), é apresentado uma definição clara dos profissionais que se enquadram na função do magistério. Essa conceituação não apenas fornece um referencial preciso para identificar os agentes educacionais, mas também suscita reflexões essenciais sobre a identidade e o papel do professor na educação básica. Ao delinear os contornos da função docente, contribui para uma base sólida do desenvolvimento educacional do país, valorizando a importância da formação e da atuação dos professores no contexto escolar.

Portanto, é inegável a relevância dessas políticas e regulamentações para o fortalecimento do magistério e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Ao garantir condições mais adequadas e remuneração justa, tais medidas não apenas promovem o reconhecimento da nobreza docente, mas também estimulam o comprometimento e a dedicação dos professores em sua missão de formar cidadãos críticos e conscientes.

4. AS QUASES CONQUISTAS DA VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO

As políticas mencionadas neste estudo constituem um conjunto jurídico resultante das lutas travadas por professores, muitas vezes por meio de suas entidades sindicais, com o propósito de estabelecer uma identidade para a educação e promover a valorização do profissional docente. Estas políticas, regulamentadas por legislações específicas, frequentemente se tornam uma conquista apenas formal devido à falta de eficácia em sua implementação.

A Constituição de 1988 representa uma resposta significativa às demandas por valorização, destacando-se o seu artigo 206, que estabelece os princípios norteadores da organização do magistério. Esta exigência, por ser uma norma constitucional, embasa as reivindicações dos professores, uma vez que impõe ao governo a obrigação de cumpri-la. Conforme observado por Pereira e Oliveira (2016), a Constituição assegura condições dignas e uma remuneração mais justa como forma de reverter o processo de desvalorização social do professor.

As disposições referentes à valorização do professor contidas na Constituição de 1988 representam uma das maiores conquistas, pois conferem garantias de direitos fundamentais. Segundo Roberto Leher (2010),

A questão da valorização é, portanto, indissociável das relações contraditórias de uma escola capitalista em que sobressaem os nexos Estado-educação e entre o trabalho docente e sua institucionalização e profissionalização. A generalização da escola pública ampliou a massa de docentes como servidores públicos, ainda que de forma muito heterogênea. É nesse processo de expansão do número de trabalhadores docentes que parte dos professores se concebe como trabalhadores e, em alguns momentos, como classe social (Leher, 2010, p. 2).

Apesar do conflito destacado por Leher (2010) entre a identidade do trabalhador e sua posição dentro da estrutura de classes sociais, a Constituição coloca o professor na categoria de servidor público, conferindo-lhe garantias e proteções constitucionais que visam valorizar a profissão docente. No entanto, essa conquista é colocada em xeque quando o governo, ignorando as normas legais, retorna à prática de contratar profissionais de forma temporária, o que mina as conquistas alcançadas em termos de reconhecimento e valorização.

O Fundef representou uma quase conquista em termos de políticas de financiamento e valorização profissional. Ele estabelecia que 60% dos recursos seriam destinados

exclusivamente à remuneração dos docentes, exigindo a adequação ao planos de cargos e carreiras pelos estados e municípios, além de possibilitar o financiamento da formação inicial dos professores até 2002. No entanto, a alocação desses 60% não resultou em aumento salarial significativo. A valorização por meio de uma remuneração digna ficou limitada pela situação financeira precária dos estados e municípios, que frequentemente utilizam isso como justificativa para não cumprir o que foi estabelecido em lei.

Segundo Costa e Duarte (2008), em entrevistas com professores de municípios de Minas Gerais, governos de localidades menores alegaram ser insustentável manter a folha de pagamento dos professores. Os efeitos almejados não foram alcançados, devido às austeridades fiscais alegadas pelos governos das esferas municipais, estaduais e federal. Nesse contexto, a alocação dos 60% previstos no Fundef se tornou apenas uma quase conquista.

Outro aspecto crucial para essas quase conquistas é o Plano de Cargos e Carreiras. Esse plano, enquanto política pública, é fundamental, pois estabelece uma base inicial para a condição salarial. No entanto, a efetiva implementação desse plano tem sido dificultada pelas ações governamentais. Apesar de sua adoção em vários municípios, sua aplicação muitas vezes se limita a favores políticos, minando sua eficácia como ferramenta reconhecimento profissional.

De acordo com Penna (2016), o Plano de Cargos e Carreira implica um aumento no vencimento base, porém as condições como titulação, tempo de serviço, formação continuada e desempenho não têm recebido a devida atenção no que diz respeito à valorização salarial. A discussão entre os entes federados paira na base inicial com limite para 40 horas, trazendo discrepância com o instrumento que rege as carreiras docentes.

No contexto das quase conquistas, o antigo Fundeb, em suas disposições, manteve o percentual de 60% para a remuneração, junto com a continuidade da exigência do Plano de Cargos e

Carreira, agora incorporando a inclusão da formação continuada. Adicionalmente, o artigo 41 introduz uma novidade ao demandar uma lei específica para abordar o piso nacional salarial dos profissionais do magistério.

O Piso Nacional do Magistério, junto ao Plano de Cargos e Carreira, são elementos cruciais para o reconhecimento e valorização profissional; enquanto o Piso Nacional estipula o valor que todo profissional deve receber ao longo da carreira, o Plano de Carreiras estabelece a progressão e as condições para essa base salarial.

No entanto, as políticas, incluindo a lei do piso nacional, parecem permanecer apenas no papel e não são devidamente executadas, o que as coloca como mais uma quase conquista, como observado por Gomes (2019).

O piso salarial nacional para os profissionais do magistério da educação básica pública é um tema com longa trajetória de lutas na história educacional no Brasil, registrada por autores como Monlevade (2000). Do ponto de vista normativo, a incorporação como princípio constitucional, a EC nº 53/2006 e o prazo definido pela Lei do Fundeb (art. 41) para a fixação do piso em lei específica abriram o estreito caminho para viabilizá-lo em nível nacional (Gomes, 2019, p. 16).

Em 2023, o valor base do piso foi estabelecido em R\$ 4.420,55. Entretanto, em 2024, por meio de uma portaria, o MEC ajustou esse montante para R\$ 4.580,57, considerando carga horária semanal de 40 horas. Atualmente, a implementação desse padrão nacional enfrenta obstáculos devido à má gestão por parte dos governos, além de conflitos com as diretrizes do novo Fundeb.

O novo Fundeb traz uma mudança significativa, aproximando-se de uma conquista tangível. Em suas normativas, contempla apenas os profissionais da educação, considerando todos os trabalhadores do setor como beneficiários de uma parcela correspondente a 70% dos recursos destinados à educação. Os legisladores unificaram todos os profissionais,

argumentando que estavam corrigindo uma falha das políticas anteriores, porém, ao limitar a parcela destinada à remuneração desses profissionais, criaram um impasse, isso porque, ainda persiste a justificativa dos gestores sobre a insuficiência de recursos para cobrir a folha de pagamento.

Os governos, por exemplo, alegam que o novo Fundeb contradiz a normativa do piso nacional, o que justificaria a não implementação do aumento salarial. O Governo do Estado de Mato Grosso ingressou com uma ação no Supremo Tribunal Federal (STF) para contestar os reajustes concedidos pelo Ministério da Educação tanto em 2022 quanto em 2023. Em uma decisão recente, o STF, durante o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4848, reconheceu a constitucionalidade da atualização anual do piso dos professores com base no índice de crescimento do valor mínimo anual por aluno.

Gomes (2019) contribui para a compreensão deste trabalho ao destacar que a valorização do magistério muitas vezes encontra obstáculos significativos, como restrições de financiamento, limitações impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal e problemas de má gestão. Esses desafios não apenas afetam diretamente os professores, mas também têm repercussões profundas no sistema educacional como um todo, comprometendo a qualidade da educação oferecida. Nesse sentido, a análise de Gomes lança luz sobre a complexidade e a urgência de abordar essas questões de forma eficaz, a fim de promover um ambiente mais favorável ao desenvolvimento e reconhecimento dos profissionais da educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção das políticas de valorização do profissional docente tem sido marcado por períodos de lutas e conquistas quase alcançadas. Estas batalhas não apenas permearam a história, mas também moldaram a identidade do professor e da educação básica. Contudo, as quase conquistas

refletem um resultado incompleto dessas batalhas, permanecendo muitas vezes apenas como palavras escritas em leis, sem uma efetiva implementação.

A questão da valorização não é recente. Conforme observado por Monlevade (2000), desde o período colonial até o império, a educação era uma quimera, caracterizada pela incongruência de elementos diversos, resultando em uma autoestima profissional praticamente nula. Essa baixa autoestima persiste até os dias atuais, contribuindo para uma considerável diminuição do interesse pela licenciatura.

As lutas pela valorização do professor e da educação possuem uma longa trajetória que remonta aos tempos coloniais e perdura até os dias atuais. Essa história é marcada por uma série de manifestos que não apenas exigiam o reconhecimento da importância do papel do professor na sociedade, mas também buscavam a construção de uma identidade sólida para a profissão docente e para o campo educacional como um todo. No centro desses movimentos, encontram-se as principais queixas relacionadas à falta de reconhecimento social, à desvalorização da profissão e aos baixos salários, questões que continuam a desafiar o sistema educacional. Essas batalhas não se limitam apenas ao aspecto financeiro, mas também abrangem a necessidade de melhores condições de trabalho e investimentos em formação profissional.

As normas que promovem a criação de políticas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Constituição e outras leis, desempenham um papel fundamental ao estabelecerem uma base sólida para as contínuas batalhas em prol da melhoria do sistema educacional. A eficácia destas políticas, porém, não reside apenas na sua formulação e implementação, mas também na capacidade de mobilização e atuação da organização sindical dos professores. Através de uma representação forte e diligente, os sindicatos podem garantir que as políticas sejam implementadas de forma justa e eficiente, defendendo os direitos e interesses da classe docente. Além disso,

a participação ativa dos professores no processo decisório é crucial para assegurar que suas vozes sejam ouvidas e que as políticas educacionais reflitam verdadeiramente as necessidades e realidades das salas de aula.

Quando o poder governamental escolhe deliberadamente dificultar a implementação das políticas destinadas à valorização, transformando-as em metas quase inalcançáveis, e utilizando justificativas simplistas e prejudiciais à consolidação de uma verdadeira valorização, diversos instrumentos essenciais, tais como o Fundeb, o piso nacional, os planos de cargos e carreiras e o salário educação, acabam sendo negligenciados. Essa negligência resulta não apenas em um desestímulo aos profissionais da educação, mas também em um prejuízo direto para a qualidade e eficácia do sistema educacional como um todo. A falta de investimento e reconhecimento adequado afeta não só o desempenho dos educadores, mas também a motivação dos alunos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da sociedade.

Com a promulgação do novo Fundeb, desponta uma renovada expectativa de uma valorização efetiva, especialmente através da garantia de salários dignos para os profissionais da educação. Contudo, o êxito dessa perspectiva está intrinsecamente ligado à forma como o Fundeb será implementado e adaptado ao longo dos próximos anos. É inegável que há motivos para celebração, notadamente o financiamento assegurado de maneira permanente, o que representa um avanço significativo na busca por uma educação de qualidade e equitativa. Todavia, é imperativo que sejam realizados esforços contínuos para garantir que esses recursos sejam utilizados de maneira eficiente e transparente, visando não apenas o aumento dos salários, mas também a melhoria das condições de trabalho.

A valorização do profissional do magistério é um processo contínuo que envolve lutas históricas e desafios atuais. Embora tenham sido alcançadas conquistas significativas ao longo do tempo, ainda há muito a ser feito para garantir que os educadores sejam devidamente reconhecidos, valorizados e apoiados em sua

importante missão. É fundamental que a sociedade como um todo reconheça a importância do trabalho dos educadores e se comprometa a oferecer as condições necessárias para que possam desempenhar seu papel de forma plena e eficaz.

REFERÊNCIA

DUARTE, V. C.; COSTA, B. L. D. O Efeitos do Fundef nas políticas educacionais dos municípios mineiros. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n° 48, p. 143-170, 2008.

GOMES, A. V. A. **Valorização do Magistério**: Princípios Legais e Limites Fiscais. Consultoria Legislativa. Estudo Técnico, 2019.

HADDAD, F. Os manifestos. *In*: **MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. P. 101-103.

HIGA, C. C. Revolução Constitucionalista. **Brasil Escola**.

Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/revolucaoconstitucionalista.htm>. Acesso em 10 de março de 2024.

JACOMI, M. A.; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pré-posições**. Universidade Federal de São Paulo, Unifesp, 2016.

LEHER, R. Valorização do magistério. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LEMOS, D. C. A. O Manifesto dos Professores Públicos Primários da Corte Imperial e a Emergência do Associativismo Docente. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013.

MANIFESTO DOS EDUCADORES. Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p.205-220.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, agosto de 2006, p. 188-204

MONLEVADE, J. A. C. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica**. Campinas, SP: (s.n), 2000.

PEREIRA, S. M.; OLIVEIRA, V. M. F. Valorização do Magistério da educação básica: Entre o legal e real. **Revista Formação Docentes**. Belorizonte, v. 08, n. 14, p. 33-48, 2016.

SÃO PAULO. **Lei 88 de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 10/01/2024.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA INVERTIDA

Marseille Evelyn Lessa de Santana
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: marseillelessa@gmail.com

Débora Letícia da Silva Santos
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: debora.leticia@cedu.ufal.br

Maria Jordana Cavalcanti Santos
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: maria.cavalcanti@icbs.ufal.br

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel
(PPGE/CEDU/UFAL)
E-mail: Fernando.pimentel@cedu.ufal.br

1. INTRODUÇÃO

No contexto de modificações no cenário do processo de ensino e aprendizagem, revela-se a abordagem da Sala de aula invertida (SAI) ou *flipped classroom* (FC), que é uma abordagem pedagógica, cujos estudante, participantes ativos de sua aprendizagem, estudam, previamente, conteúdos da aula como atividade de casa.

O acesso à informação e a inserção das Tecnologias Digitais (TD) em sala de aula possibilitam a expansão e a democratização da aprendizagem, antes aprisionada nas mãos dos mestres (Selwyn, 2016). Num cenário de reformulações no processo de ensino e aprendizagem, a SAI se apresenta como uma abordagem pedagógica, na qual os estudante participam ativamente do seu

processo de aprendizagem, assim como ocorre em outras metodologias, que têm em suas raízes características das metodologias ativas.

Acerca da sala de aula invertida, indica-se que ela nasceu quando professores do ensino médio identificaram que alunos esportistas se ausentavam com frequência das suas aulas. A partir dessa problemática, pensaram numa estratégia que atendesse a esses alunos, sem que os demais fossem prejudicados, no que diz respeito aos conteúdos das aulas (Schneider *et al.* 2013).

O percurso metodológico utilizado neste trabalho foi um ensaio teórico, que serviu de base para a construção do conhecimento sobre o tema abordado. O ensaio teórico é um tipo de texto científico caracterizado por seu formato dissertativo e discussão teórica. Seu objetivo principal é defender, de forma racional e lógica, um ponto de vista ou ideia, sem a intenção de esgotar o assunto ou realizar um aprofundamento extensivo (Michel, 2015).

Este artigo apresenta as discussões teóricas a respeito da SAI, abordando seu conceito, os estudos realizados sobre o tema no Brasil e no mundo e o envolvimento da SAI no processo de aprendizagem. Justifica-se, desse modo, a presente pesquisa, pela ponderação de que a SAI, fundamentada no ensino híbrido e apoiada pelas TD tem enorme potencial no desenvolvimento de estudantes autores do seu processo de aprendizagem com características de interação, participação e engajamento aprendizagem

2. SALA DE AULA INVERTIDA (SAI)

Conforme Bergmann e Sams (2016), o conceito inicial de SAI surge a partir do modelo pedagógico em que conteúdos que seriam trabalhados na escola são estudados pelos alunos antes que eles frequentem a sala de aula e, para o momento de sala de aula, são realizadas as atividades que outrora eram realizadas em casa.

A literatura não contempla o autor da expressão “Sala de Aula Invertida”. Acredita-se que a denominação surgiu como resultado de uma série de expressões em inglês “*flipped classroom*”,

“inverted classroom”, “reverse teaching”, “flipped teaching” (Schmitz, 2016). Bergmann e Sams (2016), que ficaram famosos pela popularização da metodologia, afirmam não serem os responsáveis pela designação.

Embora o processo de se inverter a aula já tenha sido notado nos componentes curriculares das Ciências Humanas, quando o professor solicita a leitura prévia dos conteúdos para discussão em sala, o mesmo não acontece na maioria das vezes com as Ciências da Natureza e Matemática, que na sala de aula tradicional o professor tem de transmitir os conhecimentos e disponibilizar tempo para as aplicações e experiências laboratoriais (Valente, 2014).

A utilização das TD na educação não é uma discussão recente. A visualização das TD para uma Cultura Digital na educação é discutida por estudiosos como Papert (2008) e Pimentel (2017), que classificam a relação do computador com a educação para além do uso como ferramenta e sugerem novas formas e contextos de pensar sobre seu uso. A respeito do uso dos computadores, Papert (2008, p. 158) afirma:

eles deveriam servir às crianças como instrumentos para trabalhar e pensar, como meios para realizar projetos, como fonte de conceitos para pensar novas ideias. A última coisa no mundo que eu desejava ou precisava era de um programa de exercício e prática dizendo-me para fazer uma soma ou escrever uma certa palavra.

Nessa perspectiva, Papert (2008) já indicava os rumos do elo entre computador e educação e reiterava o papel desses na aprendizagem dos estudantes, que teria aspectos melhorados, sobretudo no que diz respeito às distintas maneiras de pensar e aprender.

Em artigo publicado em 1991, Eric Mazur já trazia à centralidade a questão da inserção do computador como auxílio na aprendizagem de estudantes de Educação Física. Já nesse período, o autor apontava a diferença do ensino convencional

para um *software* de computador. Para ele, computador pode supervisionar os alunos individualmente, adaptando a educação para as necessidades de cada aluno (Mazur, 1991).

Mais tarde, Mazur (1991) desenvolveu o *Peer Instruction* (PI) na Universidade de Harvard, com o objetivo de aproximar os estudantes de suas aprendizagens. Segundo o autor, o PI é uma estratégia para envolver os estudantes durante as aulas a partir de questionamentos estruturados e, neste momento, envolvem-se todos os estudantes. Para ele, a instrução de pares modifica o formato tradicional das aulas, que inclui perguntas projetadas para engajar estudantes e descobrir dificuldades com os conteúdos (Crouch et al, 2007). O PI possui características da SAI, na qual os estudantes colaboram entre si mediados pelo professor.

2.1 Estudos com SAI no Brasil e no mundo

A proposta da SAI não é recente, embora esta nomenclatura tenha sido utilizada um pouco mais tarde. Lage, Platt e Treglia (2000) propuseram, inicialmente, o desenvolvimento da SAI numa disciplina na Universidade de Miami, em 1996. Quando observavam as aulas tradicionais, os autores identificaram que pelo fato de as aprendizagens terem tempo, espaço e estilos diferentes, era necessária uma abordagem que desse conta da diversidade dessas características. Assim, as atividades eram planejadas com a indicação de vídeos e leituras realizadas em casa. E, para garantir a efetividade dos exercícios, os professores aplicavam testes aleatórios. A aula, ficava apenas para a resolução de problemas e realização das experiências em grupo. Após o estudo, os autores concluíram que, quando comparada à sala de aula tradicional, os alunos eram mais participativos na SAI (Valente, 2014).

Em 2007, Bergmann e Sams (2016) aplicaram o método da *flipped classroom* com alunos do ensino médio, na disciplina de Química, pois identificaram o excesso de faltas a essa aula. Eles iniciaram a experiência gravando vídeo para os ausentes e

destinaram uma parte de sua aula para retirar as dúvidas que surgiram nesse momento.

Segundo Bergamnn e Sams (2016), inverter a sala de aula não é somente o professor indicar um vídeo para o aluno assistir. Os autores reforçam que a metodologia garante o estreitamento da relação professor x aluno, além de favorecer ao educando a autonomia de gerir seu processo de aprendizagem.

No Brasil, identificam-se os resultados de pesquisas com SAI e suas contribuições no processo educativo. Trevelin, Pereira e Oliveira Neto (2013) observaram que a abordagem da SAI, quando comparada ao modelo clássico de sala de aula, apresentou um menor número de reprovações, aliada também à satisfação dos estudantes, que preferiram a nova metodologia.

No que se refere às contribuições do professor, na SAI, Serqueira (2017) discute em sua pesquisa as mudanças que a SAI acarreta na prática docente, sobretudo na educação básica. Para isso, realizou um estudo com professores que inseriram a SAI em seus cotidianos, com gestão escolar e com uma analista de tecnologia educacional. No texto, Serqueira (2017, p. 66) afirma “que a inserção da sala de aula invertida no contexto da educação básica favorece o movimento de mudanças nas práticas docentes”, embora os professores apresentem como dificuldades para efetivação da SAI a intervenção da família, o currículo, o número de alunos por sala, além da agitação dos estudantes na participação das aulas que, se vista por outro ângulo, poderia parecer desordem.

Para delinear sua pesquisa, Mazon (2017) buscou responder como seria a utilização das TD no modelo da SAI, potencializando ambientes híbridos de aprendizagem no ensino superior. Para isso, ele experimentou a SAI em disciplinas no curso superior, identificando as TIC utilizadas e elencando o que ele chamou de ferramentas colaborativas para efetivação da SAI. Segundo Mazon (2017, p. 105):

os experimentos demonstraram que quando os alunos acessam os materiais antecipados pelo professor, podem trazer consigo experiências prévias contextualizadas para serem aprofundadas com atividades interativas em sala de aula. Trazem também dúvidas para serem esclarecidas, e que contribuem para a compreensão e aprendizagem dos conteúdos estudados. Essas percepções foram nítidas nas conversas iniciais das aulas.

Contudo, Mazon (2017) reforça que o fato de antecipar conteúdos na SAI não faz com que a aprendizagem seja potencializada; é preciso que o professor planeje de acordo com seus objetivos educacionais e que o conhecimento seja continuado e aprofundado durante a aula.

Ainda na perspectiva de aprendizagem, Milhorato (2016), em seu estudo, buscou identificar vantagens e dificuldades na aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo sala de aula invertida, no curso superior que utiliza a abordagem da SAI. Com relação ao método da SAI, o autor destaca como pontos positivos a facilidade e o domínio no acesso à tecnologia, à organização e ao cumprimento dos conteúdos elencados pela faculdade, e a exploração do conteúdo para além do básico. Já como pontos negativos, Milhorato (2016) aponta a não realização das atividades previstas, a dificuldade na implantação de um método novo por parte de alunos e professores e o conteúdo das *web* aulas em desacordo com o planejamento docente.

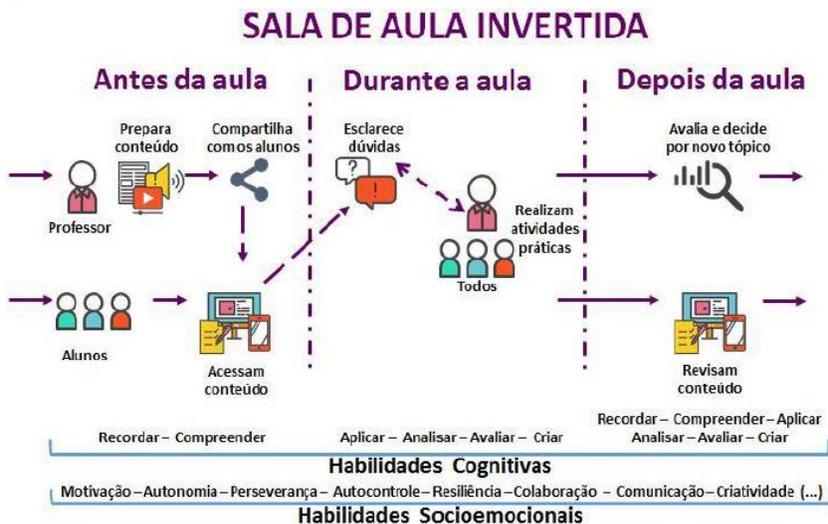
Colvara e Santo (2019) se questionaram com relação à resistência dos estudantes do ensino superior ao método da SAI. A pesquisa foi realizada em um dos maiores grupos educacionais do mundo, que utiliza a proposta da SAI desde 2015 como meio de efetivar a aprendizagem ativa. Acerca dos resultados sobre a resistência dos alunos, Colvara e Santo (2019, p. 123) apontam as questões a seguir:

A primeira, relacionada com a falta de tempo disponível para realizar as atividades extraclasses, seja porque trabalham ou por outro motivo, especialmente quando consideramos que 90% dos

estudantes trabalham mais que quatro horas diárias e 44% dos participantes da pesquisa trabalham mais que oito horas por dia. A segunda questão remete-nos ao descontentamento dos alunos com os docentes que não retomam no momento presencial os conteúdos disponibilizados previamente no AVA.

Diante do exposto, os autores sugerem que sejam feitas novas investigações a respeito do não cumprimento das atividades dos alunos por falta de tempo, visto que o país onde nasceu a SAI tem realidade diferente do Brasil, cujos jovens iniciam a vida produtiva muito cedo e têm de dividir com a vida acadêmica. Outro ponto de atenção refere-se à formação continuada dos docentes, que deve ser aprimorada para o trabalho com a SAI, sobretudo pela tendência de se empregar as TD no método (Colvara; Santo, 2019).

Figura 1: Funcionamento da SAI



Fonte: Schmitz (2016, p. 67)

Schmitz (2016) realizou um estudo com o objetivo de contribuir com os professores da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio da disponibilização de material didático

a respeito da SAI e metodologias ativas de aprendizagem. Os resultados da pesquisa apontaram a SAI como uma forma de inovar nos processos de ensino e aprendizagem no âmbito universitário, embora o estudo reforce a necessidade de intensificar a formação professor para o trabalho com abordagens dentro das metodologias ativas. A autora sugere o esquema proposto na figura 1 para esclarecer sobre os atores e o funcionamento da SAI:

A utilização da *flipped classroom*, a partir do exposto na figura, elucida que o acesso ao conteúdo pelos estudantes antes da aula na sala diminui as possibilidades de erros antes das aplicações na prática, reduzindo o tempo gasto pelo professor para trabalhar conceitos básicos, ficando uma maior concentração de tempo e esforço para atividades de maior complexidade e que exigem do professor maior flexibilidade para mediar o processo de aprendizagem.

Acerca do tempo das atividades em casa ou em aula na SAI, Bergmann e Sams (2016) sugerem o esquema abaixo (Quadro 1) para contrapor o método clássico ou tradicional.

Quadro 1: Comparação do uso do tempo nas salas de aula tradicional e invertida

| Sala de aula tradicional | | Sala de aula invertida | |
|--|---------------|--|------------|
| Atividade | Tempo | Atividade | Tempo |
| Atividade de aquecimento | 5 minutos | Atividade de aquecimento | 5 minutos |
| Repasse do dever de casa da noite anterior | 20 minutos | Perguntas e respostas sobre o vídeo | 10 minutos |
| Preleção de novo conteúdo | 30-45 minutos | Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório | 75 minutos |

| | | | |
|--|---------------|--|--|
| Prática orientada e independente e/ou atividade de laboratório | 20-35 minutos | | |
|--|---------------|--|--|

Fonte: Bergmann e Sams (2016, p. 13)

Sob essa perspectiva, a inversão da sala de aula acontece colaborando para a criação de um ambiente de aprendizagem ativo, com participação efetiva dos estudantes e tendo como facilitador da aprendizagem o professor.

2.2 SAI no contexto da educação híbrida e personalização da educação

Para subsidiar o trabalho com a SAI, busca-se apoio na raiz da abordagem que é o ensino híbrido. Para Miranda (2005), “o ensino híbrido é uma combinação dos recursos e dos métodos usados face a face e on-line, com o qual se procura tirar partido das vantagens de qualquer um dos sistemas de aprendizagem”. Christensen, Horn e Staker (2013) reforçam o controle do aluno sobre o tempo, lugar, modo e seu ritmo de estudo.

Na perspectiva do ensino híbrido, reafirma-se o caminho de possibilidades que as TD trazem para a educação, ampliando-se os horizontes de implantação da SAI, pois, assim como considera Moran (2014), a *flipped classroom* é um dos modelos mais interessantes para mesclar tecnologia com metodologia de ensino.

Enfatiza-se, sobretudo, a responsabilidade do professor ser, nesse método, um orientador de caminhos. Conforme nos apontam Libâneo *et al.* (2003), os docentes assumam o ensino como mediação, a ideia de escola interdisciplinar, que auxiliem os estudantes a aprenderem a pensar e aprender a aprender, reconheçam o impacto das TD, além de investir em sua atualização científica, técnica e cultural.

Um dos conceitos dentro *do e-learning* que merece atenção é o de personalização. A personalização utiliza-se dos artefatos tecnológicos para potencializar a aprendizagem, levando-se em consideração as características de cada estudante. Assim, são respeitados tempo, modo e metodologia que são mais adequados à aprendizagem individual do estudante. Para Rodrigues (2015, p. 128), “isso significa respeitar os ritmos de apreensão de cada um (acelerando quando possível, retrabalhando quando necessário) e encontrar alternativas quando um método não é suficiente para superar um obstáculo da aprendizagem”. A abordagem pedagógica flexível e adaptativa é fundamental para reconhecer a diversidade dos ritmos de aprendizagem dos alunos. Ao acelerar o aprendizado onde há potencial e visitar conceitos quando necessário, o educador respeita as individualidades e promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Isso requer sensibilidade para identificar obstáculos e criatividade para implementar métodos alternativos, garantindo um progresso contínuo e personalizado na jornada educacional.

A SAI é uma metodologia com potencialidades para efetivação da educação personalizada. Para Bergmann e Sams (2016, p. 6), os “educadores precisam encontrar maneiras de chegar até esses estudantes com necessidades muito distintas”, e a personalização seria uma resposta a esse problema. Embora a personalização seja eficaz para a aprendizagem, a logística para sua implantação requer um panorama diferente do qual os professores costumam encontrar, a exemplo de turmas lotadas e estudantes desmotivados em aprender diante do método clássico de ensino. Contudo, na experiência de Bergmann e Sams (2016), a SAI os auxiliou na capacitação para personalizar o ensino para cada aluno. Ainda segundo os autores, ao apresentar a proposta pelo mundo, os educadores a viram como um método replicável, escalável, personalizável e fácil de se ajustar aos diferentes professores.

2.3 Participação e envolvimento na SAI

Com as potencialidades da Educação à Distância (EaD) e da educação híbrida, é desejável um perfil de estudante que esteja motivado e interessado em aprender. No ensino híbrido, os retornos das aprendizagens dos estudantes são emitidos no ambiente virtual. Nas aulas presenciais clássicas, o professor trabalha todo o conteúdo durante a aula e aguarda a participação dos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios e do que fora visto naquele momento. Nesta perspectiva, há uma atuação que se remete para uma aula pautada na transmissão de conhecimentos, na qual o aluno recebe as informações passivamente.

Acerca da participação no contexto da SAI, Martín (2017) realizou uma pesquisa na Universidad Camilo José Cela (UCJC), com objetivo de promover estratégias de aprendizagem ativa e autônoma em ambientes fora da sala e estimular a participação dos alunos nas aulas. Foi implantada no 2º ano das ciências naturais SAI.

Nesta pesquisa, identificou-se que alunos do grau de ensino primário da UCJC, que necessitavam entregar atividades produzidas fora da sala de aula ao fim do semestre e apresentar seus planos de estudos aos seus professores em sessões mensais, não eram participativos e, geralmente, ficavam só ouvindo. O autor da pesquisa justifica essa característica, porque eles não desenvolvem identidade de grupo, e que a formação é, neste caso, pensada em isolamento (Martín, 2017).

Verifica-se que a SAI constitui uma abordagem que favorece a participação dos estudantes, tanto de maneira individual quanto coletiva. Do mesmo modo, entende-se que quanto mais participativos os estudantes forem, mais contribuições terá o seu processo de aprendizagem.

Na pesquisa publicada, Rivas, Rodriguez e Palmeiro (2019) realizaram um estudo com estudantes de Pedagogia com o intuito de verificar a percepção deles com relação a SAI. A metodologia

foi implementada numa disciplina do curso por meio de dispositivos móveis. No estudo, verificou-se que uma das grandes vantagens da SAI é a otimização do tempo em sala de aula. Há também uma ampliação no trabalho em equipe e nos debates na sala (Rivas; Rodriguez; Palmeiro, 2019).

No entanto, a pesquisa supracitada revelou que o nível de participação não foi alterado na abordagem, embora os autores entendessem que este aspecto necessite ser melhor analisado em outros estudos. Outro ponto de destaque na pesquisa, diz respeito aos resultados encontrados no aspecto motivacional. Com relação à motivação Rivas, Rodriguez e Palmeiro (2019, p. 162) reforçam:

La motivación representa otro de los aspectos didácticos en los que se aprecian diferencias reseñables [...] podemos observar que el alumnado que participa en las clases invertidas se reconoce muy motivado. Este grado de motivación contrasta con el de los participantes en clases tradicionales[...]

A motivação dos estudantes, vista por esse ângulo, pode estar associada ao conhecimento que foi trabalhado na disciplina, que pode exercer maior grau de satisfação do que se é abordada em outras temáticas. Um aspecto que deve ser levado em consideração, relaciona-se à aproximação pelo estudante dos conteúdos abordados e sobre sua apropriação no processo da SAI.

Diante do exposto, a inserção de metodologias como a SAI potencializa nos alunos o envolvimento com as atividades propostas. Visto sob esse viés, acontece o que Csikszentmihalyi (1999) chama de experiências de fluxo. A sensação descrita no estado de *Flow* é a de realização de algo prazeroso sem a usar de grande esforço. Csikszentmihalyi (1999)

Para cada uma das atividades descritas acima, existia um conjunto de metas e respostas que eram claras e ligadas a elas, ao mesmo tempo em que seguiam regras pré-estabelecidas nessas atividades. Segundo Csikszentmihalyi (1999, p. 37), “uma outra característica das atividades de fluxo é que elas oferecem um

feedback imediato”, esclarecendo, assim, os pontos positivos e os que necessitam ser melhorados.

Csikszentmihalyi (1990) elencou características como foco e concentração, êxtase, *feedback*, habilidades e perda da sensação do tempo, para situar a condição do indivíduo em estado de *flow*. No entanto, o *flow* ocorre quando o indivíduo tenta superar um desafio que está dentro de sua capacidade e controle (Csikszentmihalyi, 1999). Assim, os desafios necessitam estar em equilíbrio, nem além, nem aquém da capacidade de sua resolução. Em referência a este tópico, Csikszentmihalyi (1999, p. 37) comenta:

Se os desafios são altos demais a pessoa fica frustrada, em seguida preocupada e mais tarde ansiosa. Se os desafios são baixos em relação à capacidade do indivíduo, ele fica relaxado, em seguida entediado. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixos, a pessoa se sente apática. Mas quando altos desafios são respondidos por altas habilidades, então é mais provável que o profundo envolvimento que estabelece o fluxo à parte da vida comum ocorra.

Apoiados na perspectiva de Csikszentmihalyi (1999), pode-se conjecturar que a metodologia da SAI apoiará o planejamento docente, levando-se em consideração os diferentes caminhos e níveis em que os estudantes estarão para alcançar seus estados de *Flow*. Assim, destina-se ao professor o papel necessário de assumir a mediação durante esse processo, respeitando o tempo de cada estudante e adequando as atividades em sala de acordo com sua capacidade de modo que contribua para o seu processo de aprendizagem.

2.4. SAI e aprendizagem

A respeito do processo de aprendizagem, encontram-se diferentes concepções e teorias que refletem como ocorre este fenômeno nos âmbitos social, cultural, familiar ou educativo. Nesta pesquisa, faz-se a opção de adotar a concepção

sociointeracionista, apoiada na Teoria Histórico Cultural de Vygotsky (2008).

Vygotsky (2008) afirma em sua teoria que o desenvolvimento pessoal passa pela interação social. O autor se opunha a teorias que privilegiam o desenvolvimento individual como elemento prioritário na interação do indivíduo com o meio, porque a origem das mudanças pessoais reside na sociedade e na cultura.

Segundo a teoria de Vygotsky (2008) a aprendizagem acontece na interiorização dos meios historicamente e culturalmente determinados. Para Vygotsky, (2008, p. 97), “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica”. Ele apresenta em sua tese dois mecanismos que explicam como a natureza social se converte em natureza psicológica. Um diz respeito à relação que se dá com o mundo externo, e outro que se dá internamente.

Apoiada na perspectiva do sociointeracionismo, a inversão da sala de aula como abordagem pedagógica amplia as possibilidades das relações imbuídas neste processo “professor x aluno” e “aluno x aluno”, colaborando para a criação de um ambiente de aprendizagem ativo, com participação efetiva dos estudantes e tendo como facilitador da aprendizagem o professor.

Perante o exposto, entende-se que a metodologia da SAI tem potencialidades para promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, no qual o aluno se engaje, participe e colabore, tendo com agente mediador deste processo o professor.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A SAI tem se mostrado uma abordagem relevante e eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Ao transferir a responsabilidade do aprendizado inicial para o aluno, fora do ambiente escolar tradicional, e utilizar o tempo de sala de aula para atividades práticas e colaborativas, essa metodologia promove uma maior interação entre os estudantes e o professor, além de estimular a autonomia e a proatividade dos estudantes.

Os estudos demonstraram que a SAI pode aumentar o engajamento, melhorar a compreensão dos conteúdos e proporcionar um ambiente mais ativo, dinâmico e participativo. Contudo, para que essa metodologia seja efetiva, faz-se relevante que haja um planejamento prévio feito pelos professores, bem como a disponibilidade de artefatos tecnológicos e apoio institucional.

As considerações apresentadas por esse estudo propõem-se a contribuir com as pesquisas sobre a SAI e sua relação com aprendizagem, tendo as TD como promotoras para efetivar essa estratégia pedagógica pautada no ensino híbrido. Diante do exposto, espera-se que a partir deste estudo ampliem-se as discussões que promovam cada vez mais o estudo e aprofundamento das perspectivas do que é ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida:** uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino Híbrido:** uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: <https://exemplo.com>. Acesso em: 10 fev. 2018.
- COLVARA, J. dos S.; SANTO, E. E. **Sala de aula invertida:** desafios para o ensino superior. Curitiba: Appris, 2019.
- CROUCH, C. H.; WATKINS, J.; FAGEN, A. P.; MAZUR, E. Peer Instruction: Engaging students one-on-one, all at once. **Research-based Reform of University Physics**, p. 1-55, 2007. Disponível em: <https://www.per-central.org/items/detail.cfm?ID=4990>. Acesso em: 11 ago 2024.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). **Flow**: the psychology of optimal experience. New York, NY, USA: Harper & Row.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana (1997). Tradução de Pedro Ribeiro – Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. **Journal of Economic Education**, Bloomington, IN, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar, políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Docência em Formação).

MARTÍN, J. M. P. **Actas**. VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente. Clase invertida en las ciencias naturales del grado de educación primaria. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, Disponível em: 2017.<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7130009>. Acesso em: 11 ago 2024.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MAZON, M. **As Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas ao modelo da sala de aula invertida**: estudo de caso no ensino superior. 2017. 128p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2017.

MAZUR, E. **Can We Teach Computers to Teach?** Computers in Physics. American Institute of Physics, 1991. Disponível em: <https://aip.scitation.org/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

MIRANDA, L. A. V. **Educação online: interações e estilos de aprendizagem de alunos do ensino superior numa plataforma**

web. 2005. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2005. Disponível em: <https://exemplo.com>. Acesso em: 7 fev. 2018.

MORAN, J. M. **Nova personalidade** [25 out. 2014]. Brasília: Correio Braziliense. Entrevista concedida para Olivia Meireles. Correio Braziliense, Brasília, 25 out. 2014. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2014/01/Jos%C3%A9-Moran.pdf> Acesso em: 11 ago. 2024.

PAPERT, Seymour. **A Máquina das Crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTEL, F. C.; COSTA, C. J. de S. A. A cultura digital no cotidiano das crianças: apropriação, reflexos e descompassos na educação formal. In: COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PINTO, Anamelea de Campos. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2017.

RIVAS, E.; RODRÍGUEZ, J.; PALMERO, J. Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de clase invertida. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 11, n. 23, p. 151-168, 2019. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24511>. Acesso em: 11 ago. 2024.

RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SCHMITZ, E. X. da S. **Sala de aula invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de aprendizagem**. 2016. 187 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) - Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em:

http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Elieser_Xisto_da_Silva_Schmitz_Dissertação_de_Mestrado.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

Selwyn, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. Bloomsbury Academic; 2ª edição (15 de dezembro de 2016)

SERQUEIRA, C. F. C. **A sala de aula invertida no contexto da educação básica**: possibilidades de mudança na prática docente. 2017. 82 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000068/0000680f.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

TREVELIN, A. T. C.; PEREIRA, M. A. A.; NETO, J. D. O. A utilização da "sala de aula invertida" em cursos superiores de tecnologia: comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido "flipped classroom" adaptado aos estilos de aprendizagem. **Revista Estilos de Aprendizaje**, Madrid, v. 11, n. 12, 2013. Disponível em: <https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/992/1700>. Acesso em 11 ago. 2024.

VALENTE, J. A. A Comunicação e a Educação baseada no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. **Revista UNIFESO – Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/portal/ead/svp/pluginfile.php/3461/mod_resource/content/1/valente.pdf. Acesso em: 8 fev. 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Vania Silva de Oliveira Cordeiro
(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: vania_soc74@hotmail.com

ORCID: 0000-0003-4550-2859

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5328386991420828>

Givanildo Silva

(PPGE/CEDU/UFAL)

E-mail: givanildo.silva@cedu.ufal.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>

1. INTRODUÇÃO

A indiferença é um peso morto da História.
(Antonio Gramsci, intelectual italiano - século XX).

A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente, visto que, por toda Europa, procurava-se esboçar o perfil do professor ideal: Deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual a autoridade de que depender? (Julia, 1981). Perguntas e dúvidas surgiram a todo momento, provocando um processo de estatização, ocorrendo a substituição do corpo docente religioso pelo corpo docente formado por laicos, sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre (Julia, 1981a).

Ao observar a educação no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, percebemos diferentes contextos e realidades com um mesmo modelo de educação, onde a classe popular é sufocada por uma educação precária, tradicionalista e regressista. Por outro lado, a classe dominante formada pela elite, a qual é totalmente beneficiada, leva a classe oprimida à contínua busca por uma educação de qualidade, democrática, transformadora e libertadora. A escola que compreendemos ser necessária, por certo, é aquela que investe na formação de seus docentes e, por essa razão, compreende o educador e a educadora progressista, de acordo com Paulo Freire, como aquele que:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (Freire, 2000, p. 44).

Desafiador é o momento em que vivemos, tratamos aqui, de uma temática conectada com a própria história da humanidade. Ao pensarmos a educação escolar, compreendemos que ela surgiu a partir de uma necessidade social. Para Rousseau (1983), as desigualdades sociais provocam também as desigualdades educacionais. Nesse sentido, a educação é constructo social e, como tal, movimenta-se, contraditoriamente, na totalidade social da ordem burguesa. Frente às várias questões que cercam o trabalho docente, faz-se necessário enxergarmos a escola como território de resistência aos protótipos de políticas públicas de educação que se agregam a um modelo de ensino-aprendizagem pautado em uma prática baseada na educação bancária⁸.

Para o entendimento dessa assertiva, trabalhamos com a contextualização da temática, que foi realizada por meio de

⁸ Paulo Freire define a educação bancária como “[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80).

pesquisas bibliográficas sobre a história da educação no Brasil, produzida a partir do levantamento de referências teóricas, como livros e artigos científicos. Esta é uma fase central que foi realizada por meio de uma pesquisa documental, problematizando a questão da formação docente inicial e continuada, assim como o trabalho docente em tempos de pandemia. A organização do texto se configura como: introdução, dois tópicos que se complementam e considerações finais. No primeiro tópico, apresentamos como se deu a formação docente inicial e continuada no decorrer da história da educação no Brasil. No segundo tópico, por sua vez, tratamos acerca de como vem se modificando o trabalho docente, diante das necessidades urgentes e inesperadas trazidas pelo período pandêmico.

2. FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA

Em meados dos séculos XVI e XVII, ocorre a emergência de novas formas de poder do Estado, consequência da industrialização e urbanização, e o ensino em espaço escolar substitui pouco a pouco as formas de educação existentes (principalmente as familiares). Este processo passa a ser uma relação entre professores e alunos, de forma estruturada em ambiente escolar. A partir dos anos finais do século XX e início deste século, o debate sobre a formação de professores da educação básica tem se acalorado, ao mesmo tempo que ocorriam iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de Pedagogia. Esse debate se intensificou com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), a qual elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo-se que as formações ocorressem nas universidades e instituições superiores de educação. A expressão “trabalho docente” surge para substituir a “prática pedagógica”, utilizada no período de 1990 a 1996, de acordo com Brzezinski e Garrido (2007).

No início dos anos 1970, a Lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) permitiu a formação de quadros profissionais para o ensino geral,

mas considerando a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. Porém, esta lei mostrava caminhos na contramão da realidade socioeconômica e política do país e, conseqüentemente, surgiram fervorosas discussões sobre a educação no Brasil, dando lugar de destaque o tema “formação de professores”, alcançando a reformulação dos cursos de licenciaturas em geral (Guedes, 2002).

O marco regulatório da educação pública no Brasil configura-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, embasada na Constituição Federal de 1988. Nesse marco regulatório, os princípios da educação nacional são democracia, autonomia, qualidade, participação, entre outros. Contudo, Saviani (2000, p.60) destaca que “[...] quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática”. Saviani (2008; 2007; 2001; 1997) ressalta que, desde a década de 1990 a escola pública é foco das diferentes políticas públicas de educação, que não contam com a participação ativa dos professores. Nessa seara, muitos projetos “caem de paraquedas” no interior escolar e são os professores que devem “executar” sem participarem da “elaboração”, o que tem aguçado o sentimento de desvalorização docente (agregando-se ainda a desvalorização financeira).

Historicamente, a escola vem se desenvolvendo em sua forma e conteúdo, eis que surgem algumas preocupações, uma delas é com a formação de professores do ensino básico. Foi então que no início do século XX, nos anos de 1930, nas faculdades de filosofia, acrescentava-se à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação. Ao tratar a formação inicial do professor, a legislação brasileira demonstrou grande preocupação com os cursos de licenciatura, visto que graves problemas no processo de ensino-aprendizagem têm ocorrido. No entanto, não se pode direcionar total responsabilidade por tais problemas somente para o professor, já que outras motivações levam a este quadro, entre elas estão as políticas educacionais, o financiamento

da educação básica, os aspectos da cultura, seja nacional, regional ou local, as formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação de gestores, entre outros (Gatti, 2010).

É oportuna a observação de Severino (2011) quanto ao fato de sentir-se impressionado ao ver que grande parte das análises que mostra a situação problemática da educação brasileira atribui os motivos à inadequada formação dos professores. No aspecto institucional, que está relacionado às péssimas condições do trabalho docente, o mínimo de disponibilidade dos recursos e as condições políticas de gestão formam um panorama repleto de lacunas a serem preenchidas. Deste modo, é perceptível os vários problemas que rodeiam a formação de professores, a qual não tem tido grandes avanços (Severino, 2004).

Urgente, é também, a formação continuada, principalmente no momento de transição que a educação vem passando, pois este é um processo contínuo e inacabado. Sempre há algo que precisa ser revisto, modificado e reestruturado, sendo necessário, portanto, um melhor direcionamento das práticas docentes. Em sua prática diária, o docente encontra-se mergulhado em tarefas exigidas por programas e projetos, os quais têm o poder de decidir o que é válido ou não para o currículo da educação básica e para sua formação continuada. Para esta dinâmica, infelizmente, aqueles que são atuantes ativos em sala de aula não têm participação direta na elaboração e decisões sobre os projetos.

Apesar das lutas em busca de mudanças, e também conquistas no decorrer da história da educação no Brasil, muito ainda tem a se pensar e fazer em relação a que tipo de formação continuada os docentes estão tendo, e se está adequada e suprindo as reais necessidades daqueles que estão diariamente vivenciando as dificuldades enfrentadas com os alunos dentro da escola. Perrenoud (2002, p. 17) diz que “[...] para fazer as práticas evoluírem é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores”. Compreender o atual cenário, e a partir das observações criar métodos capazes de fortalecer os

processos formativos docentes, é uma maneira de valorizar a qualificação docente na atualidade.

Com o passar do tempo, transformações ocorreram, no entanto, o controle das práticas permanecem. Embora usando uma nova linguagem, ainda percebe-se uma tentativa de direcionar as práticas pedagógicas de acordo com o poder central. As reformas educacionais, compreendem que o docente é parte importante deste processo, em que este ocupa posição relevante no que diz respeito ao papel social e educacional. Ele é protagonista na produção e execução dos currículos das escolas. Por essa razão, as redes investem em formação docente continuada e de qualidade, pensando ser um pilar indispensável para melhorar a educação. Da mesma forma, ela é fundamental para fazer qualquer inovação chegar de fato às salas de aula.

Assim sendo, a formação continuada não pode ser lugar de aplicação e reprodução, e sim, espaço de diálogo para reflexão sobre o exercício da docência, assim como um *locus* de busca por embasamento teórico necessário para que cada docente descubra e construa sua própria metodologia, podendo aplicá-la no ambiente que ele conhece de forma especial e única, que é sua sala de aula.

Em sentido contrário, o docente é submetido a formações continuadas que têm como objetivo adequar suas práticas a uma perspectiva dos saberes básicos que são reflexo das avaliações de larga escala. Diante disso, sua vivência é um impasse, entre sanções e punições, havendo a prescrição de um currículo a ser adotado. Quando o docente age na dimensão de um currículo oculto, necessita agir na “clandestinidade”, ou seja, por meio de ações que fogem aos padrões estabelecidos por outros indivíduos, pois é visto como sujeito de resistência às mudanças, assim como caracterizado enquanto não competente para a função a ele atribuída (Sarti, 2008).

3. TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Não restam dúvidas de que o foco no cotidiano pode ajudar a compreender as relações sociais mais amplas. Para Lefebvre (1969), o fortalecimento dos processos sociais participativos de tomada de decisão é fundamental para que os sujeitos ultrapassem os limites das práticas reprodutoras e desenvolvam práticas inventivas e emancipadoras. Como sujeitos históricos e imersos na prática cotidiana, poderão, ao longo da história de sua sobrevivência, provocar o surgimento de “[...] condições de transformação do impossível em possível” (Martins, 2008, p. 57).

As duas primeiras décadas do século XXI foram emblemáticas, neste sentido, o referente texto mostra, os desafios que a nova realidade imprime no trabalho docente. Em outros termos, em dezembro de 2019, em escala mundial, foi descoberta a presença de um novo vírus responsável por causar quadros graves de problemas respiratórios na cidade de Wuhan, na China, o qual foi denominado novo coronavírus (e a respectiva enfermidade por ele causada nomeou-se como COVID-19), que rapidamente se espalhou pelo mundo inteiro. Diversas atividades produtivas e sociais foram suspensas, gerando impactos na economia. Como consequência, vieram as perdas de emprego, cresceu a informalidade, desigualdade social, crise sanitária, redução da renda familiar, precarização dos serviços de assistência à saúde, isto é, uma grande crise econômica resultante da crise sanitária.

As escolas ainda sofrem as consequências dessa crise sanitária, pois, com a quarentena, as aulas presenciais foram suspensas, desde a promulgação do primeiro decreto nº 8.846, de 16 de março de 2020, do município de Maceió-AL, que determinou a suspensão das atividades educacionais nas escolas, criando um novo desafio para a educação, a saber: o ensino por via remota. Nessa conjectura, a realidade das escolas passou por transformações, e a classe docente precisou se adaptar a essa nova modalidade, que exige o domínio de habilidades em relação às

práticas docentes interrelacionadas com o uso das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDIC).

A educação vivenciou um período histórico, em que docentes, alunos e familiares se encontraram em um momento de muitos desafios, em especial com a inserção das tecnologias como principal recurso didático na educação para aulas remotas, cuja política educacional faz parte da cultura escolar, mas não tem sido apropriada para o ensino básico na rede pública. As mudanças ocorreram de forma acelerada e, após passar pela pandemia da COVID-19, o ambiente escolar precisou se reinventar. Nessa seara, são inúmeros os desafios e adequações às mudanças, principalmente com a maior necessidade de uso das TDIC.

Com a mudança de cenário na educação, o docente vivenciou inúmeras dificuldades ao desenvolver seu trabalho, o que perpassava desde a precariedade de materiais a uma rotina semanal desgastante dentro e fora da escola sem remuneração adequada. Abonizio (2012) aponta que desde a década de 1990, os desafios da docência estão relacionados a maior demanda cognitiva e mental para lidar com o trabalho extraclasse, as péssimas condições das estruturas escolares, salários defasados e contratos temporários.

O processo de globalização da economia e da comunicação, a evolução das tecnologias e de uma consciência de mundialização em rede têm provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e aprendizagem digital (Garrison; Anderson, 2005). Com efeito, as atividades letivas presenciais foram suspensas por todo o mundo. Eis que surge a obrigatoriedade para professores e estudantes: o ensino remoto emergencial (ERE), passando o docente a desenvolver estratégias didáticas e pedagógicas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Sobre o desenvolvimento de estratégias didáticas, tecnológicas ou não, o professor se viu no papel de contribuir para a manutenção

dos vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia.

Nesta fase, professores se desdobraram para preparar e dar aulas, buscando as tecnologias como aliada, gravando vídeo-aulas, aprendendo a utilizar os vários sistemas de videoconferência, como Skype, Google Hangout ou Zoom, e as plataformas de aprendizagem - como o Moodle, o Microsoft Teams ou o Google Classroom. No entanto, estas tecnologias foram e estão sendo usadas em uma perspectiva unicamente instrumental, para um ensino apenas transmissivo. Esta realidade foi vivenciada nacionalmente, sendo urgente a transição desse ensino remoto emergencial para uma educação digital de qualidade, pois as tecnologias não serviram somente para soluções momentâneas, mas vieram e ficaram como ferramentas de grande importância no processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas. Mais do que a transferência de práticas presenciais, urge agora criar modelos de aprendizagem virtuais que incorporem processos de desconstrução e que promovam ambientes de aprendizagem colaborativos e construtivistas nas plataformas escolhidas (Monteiro; Moreira; Almeida, 2012; Moreira, 2012; Moreira, 2018).

Toda essa dinâmica requer tempo e investimento em aparelhos capazes de suportar e desenvolver todas as atividades necessárias para um bom desempenho do trabalho, como internet de qualidade, impressora (tudo isso teve um custo financeiro para o professor) e formação para lidar com este momento. Criar estratégias que proporcionassem suavizar as consequências negativas da falta de interação entre professores e alunos acabou sendo um dos maiores desafios propostos pela pandemia COVID-19. Arriada e Ramos (2013, p. 49) afirmam que: “É preciso perceber as qualidades, habilidades, sensibilidades e múltiplas experiências que as novas gerações estão vivenciando nas interações que estabelecem nos ambientes digitais”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o trabalho docente na educação básica do Brasil, este tem passado por um longo e duro processo no decorrer da história do país. Lutas constantes são travadas, almejando dias melhores com uma educação de qualidade, democrática, transformadora e libertadora, baseada nas necessidades sociais. É fato que, desde a instauração do Estado neoliberal, a educação pública vem sendo desmontada, a favor do apoio e incentivo cada vez maior à iniciativa privada (Frigotto, 1984). Há tempo a escola pública vem sendo paulatinamente ameaçada e, no caso específico dos novos tempos que a educação pública tem vivenciado, um processo de “arranjo” tem ocorrido desde o período da quarentena. Diante deste contexto, os objetivos levantados pelo presente estudo, a formação inicial, continuada e o trabalho docente em tempos de pandemia, têm sido apresentados como grandes desafios que a categoria tem enfrentado, e que a passos lentos tem conquistado espaço para garantir qualidade em suas formações.

Segundo Nóvoa (2007), um bom professor não pode ser substituído em uma escola que trabalha centrada em um processo de ensino e aprendizagem que privilegie alunos. Para tanto, é necessário que os docentes estejam embasados por intermédio de seus processos de formação inicial e continuada, para garantirem uma ação pedagógica crítica e reflexiva. Mais do que nunca, a educação no período da pandemia foi marcada por incertezas que levaram a muitas reflexões, entre elas repensar novas formas de ensinar e aprender com o auxílio das ferramentas de tecnologia e informação.

Concordamos com Santos (2014) quando nos alerta para uma importante discussão:

Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar

a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são fundamentais para a integração e autoria na cibercultura (Santos, 2014, p. 83).

O uso das ferramentas tecnológicas podem se converter em ótimas aliadas no processo de ensino-aprendizagem, se forem bem utilizadas, buscando filtrar informações pertinentes que exijam maior conhecimento e compreensão, do contrário, servirão apenas para distrações voltadas para o lazer.

Em meio à obrigatoriedade do isolamento social, todos sofreram muita pressão na tentativa de adaptar-se às novas demandas com atividades em home office e domínio das ferramentas digitais, tendo sido maior desafio conseguir estimular os alunos por meio de atividades atrativas.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, G. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica Lenpes- PIBID de Ciências Sociais**, Edição, n. 1, vol. 1, jan-ju. 2012.

ARRIADA, M. C.; RAMOS, E. M. F. **Redes de aprendizagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, ano 10, n. 15, p. 60-81, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 1ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: NESP, 2000.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica**. Barcelona: Octaedro, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GUEDES, N. C. História e construção da profissionalização nos cursos de licenciaturas. *In*: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal: Congresso de História da Educação, 2002. p. 145-146.

JULIA, D. **Les trois couleurs du tableau noir - La Révolution**. Paris: Éditions Belin, 1981.

LEFEBVRE, H. **Introdução à modernidade**: prelúdios. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2008.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, C. **Educação online**: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. *In*: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Orgs.). **Educação Online**: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais. Santo Tirso: De Facto Editores, p. 29-46, 2012.

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. M. **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**: abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012.

MOREIRA, J. A. Modelos pedagógicos virtuais no contexto das tecnologias digitais. *In*: D.MILL; G. SANTIAGO; M. SANTOS; D. PINO (Eds.) **Educação a Distância**. Dimensões da pesquisa, da

mediação e da formação. São Paulo: Artesanato Educacional, p. 37-54, 2018.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos Professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 34ª ed. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2007a.

ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. 3 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. SantoTirso: White Books, 2014.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação: teoria e prática**. v. 18, n.30, jan-jun-2008, p.47-65.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Inalda Maria dos Santos

Tem Pós-Doutorado em Educação (2018), Doutorado em Educação (2008), Mestrado em Educação (2001) e Graduação em Pedagogia (1997), ambos realizados na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atualmente é professora associada do Centro de



Educação no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atuou como Vice-Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, seção Alagoas no período de 2013-2015 e atualmente é Coordenadora da Seção ANPAE/Alagoas no período 2023-2025. Participa na condição de líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) e integra a Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability (REPAE). É membro do Comitê Editorial da Revista Debates em Educação/UFAL desde 2015, e a partir de 2021 atua como Editora da Revista Debates em Educação/UFAL. Desenvolve orientação e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, Financiamento da Educação, Planejamento e Gestão Escolar e Educacional.

Cícera Gomes da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL (2002). Educação Física pela Faculdade Montenegro - BA. Especialização em Docência pelo Centro de Estudos Superiores de Maceió - CESMAC. Especialização em Formação



de Professores e Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL e Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela FACESTA. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Docência na Educação Básica. Formação de Professores. Coordenação Pedagógica. Gestão Escolar. Coordenação Local e Regional com Programa de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Gestão de Unidade Estadual – 6ª Gerência Regional de Educação. Coordenadora de Programa de Correção de Fluxo. Diretoria Pedagógica na SEMED. Coordenação de Programas. Atualmente é estatutário da PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTANA DO IPANEMA, com atuação em Coordenação de Projetos e Programas na SEMED e Mobilização da Educação para o Selo UNICEF. É Tutora do Curso de Gestão Hospitalar da UNCISAL e Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/CEDU/UFAL, ano 2023.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Antônio Nascimento da Silva

(São Luiz do Quitunde – AL 26/11/1978). Professor, Advogado. Filho de Abelardo Fernandes da Silva e Maria da Piedade Nascimento. Graduado em Artes Cênicas Licenciatura, UFAL (2002). Especialização em Formação de Professores, UFAL (2006) Bacharel em Direito, UNIT (2017). Especialização em Direito Previdenciário, UNIT (2021), Mestrando em Educação – PPGE – UFAL (2023).



Débora Letícia da Silva Santos

É licenciada em pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente, é mestranda em Educação - PPGE/CEDU/UFAL, bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - FAPEAL, atuando na linha de pesquisa Tecnologias da Informação e Comunicação, é integrante do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais - Ufal. Atua como professora na área da Educação Infantil.



Dener Rodrigues de Souza

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFAL (Maceió-AL), Irmão Marista e Diretor Geral do Colégio Marista de Maceió. Advogado com formação em Teologia pelo ISTA (Belo Horizonte MG), Pedagogia pela Faculdade Mauá (Brasília - DF) e Direito pela UCSAL (Salvador-BA).



Possui experiência em Pastoral Escolar, Orientação Educacional e Gestão Educacional. Secretário-Geral Adjunto da Comissão de Defesa dos Direitos das crianças e adolescente da OAB/AL e coordenador da Associação Nacional das Escolas Católicas do Estado de Alagoas (ANEC/AL).

Elisângela Leal de Oliveira Mercado

Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial. Mestre em Linguística e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Formação em Tutoria Virtual pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Concluiu o Curso de Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar (CAAEAHD /UFMS) Leciona na graduação presencial e na modalidade a distância da UFAL e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL) e no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UNESP). Ministra disciplinas pedagógicas voltada à área de Gestão Educacional, Estágio Supervisionado, Psicologia da Educação, Psicopedagogia, Processo Ensino e Aprendizagem, Educação Especial, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento e Inspeção Escolar. Participou do Programa Mídias na Educação do MEC/UFAL e do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Intelectual (AEE-DI/UFAL).



Fabíola Mendes da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2020). Atualmente participa do grupo de pesquisa “Análise do Comportamento e Tecnologias de Ensino Aplicadas à Educação Especial” e professora da ed. especial - Secretaria



Estadual de Educação - AL. Tem experiência na área da educação especial e inclusiva, com ênfase em Ciências Humanas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial e práticas pedagógicas.

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel

Bolsista de Produtividade do CNPq (PQ 2), é licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cesmac, especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Castelo Branco e especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/RJ.



É mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Realizou estágio pós-doutoral em Educação e Psicologia na Universidade de Aveiro, Portugal e estágio pós-doutoral em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, jogos digitais na educação, gamificação, metodologias ativas, educação online, webquest, tutoria e avaliação. Foi coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal). Atualmente é coordenador da Coordenadoria Institucional de Educação a Distância e Coordenador da Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS) na Ufal, integrante do banco de avaliadores institucionais do INEP, professor associado da Universidade Federal de Alagoas e líder do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais - Ufal.

Givanildo Silva

Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutor em Educação (2019) pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Educação (2015) e graduado em Pedagogia (2012) pela



Universidade Federal de Alagoas. Possui especialização em Organização Pedagógica da Escola: Gestão Escolar pelo Centro Internacional Universitário UNINTER e Estratégias Didáticas na Educação Básica com uso das TIC pela UFAL. Tem experiência profissional como docente na educação básica e no Ensino Superior. Foi coordenador do setor Didática e Práticas de Ensino (CEDU - 2020/2022); coordenador do Comitê de Pesquisa do Centro de Educação (2020/2022). Atualmente é editor adjunto da Revista Debates em Educação (CEDU - desde 2021); coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2023); integrante do grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE) UFAL/CNPq e da Rede de Estudos em Políticas de Avaliação Educacional e Accountability (REPAAE). Realiza estudos e orientação na linha de pesquisa História e Política da Educação (PPGE/UFAL), com ênfase na Gestão Escolar e Educacional; Políticas Educacionais para a Educação Básica e Organização Pedagógica da Escola; e Políticas de Avaliação, Avaliação Externa e Responsabilização.

Iris Ferreira da Silva

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL); pós-graduada em Linguagens e Práticas e Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL), pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Venda Nova Imigrante (FAVENI), pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Venda Nova Imigrante (FAVENI), atuando principalmente nos seguintes temas: Pedagogia Hospitalar e Educação Especial e Inclusiva.



Jael Alves da Silva Cabral

Pedagoga (UFAL), Especialista em Neuroeducação, Psicopedagogia e Tecnologias Educacionais (UNINASSAU) e Mestranda em Educação (PPGE-UFAL). É professora do Atendimento Educacional Especializado, pesquisadora dos temas Educação Especial, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista e atua na formação de professores.



Jailton de Souza Lira.

Professor da Universidade Federal de Alagoas. Presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Alagoas. Possui Licenciatura em História e Pedagogia, Especialização em Direitos Humanos, Mestrado e Doutorado em Educação. Tem interesse na área de História, Financiamento da Educação, Planos de Cargos e Carreiras Educacionais, Direitos Humanos e Sindicalismo.



Laura Regina Bezerra Porangaba

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2021), possui especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Nacional de Educação e Extensão (2022) e pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas (2022-2023). Atualmente, é pós-graduanda na especialização em Educação Especial e Inclusiva na Perspectiva Transdisciplinar pela Universidade Federal de Alagoas (2023) e mestranda em Educação, com foco na linha de pesquisa de Inclusão, Diversidade e Sujeitos (2023). Atua como colaboradora



nos grupos de pesquisa PIBIC e extensão PROEX em Pedagogia Hospitalar na Universidade Federal de Alagoas, no Centro de Educação (CEDU). Também é colaboradora em pesquisas sobre Classe Hospitalar desenvolvidas pela UFSCAR e UFRN. Suas áreas de pesquisa incluem Educação, Pedagogia Hospitalar, Classe Hospitalar, Inclusão, Práticas Pedagógicas e Linguagem.

Leonardo Brandão Marques

Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutor em Psicologia (UFSCar) com período sanduíche em University of Massachusetts Medical School (Orientador: William McIlvane) e pós-doutorado no Laboratório de Computação Aplicada à Educação (ICMC-USP). Trabalha na interface entre os processos de aprendizagem, a Computação e a Educação. Atualmente pesquisa sobre os seguintes temas: análise do comportamento, Informática na educação, aprendizagem relacional, alfabetização e gamificação. Sua Tese foi selecionada para concorrer como melhor Tese de 2015 do PPGPSI UFSCar. É autor/co-autor de mais de 40 publicações em periódicos ou conferências nas áreas de Aprendizagem, Leitura, Inteligência Artificial na Educação e acessibilidade, tendo publicado em veículos de grande reputação nestas áreas. Coordenador da Avaliação de Acessibilidade das Obras do PNLD. Coord. do convênio celebrado entre a UFAL e São Sebastião do projeto interinstitucional "Programa NEES de Promoção da Equidade Educacional". Grupos de Pesquisa em que participa: <http://plsql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalheest.jsp>



Luciana Rosy Lopes Santos

Graduação em Arquitetura e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas. Pós-graduada em Psicopedagogia, Psicomotricidade e Análise do Comportamento Aplicada. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas.



Maria Aparecida Pereira Viana

Maria Aparecida Pereira Viana Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP, 2013) com Estágio Científico Avançado de Pós-doc na Universidade do Minho, Portugal. Mestrado em Educação Brasileira (UFAL, 2003), Especialista em Informática Educativa e Metodologia no Ensino Superior e Educação a Distância com ênfase na Docência e na Tutoria em EAD (PUC-RS); Licenciada em Pedagogia Licenciatura Plena (UFAL). Docente do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, com atuação na graduação e pós-graduação; Membro do colegiado do Curso de Pedagogia presencial e a Distância - CEDU/UFAL; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa IDEA/UMINHO/PT, envolvendo os países de Portugal, Espanha e Brasil - (Projeto de Pesquisa: Competência Docente no Ensino Superior); Orientadora do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UFAL/CNPq). Membro dos Grupos de Pesquisa: TICFORPROD e PAII/CEDU/PPGE/UFAL; GETPPGE/PUC/SP. Atuou na coordenação no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID/MEC/UFAL/Curso de Pedagogia. (2014 a 2018), na Comissão Permanente de Avaliação (CPA) da Universidade Federal de Alagoas; na coordenação do Curso de Especialização Estratégias Didáticas para Educação Básica, com uso das TIC - Centro de Educação/UFAL. Atuou na Coordenação Adjunta da UAB/UFAL (2020 a 2022).



Maria do Amparo da Silva Nunes

Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Alagoas (2007). Pós-graduação em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira pela UNINTER; pós-graduada em Gestão do Ensino Superior pela FERA. Atualmente é mestranda em Educação pela UFAL (Início: fevereiro 2023). Trabalha como professora na ESCOLA ESTADUAL GRACILIANO RAMOS. Trabalha com Itinerários formativos: Projeto de vida, Oferta eletiva, Projeto integrador, Estudos Orientados e Trilhas de aprofundamento. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em LÍNGUA PORTUGUESA.



Maria Jordana Cavalcanti Santos

Bióloga licenciada pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atualmente, é mestranda em Educação - PPGE/CEDU/UFAL, atuando na linha de pesquisa de Tecnologias da Informação e Comunicação. Desenvolve pesquisas sobre Jogos Digitais e Metacognição no Ensino Superior, é integrante do Grupo de Pesquisas Comunidades Virtuais – Ufal. Atua como coordenadora pedagógica dos anos finais.



Marseille Evelyn Lessa de Santana

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (2011), especialização em docência do ensino superior pelo Cesmac, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2020), doutorado em Ensino em andamento pela Universidade Federal de



Alagoas. Participa do grupo de pesquisa Comunidades Virtuais e do NEES - Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais. Atualmente é supervisora pedagógica - Colégio Santa Madalena Sofia e Tutora do Curso de Educação Física da Uncisal pela UAB. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em TIC e em gestão educacional. Durante a graduação se dedicou à projetos gráficos e editoração eletrônica de inúmeros livros. Organizou eventos de empreendedorismo e iniciação científica na educação básica e ensino superior.

Vania Silva de Oliveira Cordeiro

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (1999). Pós graduada em Educação Infantil pelo IBESA (UNIRB). Pós graduada em Práticas Pedagógicas pelo Instituto Federal do Norte de Minas (IFNMG). Aluna do mestrado em educação pelo PPGE da Universidade Federal de Alagoas. Professora pela Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Tem experiência como professora na área de Educação Infantil, Fundamental I, Coordenação Pedagógica na Ed. Infantil, Fundamental I e II, EJA I e professora do Laboratório de Informática. Coordenou o Programa Educa Maceió dentro da escola de atuação. Atualmente desenvolve o trabalho de acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática no Fundamental I. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira, sob a liderança da Prof. Dr. Elione Maria Nogueira Diógenes.



“Qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que se propõe a ser investigador”.

Dermeval Saviani

