

Francisca Vilani de Souza
Organizadora



Educação

espaços de muitas
descobertas

EDUCAÇÃO:
espaço de muitas descobertas

FRANCISCA VILANI DE SOUZA
(Org.)

EDUCAÇÃO:
espaço de muitas descobertas



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.

Francisca Vilani de Souza [Org.]

Educação: espaço de muitas descobertas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 274p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2288-2 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Educação básica. 3. Educação Especial. 4. Políticas públicas. 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

2025

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 01

UM ESTUDO SOBRE O HIPERFOCO COMO ESTRATÉGIA NA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Nesse texto os autores destacam o hiperfoco no processo de aprendizagem de alunos com TEA, especialmente na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde o ensino é individualizado e voltado para as necessidades específicas de cada aluno. O hiperfoco é uma característica comum em pessoas com TEA e refere-se à capacidade de concentração intensa e detalhada em um determinado estímulo ou atividade.

CAPÍTULO 02

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Este artigo tem como tema central as dificuldades de aprendizagem, buscando compreender os fatores que as originam, suas implicações no processo educativo e as possíveis estratégias pedagógicas que contribuem para minimizar seus impactos. Teve como pergunta norteadora: Como os professores, com o apoio da família, podem identificar e enfrentar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar? O objetivo geral foi analisar, sob uma perspectiva teórica e prática, os fatores associados às dificuldades de aprendizagem, distinguindo-as dos transtornos e propondo estratégias de intervenção que considerem a parceria entre escola e família.

CAPÍTULO 03

A INFLUÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA LAURETÂNIA ROLIM BEZERRA DO VALE (CEESLAUVA) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE AREIA BRANCA RN

A Educação Especial é uma área fundamental no campo educacional, garantindo que indivíduos com deficiências tenham acesso à educação de forma equitativa. Este artigo discute a relevância do Centro Educacional de Educação Especial Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale (CESLAUVA) na formação de jovens com necessidades especiais, bem como os desafios e as principais práticas inclusivas adotadas.

CAPÍTULO 04

O AUMENTO DO ÍNDICE DE CRIANÇAS AUTISTAS E OS IMPACTOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Observa-se um crescimento expressivo no número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Esse fenômeno pode estar relacionado a fatores como conscientização, aprimoramento dos critérios diagnósticos, influências ambientais e genéticas. Este estudo tem como objetivo destacar a incidência de estudantes matriculados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

CAPÍTULO 05

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO COM UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELLECTUAL NO 6º ANO

A inclusão escolar é um desafio atual que exige adaptações pedagógicas e estruturais para assegurar o aprendizado de estudantes com deficiência. Este trabalho explora a vivência de uma estudante com deficiência física e intelectual em uma instituição de ensino integral, examinando as táticas de inclusão e os obstáculos encontrados. O estudo busca entender as práticas

adotadas pela escola para a inclusão da estudante, identificando barreiras e avanços no processo educacional.

CAPÍTULO 06

A GESTÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Nesse estudo o objetivo é analisar como as políticas educacionais influenciam os sistemas de ensino e a gestão escolar, especialmente no que se refere à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. A gestão educacional como um instrumento essencial na transformação social da escola pública, destacando seu papel na promoção de uma educação democrática, ética e inclusiva.

CAPÍTULO 07

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

O transtorno do espectro autista é assinalado por apresentar várias dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação. Logo, as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo autismo. O símbolo se configura por um laço colorido em formato de quebra-cabeça, e há toda uma simbologia por trás deste desenho.

Para explicação da simbologia do símbolo universal do autismo, o sítio Dicionário de Símbolos explicita que o quebra-cabeça desenhado dentro do laço, representa a complexidade do transtorno, pois em cada pessoa é de uma forma diferente, seja pelo nível que vai do leve até o severo, seja por cada sintoma apresentado de forma distinta em cada pessoa.

CAPÍTULO 08

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Esse estudo aborda os desafios e as perspectivas da alfabetização e da formação docente na educação básica brasileira. Destaca - se a alfabetização como um processo dinâmico e complexo, que vai além da simples decodificação de letras e palavras, exigindo a apropriação da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e participação cidadã.

CAPÍTULO 09

O LÍDER EFICAZ: UMA GESTÃO EDUCACIONAL DIRECIONADA PARA OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

O estudo investigou o papel do líder eficaz na gestão escolar diante da diversidade e das tecnologias digitais. O objetivo foi analisar como o gestor pode promover uma educação inclusiva e de qualidade em um contexto pluriétnico e multicultural

CAPÍTULO 10

TRANSFORMAÇÕES NA ESCRITA EDUCACIONAL: O PAPEL DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

A transformação da escrita educacional pelas redes sociais é o tema central deste artigo, que visa compreender os impactos dessas plataformas digitais na forma como professores e gestores lidam com a norma culta da língua em ambientes educacionais. A crescente presença das redes sociais na vida cotidiana pedagógica, visa a necessidade de refletir sobre seus efeitos na competência comunicativa formal da escola. Considerando os desafios enfrentados por educadores diante da popularização de uma linguagem informal e fragmentada, busca-se ainda entender de que maneira essa influência afeta a valorização e o uso da linguagem padrão.

CAPÍTULO 11

LIVRO DIDÁTICO OU SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

O Livro Didático, em muitas das escolas brasileiras, tem sido utilizado como o principal material de ensino, ou o único recurso que a maioria dos professores utilizam para ministrar aulas de leitura. Contudo, o avanço em pesquisas a respeito do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos na escola, tem apontado para a relevância de Sequências Didáticas elaboradas pelos próprios professores, os quais, ao ministrarem aulas de leitura e escrita de um determinado gênero discursivo, disponibilizem, aos alunos, atividades pensadas para proporcionar a apropriação das características estilísticas, composicionais e temáticas peculiares ao gênero em estudo. Nesse sentido, este artigo constitui parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo trazer reflexões sobre o material didático utilizado para as práticas de leitura nas escolas de Ensino Básico do Brasil, tendo como objetos de reflexão o Livro Didático – doravante LD - e as Sequências Didáticas.

CAPÍTULO 12

A CONTRIBUIÇÃO DA ANCESTRALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

Em contraponto a esse cenário, as escolas quilombolas constituem-se como espaços formativos que articulam oralidade, ritualidade, territorialidade e memória coletiva, desestabilizando os fundamentos eurocêntricos da racionalidade pedagógica dominante. O presente artigo analisa como práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas quilombolas operam como dispositivos de resistência e reinvenção curricular por meio da mobilização dos saberes ancestrais e da construção de uma pedagogia decolonial. A pesquisa parte do reconhecimento de que a presença da população negra no espaço escolar, ainda hoje, é marcada por silenciamentos

epistemológicos e representações estigmatizadas, mesmo após a promulgação de dispositivos legais como a Lei 10.639/2003.

CAPÍTULO 13

A DIMENSÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL FUNDAMENTAL DOS SENTIMENTOS NA APRENDIZAGEM

O presente estudo, intitulado *A Dimensão Emocional na Escola: O Papel Fundamental dos Sentimentos na Aprendizagem*, tem como objetivo investigar como as diferentes emoções vivenciadas pelos estudantes influenciam diretamente no desempenho escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal situada na comunidade quilombola de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso – Bahia, a partir da seguinte problemática: Como as diversas emoções experienciadas pelos discentes impactam o desempenho escolar?

CAPÍTULO 14

A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCESSO RESSIGNIFICATIVO DO PLANEJAMENTO E DA AÇÃO DIDÁTICA

O presente artigo tem como objetivo discutir a compreensão da prática avaliativa como instrumento que possibilita o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Destacando a necessidade de revisão de seu formato nas instituições escolares. Pois, a avaliação enquanto processo abrangente da existência humana, implica uma reflexão crítica sobre a prática docente, de modo a identificar avanços, resistências, dificuldades e orientar decisões pedagógicas. A avaliação deve promover a justiça educacional e a equidade, reconhecendo a diversidade dos estudantes e valorizando seus percursos de aprendizagem. Salienta-se a necessidade de promover uma prática avaliativa diversificada e formativa, consolidando saberes e dissociando-a da ideia de mero instrumento de pressão.

CAPÍTULO 15

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMPROMISSO COLETIVO COM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para todas as escolas, apresenta estratégias, definem metas, objetivos e ações para o processo de ensino e aprendizagem. O Objetivo geral do presente estudo é Investigar de que forma o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contribui para a efetivação da participação democrática na gestão escolar, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 01	17
UM ESTUDO SOBRE O HIPERFOCO COMO ESTRATÉGIA NA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	
Francisco de Assis Gomes Filho Inês Dias da Silva Guimarães Lucenilda Alves de Melo Maria Lúcia dos Santos Manuela Carla Lima dos Santos	
CAPÍTULO 02	33
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA	
Fabiana Gomes Maia dos Santos Iracema Amelia dos Santos	
CAPÍTULO 03	51
A INFLUÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA LAURETÂNIA ROLIM BEZERRA DO VALE (CEESLAUVA) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE AREIA BRANCA RN	
Raimundo Nonato do Vale Santos Maritza Cirilo Wanderley Vale Eli Melo Costa	
CAPÍTULO 04	63
O AUMENTO DO ÍNDICE DE CRIANÇAS AUTISTAS E OS IMPACTOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN	
Alecsandra Praxedes da Silva Ana Karulyne Lopes de Oliveira	

Ivânia Melo da Fonseca
Maria das Graças dos Santos
Tatiana Maria de Moura Davi

CAPÍTULO 05 **81**

**EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: ESTUDO DE CASO COM UMA ESTUDANTE
COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELLECTUAL NO 6º ANO**

Naibe Cristina de Figueiredo
Ivana Bernadete Rodrigues de Souza Vale

CAPÍTULO 06 **101**

**A GESTÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA**

Jardel Cristiano Marques Macêdo
Joselina Nunes Batista
Juliana Maia Ferreira
Juscileide da Silva Ferreira
Orjania Maria de Castro
Valmira Correia da Silva Morgado

CAPÍTULO 07 **119**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Francisca Vanuza Fernandes
Elayne Cristina de Paiva Dias Anísio
Kariolanda Maria Azevedo de Oliveira
Maria Francineide Sales Silva
Maria Resilane dos Santos Mateus

CAPÍTULO 08 **133**

**ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Adriano Pereira da Silva
Gean Sousa Cruz
Josias Barbosa Ferreira
Marcelo Henrique Carvalho da Silva
Marisvaldo Gomes Lopes

Vagner da Silva Batista

CAPÍTULO 09 145
**O LÍDER EFICAZ: UMA GESTÃO EDUCACIONAL
DIRECIONADA PARA OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E
DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**
Lo-Ami Nakazune Viana

CAPÍTULO 10 161
**TRANSFORMAÇÕES NA ESCRITA EDUCACIONAL: O
PAPEL DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS**
Girleide de Almeida Souza dos Santos
Jader Antonio dos Santos

CAPÍTULO 11 181
**LIVRO DIDÁTICO OU SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O
ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: IMPLICAÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-
REFLEXIVOS**
Adriana de Araújo Coutinho

CAPÍTULO 12 211
**A CONTRIBUIÇÃO DA ANCESTRALIDADE PARA A
CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL EM
ESCOLAS QUILOMBOLAS**
Helena de Jesus Costa

CAPÍTULO 13 227
**A DIMENSÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL
FUNDAMENTAL DOS SENTIMENTOS NA
APRENDIZAGEM**
Maria Lúcia dos Santos Rodrigues

CAPÍTULO 14 245
**A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCESSO RESSIGNIFI-
CATIVO DO PLANEJAMENTO E DA AÇÃO DIDÁTICA**
Adriano Pereira da Silva
Gean Sousa Cruz

Josias Barbosa Ferreira
Marcelo Henrique Carvalho da Silva
Marisvaldo Gomes Lopes
Vagner da Silva Batista

CAPÍTULO 15

261

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMPROMISSO
COLETIVO COM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Antonio Marcos da Silva Correia
Ana Mara Pereira Firmino Ferreira
Carliane Araújo Furtado
Luciene Nunes dos Santos De Oliveira
Maria de Fátima de Sousa Oettling
Maria Edineide Souza Oliveira
Rúbia Maria de Sousa Silva

SOBRE A ORGANIZADORA

273

CAPÍTULO 01

UM ESTUDO SOBRE O HIPERFOCO COMO ESTRATÉGIA NA APRENDIZAGEM DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA

Francisco de Assis Gomes Filho
Inês Dias da Silva Guimarães
Lucenilda Alves de Melo
Maria Lúcia dos Santos
Manuela Carla Lima dos Santos

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para o pleno desenvolvimento dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Este estudo tem como objetivo destacar o hiperfoco no processo de aprendizagem de alunos com TEA, especialmente na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde o ensino é individualizado e voltado para as necessidades específicas de cada aluno. O hiperfoco é uma característica comum em pessoas com TEA e refere-se à capacidade de concentração intensa e detalhada em um determinado estímulo ou atividade. Essa pesquisa possui caráter qualitativo e explicativo. Como instrumento de coleta de dados foi realizada observação com um aluno 6 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no turno matutino e entrevista com a professora da sala de AEE. O *lôcus* da pesquisa foi uma Escola no do Ensino Fundamental no Município de Mossoró-RN. A fundamentação teórica baseia-se em Sassaki (2002), Mantoan (2003, 2011), Werneck (2015), entre outros. Mediante observação e atividades realizadas o aluno demonstrou ter hiperfoco em Ciências, mais especificamente sobre o corpo humano e em Geografia, sendo que nesta disciplina, já tinha um vasto conhecimento sobre o mapa do Brasil, os estados brasileiros e suas respectivas capitais. Logo, compreendeu-se que essa característica pode

ser potencializada para promover o desenvolvimento desses alunos. No entanto, o conhecimento do hiperfoco e suas características no contexto do transtorno, oportuniza diferentes práticas pedagógicas para utilizar essa habilidade de forma positiva para o desenvolvimento do aluno. Assim, o hiperfoco pode ser integrado ao ensino, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os alunos com TEA. Quando bem orientada, essa ação pode facilitar a aquisição de habilidades cognitivas e acadêmicas, além da integração interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: AEE; Hiperfoco; Autismo; Aprendizagem; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um desafio constante na sociedade contemporânea, especialmente quando se trata de alunos com TEA. No entanto, se utilizadas estratégias de ensino adequadas, é possível proporcionar aprendizagem significativa e desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais desses alunos. O hiperfoco, comum em pessoas com TEA, pode ser um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem, especialmente na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O interesse por esse tema se deu pela necessidade de entender melhor como as professoras do AEE podem utilizar o hiperfoco das crianças com TEA para a aprendizagem de várias disciplinas. O presente trabalho tem como objetivo geral destacar o hiperfoco na aprendizagem interdisciplinar de alunos com TEA, destacando como essa característica pode ser potencializada para promover o desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses alunos. E, como objetivos específicos: apresentar o conceito de hiperfoco e suas características no contexto do Transtorno do Espectro Autista. Explorar práticas pedagógicas adequadas para utilizar o hiperfoco de forma positiva na sala de AEE e Analisar como o hiperfoco pode ser integrado ao ensino interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os alunos com TEA.

Como instrumento de coleta de dados foi realizada uma entrevista com a professora de Atendimento Educacional Especializado em uma Escola no Município de Mossoró-RN, para isso, tomam-se por base teórica Sasaki (2002), Mantoan (2003, 2011), Werneck (2025) entre outros.

AEE E O HIPERFOCO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

Sabe-se que o profissional do Atendimento Educacional Especializado é essencial na inclusão de alunos com TEA. Assim como outros transtornos e deficiências, sendo fundamental para a aprendizagem de todos que frequentam esse espaço, haja vista oferecer suporte individualizado adaptando o ambiente e os métodos de ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esse atendimento ocupa-se da inclusão desses alunos no ambiente escolar, contribuindo para que eles tenham acesso e participem ativamente das atividades desenvolvidas, ajudando no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas essenciais para a interação e aprendizagem.

Para Sasaki (1999), a inclusão é um desafio mediante a eliminação de preconceitos, objetivando a construção de uma sociedade igualitária e que as diferenças possam contribuir para a cidadania. O AEE foi instituído em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEPEI, elaborada no período de atividade da antiga Secretaria de Educação Especial (SEE) do Ministério da Educação (MEC). Além desse documento, outros dispositivos regulamentam e dispõe, sobre as diretrizes operacionais para a sua oferta: o Decreto nº 7.611, de 2011; a Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), e o artigo 28 da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015.

Sendo a educação especial um campo destinado a atender as necessidades educacionais dos indivíduos, surgiu com o propósito de assegurar o direito de apoio especializado para sujeitos com deficiências, dificuldades de aprendizagem e outras

especificidades com vistas à promoção da inclusão, ao desenvolvimento de habilidades e competências oportunizando ao aluno maior independência e autonomia. A escola necessita fomentar ações que promovam o fortalecimento do apoio especializado com o intuito de superar barreiras arquitetônicas e de aprendizagem. Sendo cada vez mais importante a garantia ao acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino tendo as suas singularidades respeitadas, atendidas e garantidas.

Com base no que regulamenta a LDB (Lei nº 9.394/1996), essa educação deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Levando dessa forma, as unidades escolares a se organizarem tanto na infraestrutura quanto na formação de professores especializados para o atendimento escolar nas salas de AEE, bem como auxiliares em sala de aula, esse último não necessariamente profissionais com especialização em educação especial.

A importância do acesso a esse direito possibilita, enquanto escola e profissionais da educação especial, a promoção de igualdade de oportunidades dentro e fora do âmbito escolar, a redução da exclusão social através de projetos desenvolvidos que oportunizem a autoestima dos nossos alunos e sua independência nas atividades rotineiras, tendo o intuito do incentivo à inclusão e a diversidade, estreitando laços com toda a comunidade escolar e os meios sociais. De acordo com o artigo 59 da LDB “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”

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

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como

professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

E essa afirmativa o artigo 59 apresenta a necessidade não só de professores com especializações adequadas, como também um currículo e recursos educacionais adaptados para cada deficiência. Portanto, para garantir a educação especial é necessário ter profissionais capacitados a desenvolverem uma educação complementar para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, bem como suplementar para alunos com altas habilidades e superdotação. Entrando aqui a figura fundamental dos profissionais do AEE, tendo como foco a sua atuação em salas de recursos multifuncionais - SRM na rede regular de ensino e de como o trabalho desses afeta o desenvolvimento dos alunos por eles atendidos bem como a sua conduta no cotidiano escolar e social.

São perceptíveis os pontos positivos quando existe de fato esse acompanhamento, não só pela aprendizagem dos alunos, mas também por incluir orientações e apoio às famílias, ajudando-as e compreender melhor o TEA e a colaborar no processo educativo. Não há dúvidas que o processo de inclusão ganha significativos avanços ao longo dos anos, mas a exclusão ainda é bastante evidente, obstaculizando o processo de aceitação familiar e, conseqüentemente entretendo o interesse de buscar compreender melhor os desafios que os alunos com TEA precisam enfrentar para um desenvolvimento mais eficaz.

Mantoan (2006) afirma que a escola deve propiciar aos alunos um atendimento específico, trabalhando sobre as limitações

(visuais, auditivas, físicas, intelectual, transtornos do desenvolvimento e a superdotação), nos fala que a inclusão escolar seria a transformação da escola para receber e efetivar a inserção deste aluno. Para a autora, não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento do ser humano.

O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para o pleno desenvolvimento dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, estabelecendo assim um maior acesso ao currículo escolar (Brasil, 2008, p.15).

Os profissionais do AEE têm como responsabilidade o planejamento e a implementação da educação especial em uma convivência dialógica com outros profissionais que muitas vezes estão inseridos na escola, quando não, em parceria com a mesma. A saber: terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes de educação especial e professores titulares das salas regulares. Com funções de avaliação dessas necessidades, o desenvolvimento do Plano de Educacional Individualizado - PEI em comunhão com os docentes, a implementação de estratégias de ensino a serem desenvolvidas com intenções do melhor desenvolvimento das aprendizagens, supervisionando o progresso dos alunos por eles atendidos e fornecendo apoio emocional, inclusive a família e colaborando com a equipe multifuncional de forma pontual.

Para Werneck (2015), Os professores da educação especial são os arquitetos da inclusão, construindo pontes entre o mundo da deficiência e o mundo da educação.” esse ar poético define bem a importância desses profissionais na dignidade dos alunos por eles assistidos e a sua contribuição no contexto escolar no tocante a superação de obstáculos e na disseminação de direitos e saberes

resguardados pela inclusão. Cabendo aos professores do AEE a sensibilidade no acolhimento aos familiares com uma escuta atenta para entender a demanda, os anseios, as expectativas geradas consolidando com a realidade ali expressa. É ser parceiro dos familiares, o trazer para perto, ser ponte entre a família e a escola na busca da inclusão em toda a sua diversidade, fazendo uso das políticas públicas de forma equitativa para que seja eficaz.

Os principais eixos do AEE são: identificar as necessidades dos alunos; criar um planejamento com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; produzir materiais adaptados e acessíveis; adquirir ferramentas e materiais de apoio, pensar estratégias de como incorporar materiais e atividades que estimulem diferentes sentidos, como jogos, atividades práticas, modificar conteúdos e métodos de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, promover a colaboração entre professores, famílias e outros profissionais .

Partindo do pressuposto exposto acima será abordada uma das estratégias que norteará o trabalho: o hiperfoco para a aprendizagem interdisciplinar de alunos com TEA. Trata-se de uma ferramenta importante para esse grupo específico de alunos, sendo relevante para que o professor tenha conhecimento de como utilizar essa estratégia, promovendo uma significativa aprendizagem interdisciplinar.

Aqui será disposto a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), como abordagem científica visando compreender e modificar comportamentos de alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA). A ABA permite entender o comportamento com base nas causas e efeitos, a partir da utilização de técnicas específicas que contribuem para a modificação dos comportamentos tendo a necessidade de uma avaliação constante dos progressos e o movimento de ajustes de técnicas sempre que necessário. São pertinentes os benefícios adquiridos com base nessa abordagem, principalmente na melhoria das habilidades de comunicação permitindo altivez no cotidiano dos indivíduos. Logo, a redução dos comportamentos indesejáveis e a melhoria da

qualidade de vida dos alunos e dos seus familiares e conseqüentemente no aumento da independência desses sujeitos. Porém é necessário ainda saber que são técnicas e dessa feita passíveis de limitações, que tem no seu objetivo não a modificação comportamental, mas a melhoria da mesma e que sempre deve ter a valorização e aceitação da vida humana.

Nessa abordagem será observado o uso do hiperfoco do aluno, o qual mantém a atenção em tarefas específicas para o desenvolvimento além de buscar meios de melhorar habilidades e competências para que haja não só a aquisição do conhecimento, mas principalmente o desenvolvimento social e uma melhor qualidade de vida. Na Análise do Comportamento Aplicado usa-se o reforço positivo, uma estratégia que funciona de forma eficiente, trazendo para o aluno uma melhor qualidade de vida podendo aumentar seus conhecimentos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa de caráter qualitativo e procura responder a o seguinte problema: o hiperfoco de alunos com TEA pode contribuir de forma para a aprendizagem interdisciplinar? E, portanto, tem como objetivo geral: destacar o hiperfoco no processo de aprendizagem de alunos com TEA, especialmente na sala de AEE, buscando compreender como essa característica pode ser potencializada para promover o desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses alunos.

Como objetivos específicos: investigar o conceito de hiperfoco e suas características no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA); explorar as práticas pedagógicas adequadas para utilizar o hiperfoco de forma positiva na sala de AEE; analisar como o hiperfoco pode ser integrado ao ensino interdisciplinar, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e significativa para os alunos com TEA; identificar as vantagens e desafios do uso do hiperfoco no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA. O instrumento de coleta de dados foi a observação de um

aluno e uma entrevista com uma professora em uma sala de Atendimento Educacional Especializado em uma Escola no Município de Mossoró-RN.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Na sala de AEE, o ensino é personalizado e adaptado às necessidades dos alunos com deficiência. O foco interdisciplinar, que integra diferentes áreas do conhecimento, é uma abordagem eficaz para promover a aprendizagem de maneira mais holística. Ao utilizar o hiperfoco como ferramenta, o educador pode direcionar a atenção do aluno para tópicos ou áreas específicas do conhecimento que ele tenha maior interesse ou aptidão, estimulando uma aprendizagem mais profunda e eficiente.

A observação foi realizada sala de Atendimento Educacional Especializado em uma escola no Município de Mossoró-RN. As observações foram realizadas com um aluno de 6 anos, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no turno matutino. Sendo que este aluno tem dois atendimentos. Mediante observação e atividades realizadas o aluno demonstrou ter hiperfoco em Ciências, mais especificamente sobre o corpo humano e em Geografia, sendo que nesta disciplina, já tinha um vasto conhecimento sobre o mapa do Brasil, os estados brasileiros e suas respectivas capitais. Foi realizada também uma entrevista com a professora do AEE a partir de algumas perguntas sobre o hiperfoco. A seguir será exposto o resultado. Em relação ao entendimento sobre o hiperfoco em alunos com TEA respondeu que:

Quadro nº 01- considerações sobre o hiperfoco

<p>O hiperfoco está relacionado a um transtorno no neurodesenvolvimento, e é uma característica comum em pessoas com TEA, que se manifesta como uma capacidade intensa, uma espécie de fascínio ou fixação momentânea, que também pode durar por semanas, meses ou anos. É um interesse tão grande por algo, que as coisas que estão acontecendo em sua volta não importam. O hiperfoco pode influenciar a aprendizagem de várias formas, tanto positivas</p>

quanto negativas, tornando-se assim um grande desafio na aprendizagem. Em resumo, o hiperfoco pode ser uma ferramenta positiva. (Professora AEE).

Fonte: Pesquisa realizada em 2025.

Perguntou-se sobre o hiperfoco do aluno, se ele pode ser um ponto positivo na aprendizagem de alunos com TEA, especialmente na aprendizagem interdisciplinar. Ela respondeu o seguinte: “Sim, considero como positivo e uma boa forma para trabalhar conteúdos interdisciplinar”. Em relação à utilização do hiperfoco nas estratégias de ensino para promover a aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento, a professora disse que aproveita em diversas tarefas e que percebe o aumento da produtividade e concentração do aluno em outras áreas do conhecimento, ajudando o mesmo a desenvolver habilidades específicas, aprimorando a sua capacidade, favorecendo o alcance de bons resultados em área de interesse, além de melhorar nas áreas que apresenta maior dificuldade de aprendizagem. E deu exemplos de como é trabalhado de forma interdisciplinar.

Quadro nº 02- Utilização do hiperfoco

Utilizo o hiperfoco para desenvolver diversas atividades interdisciplinar. Segue dois exemplos de atividades realizadas. A partir do hiperfoco em geografia, com interesse em Estados e capitais, trabalho a escrita do nome dos estados brasileiros, as regiões, as capitais, as siglas dos estados em português, em História, algumas culturas de cada estado, as comidas, que nesse caso é trabalhado o folclore brasileiro, como por exemplo, o São João e suas características da Região Nordeste. Em Matemática, foi estudado a quantidade de estados, a população de cada região, o maior e menor estado em questão habitacional... Artes, mapa do Brasil, quebra-cabeça, recorte e colagem, cores de cada estado e região etc. (Professora AEE).

Fonte: Pesquisa realizada em 2025.

Um outro exemplo de atividade interdisciplinar relacionada ao hiperfoco com corpo humano foi a seguinte: Para trabalhar português, a professora pontua haver iniciado uma conversa sobre o corpo humano, perguntando ao aluno o que ele sabe sobre partes do corpo. Em seguida, apresentou um cartaz e pediu para que o aluno escrevesse partes do corpo que ele achasse mais interessante.

Em matemática e arte solicitou a contagem de quantos dedos tem nas mãos e nos pés, pedindo para que ele fizesse um pequeno gráfico com figuras, como desenhos das mãos e pés para representar as quantidades. Em ciências, explicou de forma simples como bate o coração e pediu para o aluno colocar a mão no peito e sentir o ritmo do coração.

O hiperfoco pode ser visto como vantagem quando se utiliza de forma construtiva para o desenvolvimento na aprendizagem do aluno. O professor deve utilizar essas habilidades para amenizar seus aspectos negativos e o diálogo constante só favorece. Freire em *Pedagogia da Autonomia*, p. 97 reforça que: "... quanto mais solidariedade existe entre o educador e educandos no "trato" deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola".

Mantoan (2003) reforça com a ideia que estar atenta e observar os alunos é imprescindível para alcançar os objetivos. Nessa perspectiva de aprendizagem interdisciplinar que é o foco desse trabalho, conhecer as características do aluno é fundamental para esse diálogo e maior conhecimento entre diferentes conteúdos.

O professor inclusivo não procura eliminar a diferença em favor de uma suposta igualdade do alunado – tão almejada pelos que apregoam a homogeneidade das salas de aula. Ele está atento aos diferentes tons das vozes que compõem a turma, promovendo a harmonia, o diálogo, contrapondo-as, complementando-as. (Mantoan, 2003, p.55).

Há no hiperfoco a necessidade de utilizarmos objetos, imagens, que intensifiquem a atenção evitando distrações, ajudando na concentração, no estímulo por um tempo prolongado dando reforços positivos para a manutenção do cerne. Através desses focos pode-se perceber o aumento da produtividade acadêmica e sua eficiência em atividades diárias, na diminuição das distrações e na melhoria da concentração. "O hiperfoco não é apenas uma técnica, é uma forma de vida. É uma maneira de se concentrar no que é importante e alcançar seus objetivos (ROBBINS. 2015)

Quando questionada sobre qual é o papel da família e da equipe pedagógica no aproveitamento do hiperfoco de um aluno com TEA na aprendizagem interdisciplinar, a professora respondeu achar importante e necessário.

Quadro nº 03 – Família e interesses cognitivos da criança

A família tem a incumbência de informar e conversar a respeito dos interesses maiores dos filhos autistas, os chamados hiperfoco. Estes, sendo bem aproveitados e levados em consideração na construção das atividades propostas para os alunos com TEA, trazem um significado maior e um melhor aproveitamento em sua realização. (Professora AEE).

Fonte: Pesquisa realizada em 2025.

Para Mantoan 2003 os pais podem ser grandes aliados. “Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências”. (MANTOAN, 2003, p. 41) esclarece que em relação ao “ uso de ferramentas ou recursos que pode utilizar para incentivar a exploração de diferentes áreas do conhecimento em alunos com TEA, aproveitando seu hiperfoco”. Como exemplo:

Quadro nº 04 – uso constante do hiperfoco

O aluno ama carros, em qualquer momento do dia fala, brinca, às vezes até quer dormir com carrinhos de brinquedo, o automóvel pode ser ponto de partida para várias construções didáticas, desde as mais "simples"(recorte, colagem, pintura, jogos) a mais estruturadas (funcionamento dos carros, produção na fábrica, poluição e meio ambiente etc.). (Professora AEE)

Fonte: Pesquisa realizada em 2025.

São diversas as estratégias utilizadas no Atendimento Educacional especializado que podem em muito contribuir para a aprendizagem dos alunos com TEA ou outra deficiência.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento

complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008. p 22- 23).

Foi perguntado também se a professora acredita que o desenvolvimento de estratégias que utilizem o hiperfoco pode impactar a autoestima e a autoconfiança de alunos com TEA em um ambiente interdisciplinar. A resposta foi “Sim. A partir do desenvolvimento de aprendizagens, percebe-se que, o aluno melhora bastante sua autoestima e autoconfiança, sentindo mais segurança e torna-se mais participativo”. Em relação ao trabalho desenvolvido a partir desse estudo, a professora falou de algumas possíveis orientações, fazendo sugestões para outros educadores que buscam incorporar o conceito de hiperfoco em atividades interdisciplinares no AEE.

Quadro nº 05 – possibilidade de construir conhecimentos

Quando um aluno autista se interessa por um tópico específico, ele pode adquirir um conhecimento amplo e com muitos detalhes acerca do assunto, levando-o a ter um desempenho excepcional em áreas que o fascinam. O hiperfoco pode ser uma ótima ferramenta para motivar o aluno autista a aprender de forma autônoma, permitindo que ele explore seus interesses de forma mais livre e criativa. Os professores podem utilizar o hiperfoco a favor do aluno, integrando interesses pessoais nas atividades curriculares, tornando assim o aprendizado mais leve e estimulante. (Professora AEE).

Fonte: Pesquisa realizada em 2025.

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição neurobiológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento. Dentre as características do TEA, o hiperfoco se destaca como um fenômeno no qual o indivíduo dedica uma atenção profissional. Nesse caso, a professora relatou que quando identificado o hiperfoco tanto o professor do AEE, como também da sala de aula comum podem lançar mão do interesse do aluno a favor da sua aprendizagem e desenvolvimento tornando-se, dessa forma, grande aliado para a interdisciplinaridade.

Além disso, o hiperfoco pode ser vantajoso na organização das atividades pedagógicas, permitindo que o aluno se concentre por

mais tempo em tarefas específicas. Por exemplo, um aluno com interesse profundo por matemática pode ser incentivado a aprofundar seus conhecimentos nessa área, enquanto outro, com forte interesse por ciências, pode se destacar em atividades relacionadas a essa disciplina. Ao integrar essas áreas de forma interdisciplinar, o aluno com TEA tem a oportunidade de conectar conhecimentos de diferentes campos, promovendo um aprendizado mais significativo.

Nesse tocante fazemos uso da inteligência emocional e tudo que a envolve, seja no prazer, na sensibilidade, nas sensações que esse foco traz, bem como a utilização diária que fazemos dele e sua relevância na construção dos nossos saberes e das trocas que continuamente fazemos. “O hiperfoco é uma ferramenta poderosa para ajudar indivíduos com Transtornos do Espectro Autista a se concentrar e alcançar seus objetivos.” (Grandim, 2013).

Outra vantagem do hiperfoco no ambiente da sala de AEE é a possibilidade de reduzir distrações e melhorar a concentração do aluno. Isso é fundamental para o aluno com TEA, que muitas vezes enfrenta dificuldades com a regulação emocional e a adaptação ao ambiente escolar. O uso estratégico do hiperfoco ajuda a diminuir a ansiedade e aumenta a confiança do aluno em suas habilidades, o que pode refletir positivamente em seu desempenho acadêmico e social. Entretanto, é importante que o educador esteja atento ao risco do hiperfoco ser excessivo, o que pode levar à exclusão de outras atividades e ao isolamento do aluno. O professor deve balancear as atividades e garantir que o aluno tenha uma formação acadêmica diversificada e completa, sem que o hiperfoco se torne um obstáculo para o desenvolvimento de habilidades em outras áreas.

Então, diante do estudo, observações e tarefas realizadas, compreende-se que o hiperfoco no autismo é uma característica complexa que, quando compreendida e trabalhada de maneira eficaz, pode ser transformada em uma ferramenta de desenvolvimento. Isso porque, o cérebro incorpora novos aprendizados por meio das redes neuronais de preferência, que vão se juntando através das experiências vividas e/ou repetidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que o hiperfoco, característico de muitos alunos com TEA, pode ser uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem interdisciplinar, especialmente quando utilizado de forma consciente e estratégica na sala de AEE. Ao direcionar o hiperfoco para áreas de interesse e integrá-lo ao ensino de diferentes disciplinas, o educador pode estimular o aprendizado mais eficaz e envolvente para o aluno. Entretanto, é fundamental que a abordagem seja cuidadosa, balanceando o foco em um determinado conteúdo com a necessidade de desenvolvimento de habilidades diversas. A inclusão educacional, quando bem realizada, pode proporcionar aos alunos com TEA um ambiente de aprendizagem adaptado às suas necessidades, promovendo melhor desenvolvimento.

Desse modo, entende-se que o hiperfoco sendo utilizado e explorado de forma correta, só trará benefícios para o estudante e assim, sendo muito bem-vindo e utilizado em contextos educacionais para ajudar aluno com TEA ou outras condições a manter a calma, regular a ansiedade, o estresse, ou seja, na autorregulação do nosso alunado, permitindo que a aprendizagem aconteça sem cobranças, com carinho, atenção, respeitando o tempo e singularidade de cada um.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC. (2010). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

COOPER, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2019). *Análise do comportamento aplicada*. São Paulo: Cengage Learning.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GRANDIN, T. (2013). *O cérebro autista*. São Paulo: Editora Cultrix.

LEONARD, H. et al. *Transtornos do Espectro Autista e suas Implicações no Ensino: Uma Revisão das Abordagens Educativas*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, p. 10-19, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? E como fazer?** 1. Ed. São Paulo, SP, Moderna, 2003.

Robbins, T. (2017). *Poder sem limites*. São Paulo: Editora Best Seller.

SASSAKI, Romeu Kazumi, 1938-S252- **Inclusão. /Construindo uma sociedade para todos** Romeu Kazumi Sasaki.- Rio de Janeiro: WVA, 1997. Rio de Janeiro 176p.

SILVA, M. L. da. *A Importância da Educação Inclusiva para Alunos com TEA*. São Paulo: Editora Brasileira, 2019.

SKINNER, B. F. (1953). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

SOUZA, L. P.; MOREIRA, A. L. *Hiperfoco e Processos Cognitivos no TEA: Possibilidades e Desafios na Educação*. Revista de Psicologia e Educação, v. 12, p. 23-30, 2021.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na educação especial*.

WERNECK, C. (2015). *Inclusão: um desafio para a educação*. Rio de Janeiro: WV

CAPÍTULO 02

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

Fabiana Gomes Maia dos Santos
Iracema Amelia dos Santos

RESUMO

Este artigo tem como tema central as dificuldades de aprendizagem, buscando compreender os fatores que as originam, suas implicações no processo educativo e as possíveis estratégias pedagógicas que contribuem para minimizar seus impactos. Teve como pergunta norteadora: Como os professores, com o apoio da família, podem identificar e enfrentar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar? O objetivo geral foi analisar, sob uma perspectiva teórica e prática, os fatores associados às dificuldades de aprendizagem, distinguindo-as dos transtornos e propondo estratégias de intervenção que considerem a parceria entre escola e família. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. O instrumento de coleta de dados foi a aplicação de questionários aos professores de duas escolas municipais localizadas no interior da Bahia, sendo uma em comunidade quilombola e outra na zona rural. O referencial teórico baseia-se em autores como Libâneo (2013), Vygotsky (2007), Smith (2007), Souza (2020), entre outros, que discutem os processos de aprendizagem, os fatores emocionais, sociais, biológicos e pedagógicos envolvidos, bem como a importância do ambiente familiar no desenvolvimento escolar. Os resultados apontaram que as principais dificuldades estão relacionadas à leitura, escrita e matemática, além de aspectos emocionais como baixa autoestima, desmotivação e insegurança. Também foi possível identificar que a falta de acompanhamento familiar, somada à precariedade na estrutura escolar e às práticas pedagógicas pouco diversificadas, são fatores que agravam o desempenho dos alunos. Os professores destacaram que, para enfrentar essas dificuldades, são fundamentais intervenções pedagógicas que incluam atividades de

leitura, interpretação, dinâmicas, reforço escolar, atendimento individualizado, além do fortalecimento da parceria com as famílias e, quando necessário, o acompanhamento de outros profissionais. Conclui-se que superar as dificuldades de aprendizagem exige uma atuação conjunta entre escola e família, investimento em formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e uma educação que respeite as singularidades dos alunos, promovendo seu desenvolvimento integral e a construção de uma trajetória escolar de sucesso.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades de aprendizagem; Intervenção escolar; Parceria escola-família.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem é um processo dinâmico influenciado por múltiplos fatores, incluindo interações entre aluno, professor, conteúdo e contexto social. No entanto, alguns estudantes enfrentam dificuldades que afetam seu desempenho acadêmico e desenvolvimento. É importante distinguir entre dificuldades de aprendizagem, que podem ser transitórias e causadas por fatores diversos, e transtornos de aprendizagem, que têm origem neurobiológica e são permanentes. A compreensão dessas diferenças é essencial para adotar abordagens pedagógicas adequadas e respeitadas com as especificidades de cada aluno. Segundo Libâneo (2013), é necessário considerar o aluno como sujeito ativo de seu aprendizado, respeitando suas especificidades e contextos.

Além do papel da escola, a família desempenha uma função essencial no processo de aprendizagem. Um ambiente familiar acolhedor, estruturado e participativo contribui significativamente para o sucesso escolar. A parceria entre escola e família é, portanto, um dos pilares fundamentais para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. De acordo com Melchiori *et al.* (2009, p.12), “Se a escola e as famílias desenvolverem algumas estratégias em conjunto, o ensino-aprendizado ficará muito mais facilitado”. O envolvimento familiar pode transformar

significativamente o rendimento escolar de alunos com dificuldades.

A pesquisa teve como pergunta norteadora: Como os professores, com o apoio da família, podem identificar e enfrentar as dificuldades de aprendizagem no contexto escolar? Como objetivo geral analisar, sob uma perspectiva teórica, os fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem, suas distinções em relação aos transtornos e as possíveis estratégias pedagógicas que podem ser adotadas pelos docentes, considerando a importância da atuação conjunta entre escola e família. E como objetivos específicos: compreender as diferenças conceituais entre dificuldades e transtornos de aprendizagem; identificar os fatores associados às dificuldades, analisando o processo de diagnóstico e identificação no ambiente escolar; e por fim refletir sobre o papel da família no acompanhamento e desenvolvimento dos alunos.

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais localizadas em comunidades quilombolas e do campo, no interior da Bahia, foram utilizados questionários enviados pelo *Google Forms* para os professores para a coleta de dados.

DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: ASPECTOS CONCEITUAIS

Compreender o que são dificuldades de aprendizagem e como se diferenciam dos transtornos é fundamental para um diagnóstico preciso e para a aplicação de estratégias pedagógicas eficazes. As dificuldades de aprendizagem referem-se a obstáculos que afetam o processo de aquisição de conhecimentos, podendo ser temporários ou persistentes, dependendo das condições em que o aluno está inserido. Essas dificuldades podem ter origem em fatores emocionais, sociais, familiares, culturais, pedagógicos, entre outros (Libâneo, 2013).

Segundo Souza (2020, p.64):

O transtorno de aprendizagem compreende a disfunção em um ou mais de um sistema neuropsicológico que afeta o desempenho escolar. Lembrando sempre que, uma criança pode ter baixo desempenho na escola sem ter um distúrbio de aprendizagem, quando o desempenho escolar inferior se deve inteiramente a fatores emocionais, motivacional ou morais.

Os transtornos de aprendizagem são condições de base neurológica, geralmente hereditárias, que comprometem de forma duradoura habilidades cognitivas específicas, como leitura, escrita e cálculo. Esses transtornos incluem, por exemplo, dislexia, discalculia, disortografia e disgrafia, e estão descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013, p.70). “O transtorno específico da aprendizagem é precedido, frequentemente, [...], por atrasos na atenção, na linguagem ou nas habilidades motoras, capazes de persistir e de ser comórbidos com transtorno específico da aprendizagem. “

A principal diferença está no fato de que os transtornos não decorrem de fatores externos, como ensino precário ou ambiente desfavorável, mas de alterações cerebrais específicas.

Segundo Ciasca (2003), a dislexia é um dos transtornos mais conhecidos e se caracteriza por dificuldades na decodificação da linguagem escrita, independentemente da inteligência ou da escolarização do aluno. Já a discalculia compromete o raciocínio lógico-matemático, dificultando desde o reconhecimento de símbolos numéricos até a resolução de problemas simples. A disortografia e a disgrafia, por sua vez, afetam a capacidade de escrever corretamente e a organização gráfica da escrita, respectivamente.

A confusão entre dificuldades e transtornos é recorrente no ambiente escolar e pode gerar rótulos equivocados, levando ao fracasso escolar e à exclusão. Por isso, é imprescindível realizar uma avaliação interdisciplinar criteriosa que leve em conta tanto o histórico do aluno quanto os contextos em que está inserido.

PRINCIPAIS FATORES ASSOCIADOS ÀS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

As causas das dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas em quatro grupos principais: biológicas, psicossociais, ambientais/culturais e pedagógicas. Fatores biológicos incluem alterações neurológicas, genéticas, sensoriais ou motoras. O TDAH, por exemplo, é um transtorno neurobiológico que, embora não seja um transtorno de aprendizagem propriamente dito, interfere significativamente na atenção e na organização das tarefas escolares (Seabra, 2020).

Conforme afirma García (2022, p. 31): “Dificuldade de Aprendizagem é um problema que está relacionado a uma série de fatores e pode se manifestar de diversas formas.” Fatores psicossociais, como conflitos familiares, luto, abandono, violência doméstica, ansiedade e baixa autoestima, também impactam diretamente o desempenho escolar. Crianças que enfrentam instabilidade emocional apresentam mais dificuldade de concentração, raciocínio e permanência em atividades cognitivas prolongadas (Goleman, 2011). Além disso, segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento cognitivo da criança está fortemente vinculado à qualidade das suas interações sociais.

De acordo Souza (2020, p.63) existem vários fatores que podem prejudicar o desenvolvimento infantil, especialmente no ambiente escolar, levando a dificuldades de aprendizagem nos alunos.

Tais como: materiais insatisfatórios, número elevado de estudantes por turma, discentes sem interesse em participar das atividades de sala de aula, docentes esgotados emocional e fisicamente, além do distanciamento e da omissão da família. Podem ocorrer, ainda, muitos equívocos, como nos casos em que déficits de aprendizagem dos estudantes são confundidos com problemas comportamentais e de indisciplina.

Práticas pedagógicas inadequadas também figuram entre os principais fatores. A metodologia centrada na repetição mecânica e na padronização do ensino desconsidera as necessidades

específicas dos alunos. O ambiente familiar e social pode limitar ou favorecer o acesso a estímulos culturais, como leitura, brincadeiras educativas e uso de recursos tecnológicos. A falta desses estímulos, especialmente nos primeiros anos de vida, compromete o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como linguagem, memória e atenção.

Libâneo (2013) e Gomes (2018) destacam que o ensino deve respeitar a diversidade dos ritmos e estilos de aprendizagem, promovendo a equidade educacional. A falta de formação continuada dos professores e o despreparo para lidar com a heterogeneidade das turmas dificultam a inclusão efetiva de estudantes com dificuldades de aprendizagem.

PROCESSOS DE DIAGNÓSTICO E IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

A identificação precoce de dificuldades e transtornos é crucial para o sucesso das intervenções pedagógicas. Um diagnóstico adequado deve considerar aspectos pedagógicos, psicológicos, neurológicos e sociais do aluno. Estudos indicam que muitos transtornos de aprendizagem possuem componente hereditário, como é o caso da dislexia e da discalculia (Smith, 2007).

Valle (2023, p.53) ressalta que:

As causas para essas dificuldades são variáveis e podem relacionar-se a diversos fatores, como deficiências visuais, auditivas, intelectuais, questões emocionais, familiares, sociais, relação deficitária com o professor, pouca estimulação, entre outras. Uma criança, por exemplo, pode estar com dificuldade na escola em função do divórcio dos pais ou da perda de um parente, outra pode ter dificuldades em aprender em função de um rebaixamento cognitivo. Assim, é importante que se faça um diagnóstico correto para que o tratamento subsequente seja adequado e, com isso, resultados sejam verificados.

Além disso, alterações neurológicas identificadas por exames de neuroimagem comprovam que crianças com transtornos apresentam funcionamento cerebral diferenciado em regiões

específicas, como o lobo temporal esquerdo e o giro angular. Tais evidências reforçam a necessidade de avaliações interdisciplinares.

Segundo Souza e Pinheiro (2020), as dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas como primárias, quando têm origem neurológica, e secundárias, quando resultam de fatores externos, como deficiências no ambiente familiar ou escolar. O papel da escola é fundamental na detecção precoce, pois é nesse espaço que os primeiros sinais geralmente se manifestam. É responsabilidade dos professores observar alterações no comportamento, rendimento e interação social do aluno, e encaminhar para avaliação especializada quando necessário.

A FUNÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A participação ativa da família no processo educativo tem um impacto direto no desempenho escolar dos alunos. Pais que mantêm diálogo constante com a escola, acompanham as tarefas de casa e oferecem suporte emocional criam um ambiente favorável à aprendizagem. De acordo com Melchiori *et al.* (2009), estratégias como rotina de estudos, incentivo à leitura, elogios e orientação sobre metas são fundamentais para o sucesso acadêmico.

Além disso, a Constituição Brasileira, em seu artigo 227, estabelece que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança o direito à educação e ao desenvolvimento integral. Isso reforça o compromisso da família com o processo educativo.

Estudos como o de Jungles (2022) mostram que no Brasil ainda há um caminho a ser trilhado para consolidar a parceria família-escola. Muitas vezes, os vínculos entre ambos são frágeis, limitando a construção de estratégias conjuntas. É preciso fomentar a cultura de cooperação e criar canais de comunicação eficazes e acolhedores. De acordo com Melchiori *et.al* (2009, p.12):

O sucesso acadêmico de cada estudante, independentemente de sua condição, depende da parceria forte entre a família e a escola: juntos, com o mesmo objetivo, isso porque os estudos têm demonstrado que existe uma forte correlação positiva entre o sucesso acadêmico, a frequência nas aulas e o comportamento adequado dos alunos com o envolvimento qualitativo das famílias na escola.

A família também tem papel essencial no suporte emocional, na valorização do aprendizado e no estímulo ao desenvolvimento cognitivo. Segundo Smith (2007), alunos que recebem apoio emocional e são encorajados a superar seus desafios apresentam maior persistência e motivação. Um ambiente familiar acolhedor ajuda a criança a desenvolver autoestima, segurança e interesse pelos estudos.

METODOLOGIA

Este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, buscando compreender profundamente os fenômenos sociais e educacionais sem quantificá-los. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), essa abordagem visa entender a realidade de forma complexa e contextualizada, considerando as perspectivas e significados atribuídos pelos participantes. A escolha por essa abordagem é devido à natureza do tema, pois as dificuldades de aprendizagem exigem uma análise que considere as experiências, percepções e relações dos estudantes e educadores no ambiente escolar, indo além de dados numéricos. Essa perspectiva permite explorar as subjetividades e especificidades que afetam o processo de aprendizagem, facilitando o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais apropriadas ao contexto educacional em estudo.

Este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, destacando as dificuldades e transtornos de aprendizagem, explorando aspectos conceituais, fatores associados, processos de diagnóstico e identificação, bem como o papel da família no processo de aprendizagem. Em seguida, foram aplicados questionários pelo google forms para os professores.

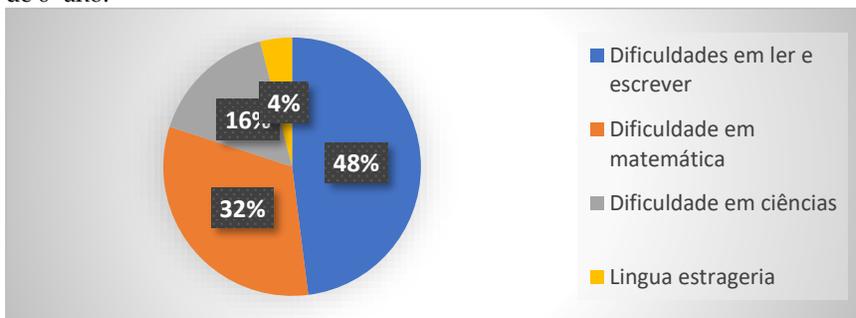
A pesquisa foi realizada em duas escolas distintas. A primeira delas é a Escola Egídio Ribeiro da Silva, localizada na zona rural de Umburanas-BA, a cerca de 24 km da sede do município. Essa escola funciona apenas no turno diurno e atende a uma demanda de 180 alunos, distribuídos em 10 turmas que abrangem desde a Educação Infantil até o 9º ano do ensino fundamental. O corpo docente é composto por 12 professores. A escola tem uma história interessante, tendo sido criada por volta de 1984, mas o ato de criação só foi homologado em 5 de novembro de 2004.

A segunda escola é o Colégio Municipal Rosalvo Luiz Celestino, situado em uma comunidade quilombola no município de Campo Formoso, a aproximadamente 96 km da sede do município. Esse colégio tem uma estrutura mais ampla, funcionando nos três turnos e atendendo a uma demanda de 543 alunos, distribuídos em 16 turmas que vão do 6º ano ao 9º ano. O colégio conta com 18 professores e foi criado em junho de 1994. A pesquisa abrangeu essas duas realidades escolares distintas, oferecendo uma visão mais ampla sobre o contexto educacional em que se insere.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio de uma abordagem qualitativa, busca-se interpretar os relatos dos participantes, identificando percepções, desafios e práticas que impactam o processo de ensino e aprendizagem. A análise é realizada à luz do referencial teórico, visando não apenas compreender os fatores que influenciam o desempenho dos alunos, mas também contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Gráfico nº 01 – Principais dificuldades de aprendizagem observadas nos alunos de 6º ano.



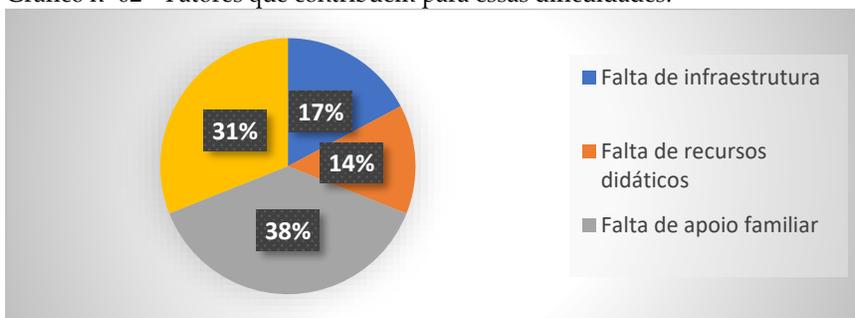
Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

Os dados coletados mostram que a dificuldade em ler e escrever é o principal desafio enfrentado pelos alunos do 6º ano, mencionado por 12 professores. Isso evidencia um problema significativo na alfabetização e letramento, que pode afetar a aprendizagem em diversas disciplinas. Smith (2007, p.134) diz que “Muitos estudantes com dificuldades de aprendizagem jamais poderão soletrar bem.”

A dificuldade em matemática também é destacada, com 8 docentes mencionando obstáculos na compreensão de conceitos numéricos e no raciocínio lógico. Smith (2007, p.134) afirma que “a matemática de nível avançado sempre será um mistério para alguns” alunos com dificuldades de aprendizagem. A BNCC (2018, p.266) assegura que “os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo.”

Já a dificuldade em ciências foi citada por 4 professores, e a dificuldade em línguas estrangeiras foi mencionada apenas uma vez. Esses dados reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas eficazes para desenvolver a leitura, escrita e raciocínio matemático, minimizando as dificuldades de aprendizagem e promovendo um ensino mais inclusivo e eficiente, pois essas dificuldades influenciam em todas as outras áreas.

Gráfico nº 02 – Fatores que contribuem para essas dificuldades.



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

Os resultados obtidos por meio do gráfico apontam que os principais fatores para as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 6º ano estão relacionados a aspectos familiares, estruturais e pedagógicos. De acordo com os dados, (38%) dos respondentes apontaram a falta de apoio familiar como o principal fator, seguido por (31%) que mencionaram dificuldades prévias não resolvidas, (17%) que citaram a falta de estrutura nas escolas e (14%) que destacaram a carência de materiais didáticos adequados.

O resultado destaca a importância do contexto familiar no processo educativo, como afirmam Oliveira e Boruchovitch (2010, p.94), que “a família é o primeiro e mais importante contexto de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Influenciando diretamente seu desempenho escolar e sua motivação para aprender.” A ausência de acompanhamento e estímulo no ambiente familiar pode comprometer significativamente o progresso escolar.

As dificuldades não superadas ao longo dos anos escolares tendem a se agravar, enquanto a falta de infraestrutura adequada e recursos didáticos limita a eficácia do ensino e a construção do conhecimento. (Smith,2007)

Libâneo (2013) reforça que as condições de ensino, incluindo a organização do espaço escolar, a disponibilidade de recursos didáticos e o preparo do professor, interferem diretamente na qualidade do aprendizado. Portanto, é necessário implementar

ações pedagógicas integradas, para garantir condições adequadas para o desenvolvimento integral dos estudantes e minimizar os impactos das dificuldades de aprendizagem. Os resultados sugerem que uma abordagem holística, considerando fatores familiares, estruturais e pedagógicos, é necessária para melhorar a qualidade da educação e atender às necessidades específicas dos alunos.

Quadro nº 01 – Como as dificuldades afetam o desempenho acadêmico dos alunos.

- Sem o acompanhamento da família, os alunos não têm o comprometimento com as atividades aplicadas.
- Elas afetam de modo em geral e principalmente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.
- Afetam de forma que o aluno por conta da faculdade o aluno não pega gosto pela disciplina
- Em todo o desenvolvimento do aluno em sala de aula.
- Desmotivação
- No sentido do avanço na aprendizagem, não adquirem conhecimentos próprios de cada etapa e série. Culminando assim com a falta de conhecimentos, às vezes tornam-se analfabetos funcionais, não letrados.
- A baixa autoestima e ralação social
- Afetam seu rendimento escolar.
- Afeta diretamente influenciando diversos aspectos emocionais, comportamentais e cognitivos.
- Baixa autoestima e autoconfiança; dificuldade de concentração na disciplina; desempenho insuficiente nas avaliações; impactos no desenvolvimento emocional.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

As dificuldades de aprendizagem têm um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos, afetando não apenas o rendimento escolar, mas também aspectos emocionais, cognitivos e sociais. A falta de acompanhamento familiar é um dos principais fatores que contribuem para essas dificuldades. A desmotivação, a baixa autoestima e a falta de autoconfiança também são efeitos comuns. Valle (2023, p.294) destaca que:

A motivação para aprender é considerada uma força motriz por mobilizar as ações dos estudantes nas diversas situações vivenciadas no processo de aprendizagem. Alunos motivados demonstram engajamento nas tarefas acadêmicas, aderência às atividades de diferentes níveis de complexidade, bem como evidenciam o esforço, a dedicação e a disposição para enfrentar as demandas de aprendizagem.

Além disso, as dificuldades de aprendizagem podem gerar impactos emocionais e comportamentais, como ansiedade e insegurança. De acordo com Valle (2023, p.254) o desenvolvimento cognitivo também pode ser afetado, levando a lacunas no aprendizado e ao analfabetismo funcional. “Indivíduos com Transtornos Específicos de Aprendizagem podem apresentar sintomas de depressão, ansiedade, baixa autoestima, falta de interesse com relação à aprendizagem, desmotivação, entre outros.”

No aspecto social, os desafios na aprendizagem podem comprometer as relações interpessoais, levando ao isolamento social e à falta de participação em atividades em grupo. Para superar essas dificuldades, é imprescindível que a escola, a família e os educadores adotem estratégias de intervenção que considerem os aspectos pedagógicos, emocionais e sociais. O suporte adequado pode contribuir para o fortalecimento da autoestima dos alunos e estimular sua autonomia e participação ativa no processo educativo.

Quadro nº 02 - Estratégias pedagógicas utilizadas para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem.

- Atividades voltadas para Leitura e interpretação, pois é a maior dificuldade encontrada
- É importante um atendimento individualizado com atividades diferenciadas e promovendo sua socialização com atividades coletiva nas quais uns ajudando os outros nas resoluções.
- Buscar ajuda de outros profissionais pra nós auxiliar
- (...)
- Dinâmicas, reforço, atividades diversificadas
- Implementação inclusivas e personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Diagnóstico e personalização do ensino; métodos de ensino diferenciado; ensino colaborativo; parceria com a família e outros profissionais; estratégias específicas por área de dificuldades; aplicadas de forma consistente e adaptadas às realidades individuais.

- Partindo de um processo de letramento inicial, alfabetizando na prática com pequenos textos utilizando a leitura e a escrita nesse processo.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

A implementação de estratégias pedagógicas adequadas é fundamental para atender às necessidades dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Professores utilizam diferentes abordagens, como atividades de leitura e interpretação, atendimento individualizado, reforço escolar, jogos e metodologias diversificadas. De acordo com Soares (2009, p.116) “as escolas podem avaliar e medir habilidades e competências em pontos diferentes do contínuo que é o letramento, e em diversos momentos durante o processo de escolarização.

Uma das principais dificuldades é a leitura e interpretação de textos, evidenciando a necessidade de estratégias de letramento e alfabetização. Segundo as respostas dos professores atividades que utilizam pequenos textos, jogos e dinâmicas podem facilitar a construção do conhecimento e tornar o aprendizado mais significativo. Benventi (2017, p.273) ressalta que:

Com planejamento adequado, é possível utilizar tarefas estruturadas e bem planejadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e vínculos afetivos em crianças com atrasos no desenvolvimento e comprometimentos intelectuais, assim como para crianças sem dificuldades específicas.

Com certeza, oferecer atividades diferenciadas, adaptadas ao nível de cada aluno, permite um acompanhamento mais eficaz e favorece o avanço na aprendizagem. Nunes (2015, p.11) enfatiza, “como não aprendemos da mesma forma, vamos desenvolvendo diferentes estratégias de aprendizagem, que nos permitem o envolvimento ativo com o objeto do conhecimento.” O atendimento individualizado e a personalização do ensino são estratégias fundamentais para auxiliar os alunos com dificuldades. Conforme afirma Benventi (2017, p. 272):

A estratégia de aprendizagem cooperativa tem sido bastante eficiente para ensino de habilidades que frequentemente geram desmotivação, como matemática e ciências, e pode produzir resultados mesmo para crianças com longo histórico de fracasso e dificuldades de aprendizagem. Talvez mais importante do que simplificar e apresentar tarefas gradualmente, o professor deve primeiramente observar atentamente o repertório das crianças para atuar tanto fornecendo dicas, pistas, comportamento umas das outras.

O trabalho coletivo e a socialização também são importantes, promovendo atividades em grupo nas quais os alunos possam aprender uns com os outros. A necessidade de envolver outros profissionais no acompanhamento dos alunos também foi mencionada, ressaltando a importância do trabalho interdisciplinar.

Para Smith (2007, p.225) “as crianças com dificuldades de aprendizagem, geralmente, sentem-se frustradas por sua própria incapacidade para atingir resultados perfeitos. Ajude-as a ver que o progresso – não a perfeição – é o mais importante.” Por isso é importante elogiar os acertos. Uma palavra de elogio pode mudar a vida de alguém, dando-lhe a confiança e a motivação necessárias para alcançar seus objetivos.

Dessa forma, fica evidente que as estratégias pedagógicas devem ser diversificadas e adaptadas às necessidades individuais dos alunos, combinando atividades lúdicas, metodologias inclusivas, reforço escolar e acompanhamento especializado. A personalização do ensino, a colaboração entre os alunos e o envolvimento da família e de outros profissionais são elementos essenciais para garantir um processo de aprendizagem mais eficiente e significativo para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo possibilitou uma reflexão profunda sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos do 6º ano, revelando que esse fenômeno é resultado de uma complexa interação de fatores de ordem biológica, emocional, social, familiar e pedagógica. A

análise dos dados demonstrou que a dificuldade mais recorrente entre os estudantes está diretamente relacionada à leitura, escrita e, em seguida, à matemática, comprometendo de forma significativa o desenvolvimento acadêmico e o desempenho em diversas áreas do conhecimento.

Os resultados também evidenciaram que a falta de acompanhamento familiar, aliada à carência de materiais didáticos, deficiências na infraestrutura escolar e práticas pedagógicas pouco efetivas, são fatores que agravam as dificuldades de aprendizagem. Além disso, os relatos dos professores apontam que esses desafios impactam não só o rendimento escolar, mas também aspectos emocionais e sociais dos alunos, como autoestima, motivação, autonomia e relações interpessoais, podendo levar, inclusive, à desmotivação e ao isolamento social.

Torna-se evidente, portanto, a necessidade de um olhar atento e sensível por parte dos docentes, que devem estar preparados para realizar intervenções pedagógicas assertivas, utilizando metodologias diversificadas, atendimento individualizado, atividades lúdicas e práticas que valorizem o processo colaborativo. Fica claro que o ensino deve ser pautado na personalização, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, além de promover um ambiente acolhedor que favoreça a construção do conhecimento.

Outro aspecto fundamental identificado na pesquisa é a importância da participação efetiva da família no processo educativo. A parceria entre escola e família se mostra indispensável, pois quando há diálogo, acompanhamento e estímulo no ambiente familiar, os alunos se sentem mais motivados, fortalecendo sua autoconfiança e seu desenvolvimento acadêmico.

Conclui-se que superar as dificuldades de aprendizagem requer a atuação conjunta de professores, famílias, gestores e demais profissionais da educação. É necessário investir em formação continuada, na construção de práticas pedagógicas inclusivas, no fortalecimento da parceria com a família e na busca por recursos que

garantam melhores condições de ensino e aprendizagem. Somente assim será possível promover uma educação verdadeiramente significativa, que respeite as singularidades dos alunos e contribua para seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BENVENUTI, M.F.L.; OLIVEIRA, T.P. DE L.A.G. **Afeto e comportamento do ensino: a importância das consequências do comportamento** Psicologia USP, v.28 n3, p.368-377, set.2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

CIASCA, S. M. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar**. São Paulo: Artes Médicas, 2003.

FONSECA, Victor da. **Psicopedagogia e desenvolvimento humano: uma visão interdisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GARCÍA, Carolaine de Santana. **Transtorno e dificuldade de aprendizagem no contexto escolar: um olhar sobre a prática pedagógica**. Carolaine De Santana García. Presidente Prudente, 2022.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOMES, Cássia Maria. **Didática e práticas inclusivas: desafios para o professor**. São Paulo: Cortez, 2018.

JUNGLES, C. M. **Família e escola: desafios e possibilidades de parceria**. Curitiba: CRV, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MELCHIORI, L. E.; CAPELLINI, S. A.; SOUSA, A. **Educação e dificuldades de aprendizagem**. São Paulo: Memnon, 2009.

SEABRA, Alessandra Gonçalves. **Transtornos de aprendizagem e TDAH: avaliação e intervenção neuropsicológica na infância**. Barueri: Manole, 2020.

SMITH, Corinne **Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores** [recurso eletrônico] / Corinne Smith, Lisa Strick; tradução Dayse Batista. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** / 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Iolanda de; PINHEIRO, Kelly Cristina. **Dificuldades de aprendizagem: uma análise multifatorial**. Recife: EDUPE, 2020.

SOUZA, Liliane Pereira de, **Estudo sobre o transtorno de aprendizagem**. Editora Inovar 2020

VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro do **Perspectivas em transtornos do desenvolvimento: cognitivo - comportamental, linguístico e social**/ organizadores Luiza Elena L. Ribeiro do Valle, Fernando César Capovilla.-São Paulo, SP: Memnon Edições científicas, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CAPÍTULO 03

A INFLUÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MARIA LAURETÂNIA ROLIM BEZERRA DO VALE (CEESLAUVA) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA CIDADE DE AREIA BRANCA RN

Raimundo Nonato do Vale Santos
Maritza Cirilo Wanderley Vale
Eli Melo Costa

RESUMO

A Educação Especial é uma área fundamental no campo educacional, garantindo que indivíduos com deficiências tenham acesso à educação de forma equitativa. Este artigo discute a relevância do Centro Educacional de Educação Especial Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale (Ceslauva) na formação de jovens com necessidades especiais, bem como os desafios e as principais práticas inclusivas adotadas. A pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, combinando revisão bibliográfica sobre a implantação e o funcionamento do centro com depoimentos de ex-funcionários e famílias que tiveram vínculo com a instituição. Como fundamentação teórica, a pesquisa se apoia na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015), que garante o direito à educação inclusiva, assegurando recursos de acessibilidade e apoio especializado para estudantes com deficiência. Os resultados indicam avanços na legislação e nas práticas pedagógicas, mas também evidenciam a necessidade de maior formação docente e adaptações estruturais. Conclui-se que o Ceelauva teve um impacto positivo na Educação Especial, mas que a busca por um ensino de qualidade e verdadeiramente inclusivo deve ser contínua.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Inclusão Escolar; Políticas Educacionais; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias assistivas na educação especial tem se mostrado um elemento transformador, especialmente na educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais. Estas ferramentas são projetadas para apoiar estes alunos e inseri-los na sociedade, permitindo-lhes acessar o currículo de forma mais equitativa. Esta prática pode ser percebida no Centro Educacional de Educação Especial Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale (Ceeslauva) na cidade de Areia Branca RN. Onde alunos com diferentes tipos de deficiência podem participar ativamente das atividades escolares e se preparar para etapas subsequentes.

O encerramento das atividades dessa instituição abalou, a princípio, as famílias que dependiam do apoio ali encontrado. Hoje todas as escolas têm a responsabilidade de ofertar o mesmo apoio daquele estabelecimento de ensino. Esta pesquisa se faz necessária para entender a importância que o Ceeslauva teve em um período de escassez de compreensão e preparação desse público, bem como o desenvolvimento dos jovens com necessidades especiais.

Compreende-se que em Areia Branca, assim como em muitas outras localidades, a falta de formação adequada para os educadores e a escassez de infraestrutura apropriada nas escolas limitam o potencial dessas ferramentas. Nesse contexto, busca-se aqui elucidar a importância que o (Ceeslauva) teve na vida, formação e socialização desse público, bem como a garantia de um ensino de qualidade e inclusivo. Nesse sentido, a capacitação dos professores é fundamental para garantir que os mesmos possam utilizar as novas tecnologias de maneira eficaz e adaptá-las às necessidades específicas dos alunos. No mesmo sentido, busca-se também compreender os desdobramentos que levaram o encerramento das atividades da dita escola especial neste município.

Devido à dificuldade de informações, a análise será baseada em uma revisão bibliográfica das principais políticas educacionais

voltadas para a inclusão e na avaliação de estratégias aplicadas no contexto brasileiro e internacional, bem como depoimento de famílias, ex-funcionários e escritos encontrados em literaturas sobre o tema.

CONCEITO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é um segmento da educação voltado para o atendimento de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Seu principal objetivo é garantir a inclusão e a equidade no acesso à educação, oferecendo suporte adequado para atender às necessidades específicas desses alunos.

Historicamente, a Educação Especial passou por três grandes fases:

1º Segregação: Inicialmente, pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e do sistema educacional. Acreditava-se que não poderiam aprender ou contribuir para a sociedade (MANTOAN, 2015). Até metade do século XX a ideia de que crianças consideradas anormais ainda predominava e, por isso, deviam ser segregadas por três motivos: a crença de que crianças normais teriam sua aprendizagem prejudicada pela presença dos deficientes, o fato das crianças com deficiência não aprenderem como os normais e por mostrarem condutas diferentes no que diz respeito à sexualidade (JANUZZI, 2004).

2º Integração: Com o avanço das ciências sociais e psicológicas no século XX, surgiram escolas e classes especiais, onde os alunos com deficiência eram educados separadamente dos demais. Embora tenham sido um avanço em relação à exclusão, essas estruturas ainda mantinham um distanciamento entre estudantes com e sem deficiência (SASSAKI, 2010). Passou a vigorar a “normalização”, que tinha como pressuposto que as pessoas com deficiência podiam frequentar espaços sociais desde que fossem reabilitadas e/ou curadas a ponto de poderem desenvolver

condições de normalidade. Esse conceito perdurou entre as décadas de 1950 a 1980.

3º Inclusão: A partir da década de 1990, impulsionada por movimentos de direitos humanos e legislações como a Declaração de Salamanca (1994), a Educação Especial passou a ser vista dentro de um modelo inclusivo. Esse modelo defende que todos os alunos devem aprender juntos em salas regulares, com adaptações e apoios necessários para seu desenvolvimento (MITTLER, 2003). O ideal de inclusão vai além da visão educacional, englobando também as esferas social e política, assegurando o direito da participação de todos os indivíduos na sociedade a que pertencem.

POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira estabelece diretrizes para a inclusão educacional por meio de marcos como a Constituição Federal de 1988, que garante a educação como direito de todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

A Lei Brasileira de Inclusão estabelece o direito de acesso à educação em igualdade de condições e reforça o dever das escolas, públicas e privadas, de oferecer suporte necessário para a inclusão. Já a Política Nacional de Educação Especial enfatiza a necessidade de formação docente específica e a adaptação curricular para atender aos diferentes perfis de estudantes com deficiência. Como afirma o parágrafo IV do Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a

salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Estatuto da Pessoa com Deficiência, p. 19).

O Centro de Educação Especial Maria Lauretânia Rolim Bezerra do Vale (CEESLAUVA), lócus desta pesquisa, era um exemplo da aplicação dessas políticas. A instituição já passou por duas das fases da educação especial: a de integração (onde os alunos deficientes eram colocados em salas especiais e recebiam as terapias específicas para cada tipo de deficiência). Em seguida, a escola passou para a fase de inclusão, sendo uma escola normal, que continuava recebendo alunos deficientes, enquanto a lei de inclusão não era respeitada nas outras escolas do município.

O referido centro de educação especial seguia diretrizes inclusivas e implementava práticas pedagógicas adaptadas, como uso de tecnologia assistiva, metodologias diferenciadas e acompanhamento especializado para os alunos. Além disso, a escola promovia formações continuadas para os docentes, que visavam à capacitação para o ensino inclusivo e à implementação das diretrizes nacionais na prática cotidiana.

Segundo Glat (2007), a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, pois requer mudanças estruturais e culturais dentro do sistema educacional. Entretanto, instituições como a Escola Maria Lauretânia demonstrava que, com investimento adequado e estratégias eficientes, era possível garantir uma educação especial de qualidade.

DESAFIOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares enfrenta vários desafios, como:

➤ **Falta de formação docente adequada:** Muitos professores não recebem capacitação suficiente para lidar com a diversidade na sala de aula (MANTOAN, 2003).

➤ **Infraestrutura escolar inadequada:** As escolas muitas vezes não possuem recursos físicos e pedagógicos adaptados às necessidades dos alunos com deficiência (GLAT, 2007).

➤ **Preconceitos e resistência à inclusão:** A aceitação da inclusão escolar ainda é um obstáculo, tanto por parte dos professores quanto das famílias dos alunos (SASSAKI, 2010).

PRÁTICAS INCLUSIVAS

➤ **Adaptação curricular:** Segundo Mantoan (2015), é fundamental flexibilizar os currículos para atender às necessidades individuais dos alunos.

➤ **Uso de tecnologia assistiva:** O uso de recursos tecnológicos pode favorecer a aprendizagem e autonomia dos alunos com deficiência (BASSO, 2012).

➤ **Formação continuada dos docentes:** Stainback e Stainback (1999) afirmam que a capacitação dos professores é essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas.

SOBRE O CENTRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENTRO MARIA LAURETÂNIA ROLIM BEZERRA DO VALE (CEESLAUVA)

Historicamente, a educação para pessoas com deficiência no Brasil passou por diversas fases. Até a década de 1990, predominava o modelo de segregação, onde crianças com deficiência eram educadas em instituições especiais. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e a Constituição Federal de 1988, começou um movimento em direção à inclusão escolar, reconhecendo que todos têm direito à educação de qualidade. Em Areia Branca, esse movimento se concretizou com a criação do (CEESLAUVA), que atuou por mais de 30 anos. Contudo, recentemente, o centro foi desativado, levantando preocupações sobre a continuidade do atendimento às famílias e a inclusão dos alunos.

De acordo com relatos dados pelas famílias atendidas, os pais mencionam o progresso no aprendizado, especialmente em áreas como Braille e Libras, que são fundamentais para a inclusão social e educacional de seus filhos. Partindo desse pressuposto, a evolução na autoestima e confiança dos filhos é frequentemente mencionada, pois esses aspectos são essenciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Os depoimentos sobre o (CEESLAUVA) destacam a importância da instituição na promoção da inclusão social e educacional de pessoas com deficiência naquela época.

O Ceeslauva foi fundado em nove de novembro de 1987 em um contexto onde as políticas públicas de educação inclusiva ainda estavam em fase de consolidação no Brasil. A criação do centro foi uma idealização da comunidade religiosa católica junto à comunidade social local com uma resposta à demanda por um espaço que pudesse atender adequadamente as necessidades de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Desde sua fundação até o encerramento de suas atividades, o CEESLAUVA se empenhou em oferecer um ambiente acolhedor e adaptado com atendimentos pedagógicos e sócio terapêuticos para pessoas com deficiência, onde cada aluno pudesse desenvolver suas habilidades e potencialidades promovendo sua inclusão social.

Segundo Padre José Venturelli, co-fundador do centro, *“foi a coisa mais acertada que a gente fez. Porque os leigos tiveram oportunidade de terem sua liberdade, sua autoestima e sua responsabilidade principal”* (SILVA. 2002. p 27). A missão do CEESLAUVA foi a de proporcionar uma educação de qualidade que respeitasse as individualidades do aluno, promovendo sua autonomia e inclusão social. A visão da instituição é ser um modelo de referência em educação especial na região, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

QUANTO A ESTRUTURA FÍSICA, RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O centro contou com uma infraestrutura adaptada, incluindo salas de aula equipadas com recursos pedagógicos diversificados, como materiais didáticos específicos, tecnologia assistiva e espaços para atividades lúdicas. Os documentos disponíveis não fornecem informações específicas sobre o número de salas de aula no (CEESLAUVA). No entanto, o centro ofereceu uma variedade de serviços, incluindo assistência social, fonoaudiologia, psicoterapia, natação terapêutica e educação especial, e atendeu cerca de 347 clientes semanalmente, entre crianças, jovens e adultos. Os documentos mostram que o centro atendia cerca de 60 pessoas com deficiência através de um convênio que contratava profissionais como psicólogo, assistente social, fisioterapeuta e fonoaudiólogo.

A escola associada ao CEESLAUVA, que funcionava no mesmo prédio, ofereceu turmas do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino. Além disso, a equipe multidisciplinar foi composta por profissionais especializados, como pedagogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que trabalhavam em conjunto para atender às necessidades dos alunos.

[...] Importante conquista para o município, garantindo políticas públicas de educação às pessoas com Deficiências, Síndromes, Transtornos do Espectro Autista – TEA e Altas Habilidades/Superdotação matriculados na rede regular de ensino da Educação Básica em conformidade com o Plano Nacional / Estadual e Municipal de Educação (PNE / PEE e PME). (SILVA e SILVA. 2018).

As práticas pedagógicas no Ceeslauva foram centradas na individualização do ensino. Cada aluno recebia um plano educacional personalizado, que considerava suas habilidades e dificuldades. As metodologias utilizadas incluíam: atividades lúdicas (o uso de jogos e brincadeiras para facilitar o aprendizado); educação sensorial (atividades que estimulam os sentidos, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, e, Intervenções

Terapêuticas (sessões de terapia ocupacional e fonoaudiologia integradas ao currículo escolar). Essas abordagens visavam não apenas o aprendizado acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional e social dos alunos.

DIFICULDADES, DESAFIOS ENFRENTADOS E CONTRIBUIÇÃO PARA A COMUNIDADE

Apesar dos avanços, o CEESLAUVA enfrentava diversos desafios. Segundo relato da última diretora, a principal causa de seu fechamento foi a falta de continuidade na parceria entre o Governo do Estado, a Prefeitura de Areia Branca e as Obras Sociais Dom Bosco (OSDB). Isso resultou em atrasos nos pagamentos aos profissionais e dificuldades no repasse de recursos por parte do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e no co-financiamento municipal. A falta de recursos financeiros foi um dos principais obstáculos para a ampliação dos serviços oferecidos. Além disso, a formação contínua dos profissionais era essencial para manter a qualidade do atendimento. A conscientização da comunidade sobre a importância da inclusão também foi um aspecto que requeria atenção constante.

O impacto que o CEESLAUVA causava na comunidade local e circunvizinhas alcançava além das paredes da instituição. O centro promovia ações de sensibilização na comunidade sobre a importância da inclusão social e educacional. Eventos como palestras, workshops e campanhas informativas eram realizados para engajar pais, educadores e a população em geral na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

A desativação do Ceeslauva não significou o fim dos serviços de proteção social especial, mas sim um reordenamento. Os serviços passaram a ser executados diretamente pela Secretaria de Assistência Social, o que pode ter sido uma resposta às dificuldades enfrentadas pela parceria anterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no Brasil, onde a luta por direitos e igualdade de oportunidades se intensificou. Na cidade de Areia Branca, no Rio Grande do Norte, essa realidade não é diferente. A trajetória da educação para deficientes nessa localidade reflete tanto os avanços quanto os desafios enfrentados por alunos com necessidades especiais.

A inclusão não diz respeito a colocar crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças em suas escolas e prepara-los para ensinarem aquelas que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais. Mittler (2003, p. 16).

Assim, mesmo a legislação brasileira sendo bastante completa e garantindo direitos sociais aos seus cidadãos, somente pode-se garantir a conquista dos direitos aplicando políticas públicas consistentes. Porque a elaboração de leis pode ser simples e não sofrer nenhuma oposição, mas a implementação de políticas públicas que assegurem o direito pode sofrer mudar a realidade. Foi essa a realidade vivida pelo (CESLAUVA), a dificuldade de tornar real o sonho de alguns educadores sonhadores de Areia Branca em garantir a algumas famílias o direito de ver seus filhos, até então excluídos totalmente pela sociedade, serem acolhidos de forma ampla e irrestrita nos ambientes sociais com dignidade e respeito. Para isso, esses professores passaram a unir grupos sociais como: igreja, poder público municipal (prefeito e vereadores), comércio local e sociedade comum na formação e obtenção desse centro especializado em educação especial.

Portanto, depois de todos os percalços vividos no período de implantação, o centro tornou-se realidade e passou a ser referência na cidade, mesmo enfrentando todas as dificuldades em manter colaboradores educacionais e terapeutas em constante formação, visto que é condição imprescindível para a implantação e manutenção da inclusão, que a escola tenha recursos humanos, pedagógicos e materiais para tal empreitada.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. Tecnologia assistiva: **promovendo a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Educacional, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 de fevereiro de 2025.

GLAT, R. Educação inclusiva: **políticas públicas e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

JANUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: **dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva: reflexões sobre práticas e formação docente.** Campinas: Autores Associados, 2015.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contexto internacional.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA. Maria Antônia da. **CEESLAUVA 15 anos: resgate histórico de fatos e vidas.** Mossoró RN. Fundação Vingt-um Rosado. 2002.

SILVA. Antônia Lucileide Marques da; SILVA. Maria Antônia da. **Areia Branca, 30 anos de lutas, conquistas e desafios na inclusão da pessoa com deficiência.** Areia Branca. 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 04

O AUMENTO DO ÍNDICE DE CRIANÇAS AUTISTAS E OS IMPACTOS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO EM TRÊS ESCOLAS ESTADUAIS NA ZONA SUL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Alecsandra Praxedes da Silva
Ana Karulyne Lopes de Oliveira
Ivânia Melo da Fonseca
Maria das Graças dos Santos
Tatiana Maria de Moura Davi

RESUMO

Nos últimos anos, observa-se um crescimento expressivo no número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista-TEA. Esse fenômeno pode estar relacionado a fatores como conscientização, aprimoramento dos critérios diagnósticos, influências ambientais e genéticas. Este estudo tem como objetivo destacar a incidência de estudantes matriculados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em três escolas estaduais situadas na zona sul do município de Mossoró-RN, buscando compreender os fatores que influenciam esse aumento e seus impactos na inclusão escolar. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental de registros escolares e um instrumento de coleta de dado, questionário semiestruturado, aplicado com gestores, coordenadores pedagógicos e professores de três unidades escolares da rede estadual do município de Mossoró/RN. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Bosa (2016), Fernandes (2020) e Schwartzman (2011), que discutem as relações entre TEA e educação escolar. Os resultados apontam que, nos últimos cinco anos, a quantidade de matrículas de estudantes diagnosticados com TEA, aumentou significativamente, o que pode estar associado a maior conscientização dos pais e professores, ampliação do acesso a serviços especializados e mudanças nos critérios diagnósticos, além das políticas de financiamento

do governo. Logo, as unidades escolares, enfrentam dificuldades estrutural física, na adaptação curricular e na formação docente para ofertar uma educação eficiente e de qualidade, às necessidades desses alunos. Conclui-se que, mesmo com avanço significativos na identificação e diagnóstico precoce de estudantes com TEA, não basta. É necessário Políticas Públicas e assim, capacitação, formação profissional, investir e aparelhar os espaços escolares para garantir a educação de qualidade, e assim possibilitar o processo de inclusão efetiva dessas crianças não apenas no ambiente escolar, mas em todos e qualquer espaço desejado por ela, como ser cidadão.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Inclusão Escolar; Capacitação Profissional; Educação Especial; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista -TEA é compreendido, como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits na comunicação e interação social e padrões de comportamentos repetitivos e restritos, que variam em intensidade e impacto na vida do indivíduo (DSM-5, APA, 2013). Nos últimos anos, observa-se um aumento expressivo no número de crianças diagnosticadas com TEA, o que levanta questões sobre os fatores determinantes desse crescimento, incluindo maior conscientização, ampliação dos critérios diagnósticos e possíveis influências ambientais (BOSA, 2016).

Esse estudo, foi realizado, em três unidades escolares da rede estaduais de Educação, situadas na zona sul do município de Mossoró-RN. E, se propõe a refletir e buscar compreender a proporção crescente na rede de ensino de diagnósticos, além dos desafios enfrentados pelas instituições, seus trabalhadores, além das práticas pedagógicas adotadas para concretiza os processos de inclusão dos estudantes com TEA, e outras deficiências. A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender melhor a realidade dessas crianças no que se refere ao ambiente escolar, e assim

contribuindo para a formulação de estratégias mais eficazes de inclusão e adaptação curricular.

Inicialmente é apresentada a revisão da literatura sobre o tema, abordando a definição do TEA, o crescimento dos diagnósticos e os desafios enfrentados no contexto educacional. Em seguida, apresenta-se a metodologia adotada para a realização da pesquisa, incluindo os procedimentos de coleta e análise dos dados. Por fim, são apresentados os resultados obtidos, enfatizando as implicações do estudo e a necessidade de aprofundamento futuro referente a temática.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista-TEA, é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses intensamente focados (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). O termo “espectro” reflete a ampla diversidade de manifestações, desde indivíduos não verbais e com deficiência intelectual até aqueles com habilidades cognitivas preservadas e autonomia funcional (SCHWARTZMAN, 2011).

A Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece a pessoa com TEA, como uma deficiência, garantindo o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2012). Apesar disso, a implementação dessa legislação ainda enfrenta dificuldades, especialmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos (SILVA; FERNANDES, 2021).

Pesquisas recentes apontam que o TEA tem um componente genético significativo, sendo identificado em diversos membros de uma mesma família, além de apresentar associação com fatores ambientais, como prematuridade e infecções maternas durante a gravidez (AMARAL; BOSCA; MACEDO, 2021). Estudos de neuroimagem indicam que há diferenças na estrutura e

conectividade neuronal dos indivíduos com TEA, impactando a linguagem, a cognição e o processamento sensorial (ROCHA; TEIXEIRA, 2021). Segundo Mendes (2020), a identificação precoce do TEA é essencial para intervenções que minimizem os desafios do desenvolvimento. Modelos de intervenção como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e o Modelo Denver têm demonstrado eficácia na promoção da comunicação e da adaptação social de crianças autistas.

O CRESCIMENTO DOS DIAGNÓSTICOS DE TEA

A incidência de TEA tem aumentado significativamente ao longo das últimas décadas. Segundo o Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2021), nos Estados Unidos a prevalência passou de uma em cento e cinquenta crianças no ano de 2000 para uma em quarenta e quatro crianças no ano 2021.

No Brasil, estudos indicam que aproximadamente dois milhões de pessoas estão dentro do espectro autista (RODRIGUES; ALMEIDA, 2021). Esse crescimento pode ser explicado por fatores como: ampliação dos critérios diagnósticos pelo DSM-5 (APA, 2013); aumento da conscientização pública, levando famílias a buscarem avaliação médica; melhoria no acesso a serviços especializados, permitindo diagnósticos mais precisos (SANTOS *et al.*, 2021). Assim, a evolução dos manuais diagnósticos, como o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), contribuiu para uma identificação mais ampla dos casos de TEA, incluindo indivíduos com perfis clínicos, considerados leves que no passado.

No entanto, há um debate sobre diagnóstico de TEA. Alguns pesquisadores sugerem que dificuldades de aprendizagem ou transtornos emocionais podem estar sendo erroneamente classificados como TEA (AMARAL *et al.*, 2021). Isso reforça a importância de avaliações interdisciplinares detalhadas, o que não se constata com frequência quando da apresentação dos laudos nas instituições de ensino. Em alguns casos o que se presencia são laudos emitidos por neuropsiquiatras, ou psiquiatras, destacando

no decorrer dos mesmos a necessidade de uma avaliação multidisciplinar a fim de validar tal condição.

Diante disso, observa-se que em sua maioria os pais afirmam ainda não ter concluído as terapias sugeridas, o que deveria ser exigido, e em alguns casos dizem ainda não terem buscado essas terapias alegando a dificuldade de profissionais especializados não somente pelo Sistema de Saúde Pública; Sistema Único de Saúde - SUS, bem como por parte de alguns planos de saúde na iniciativa privada. Como também a situação econômica e social das famílias, dificultam um diagnóstico e acompanhamento desses estudantes.

INCLUSÃO ESCOLAR E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA está “assegurada” na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (**Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**). No entanto, não é garantia de uma educação de qualidade para as pessoas com TEA, ou outras deficiências, muitas escolas ainda não estão preparadas para atender essa população (BRASIL, 2015).

Segundo Silva e Rodrigues (2020), 73% dos professores da rede pública relatam não possuir formação adequada para ensinar alunos com TEA. Os desafios mais comuns incluem:

- Diagnóstico confusos e incompleto
- Ausência de capacitação para lidar com as especificidades do TEA;
- Falta de materiais didáticos adaptados;
- Estrutura das unidades escolares
- Compreensão e apoio familiar;
- Carência de mediadores escolares para auxiliar no processo de aprendizagem;
- Dificuldade na adaptação curricular, comprometendo a inclusão efetiva.
- Estrutura pedagógicas e física das unidades escolares

- Modelos de ensino como o TEACCH – Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com deficiências de Comunicação Relacionadas têm sido aplicados com sucesso, estruturando o ambiente escolar para favorecer a autonomia dos alunos com TEA (AMARAL *et al.*, 2021).

Desse modo, observa-se que o crescimento dos casos de TEA desafia os sistemas educacionais e seus profissionais, a adotarem práticas inclusivas e adaptadas às necessidades dessas crianças. Escolas precisam contar com profissionais capacitados e metodologias adequadas para promover o desenvolvimento cognitivo e social (MORTON, 2021).

Nesse sentido, observa-se o quão é desafiador o papel do professor que precisa se apropriar de conhecimentos que perpassam sua formação inicial, e sua carga horária de horas trabalhadas. Para tanto, conforme mencionado anteriormente, requer capacitação contínua e eficaz capaz de dotá-los de conhecimentos e práticas mínimas capazes de atender a contento a referida clientela cada dia mais crescente.

O que se presencia são campanhas midiáticas enaltecendo a oferta de uma educação inclusiva, em ênfase para a presença de um auxiliar de sala, objetivando dar suporte ao trabalho docente, contudo, vale ressaltar, que nem sempre a rede pública de ensino tem essa disponibilidade profissional, e quando oferta são profissionais que não obstante a realidade do professor da sala regular, trazem consigo as incertezas, inseguranças em lidar com tal realidade justamente por falta de capacitação eficaz e continuada, além das múltiplas tarefas a qual é submetido no cuidado e na carga de material burocrático que é de sua responsabilidade.

A IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO DOCENTE

A capacitação docente é fundamental na formação de professores para lidar com salas de aula regulares que incluem

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), objetivando garantir uma abordagem pedagógica inclusiva e eficaz. Essa formação deve envolver conhecimentos teóricos e práticos sobre TEA, estratégias de ensino diferenciadas e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores é essencial para o sucesso da inclusão de alunos com TEA. De acordo com Santos e Almeida (2020), a falta de conhecimento sobre TEA resulta em práticas pedagógicas inadequadas e pode comprometer o desenvolvimento dos alunos. Algumas estratégias para aprimorar a formação docente incluem:

- Cursos de capacitação sobre ensino inclusivo;
- Uso de tecnologias assistivas no processo de aprendizagem;
- Criação de núcleos de apoio nas escolas para orientação pedagógica (ROCHA; TEIXEIRA, 2021).
- Classes menos numerosas.

Portanto, Professores que recebem treinamento sobre Análise do Comportamento Aplicada - ABA, PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) e ensino estruturado demonstram maior eficiência na inclusão escolar de alunos com TEA (SILVA; SOUZA, 2022).

POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar dos avanços legislativos, as políticas públicas ainda não são suficientes para garantir a inclusão plena de crianças com TEA, e crianças com outras dificuldades. Segundo o Ministério da Educação (2022), menos de 40% das escolas públicas possuem salas de recursos multifuncionais adequadas para atender alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Além disso, apenas 30% dos municípios brasileiros contam com profissionais especializados, como mediadores escolares e terapeutas ocupacionais (RODRIGUES; MENDONÇA, 2021). Comparado a países como

Finlândia e Canadá, onde o investimento na educação inclusiva é de 15% do orçamento total, no Brasil esse percentual não ultrapassa 3% (SANTOS *et al.*, 2021).

A criação de políticas públicas mais efetivas deve priorizar:

- Capacitação continuada dos professores;
- Aumento do número de profissionais de apoio nas escolas;
- Melhoria na infraestrutura escolar para adaptação e reorganização dos espaços de ensino e convivência nas escolas.

Importante ressaltar que o aumento dos diagnósticos reforça a necessidade de políticas públicas eficazes que garantam suporte especializado, acesso a terapias e inclusão no mercado de trabalho no futuro. A implementação dessas medidas poderia reduzir a exclusão escolar e garantir melhor qualidade no ensino para alunos autistas.

Nesse contexto, a revisão de literatura evidencia que o aumento dos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista - TEA impõe desafios significativos à inclusão escolar, exigindo investimentos na capacitação docente, adaptação curricular e estruturas físicas e material, além da implementação imediata de políticas públicas.

Dessa forma, essa pesquisa tem a intenção de construir uma reflexão, ao destacar três unidades escolares da rede estadual de ensino, situadas na zona sul do município de Mossoró-RN, que apresentaram um aumento significativo de matrículas de estudantes diagnosticados com TEA e quais estratégias vêm sendo adotadas para garantir a inclusão efetiva dessas crianças.

METODOLOGIA

O caminho percorrido por nossa pesquisa. Que tem a intenção de ser mais uma reflexão do que receita de solução de muitas dificuldades. Dessa forma, nossa pesquisa buscou responder à seguinte questão: O crescimento do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista -TEA impacta as práticas educacionais das escolas estaduais do município de Mossoró/RN? Para tanto, foi delineada

com o objetivo de destacar a incidência dos estudantes com TEA matriculados em três unidades escolas da rede estaduais de ensino, situadas na zona sul do município de Mossoró-RN, buscando compreender os fatores que influenciam esse aumento e seus impactos na inclusão escolar, procurando analisar o contexto das políticas públicas de inclusão escolar no contexto da prática de ensino; identificar avanços e barreiras, buscando compreender os fatores que influenciam esse aumento e seus impactos na inclusão escolar e compreender os desafios enfrentados pelos professores no contexto da prática pela busca da inclusão escolar dos estudantes com TEA.

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, combinando análise bibliográfica e um questionário semiestruturado para compreender o aumento do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - TEA e seus impactos no contexto da prática de ensino dos professores de três escolas da rede estadual do município de Mossoró/RN. O tipo de pesquisa foi exploratório-descritivo, para dar uma visão geral acerca do fato.

O lócus e corpus da pesquisa se deu em três unidades escolas estaduais de ensino fundamental na zona sul de Mossoró/RN. E para a coleta dos dados foram utilizados como instrumentos um questionário contendo perguntas abertas, que foram aplicados com três diretores, três coordenadores pedagógicos e nove professores. Além disso, foram feitas leituras de registros escolares. No que diz respeito a análise dos dados, as informações foram organizadas em categorias temáticas e analisadas à luz da literatura acadêmica a respeito da inclusão escolar de estudantes com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados indicaram que, nos últimos quatro anos, houve um aumento significativo de matrículas de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista -TEA nas três Unidades escolar da rede estaduais analisadas. Entre os fatores que podem explicar esse crescimento, destacam-se:

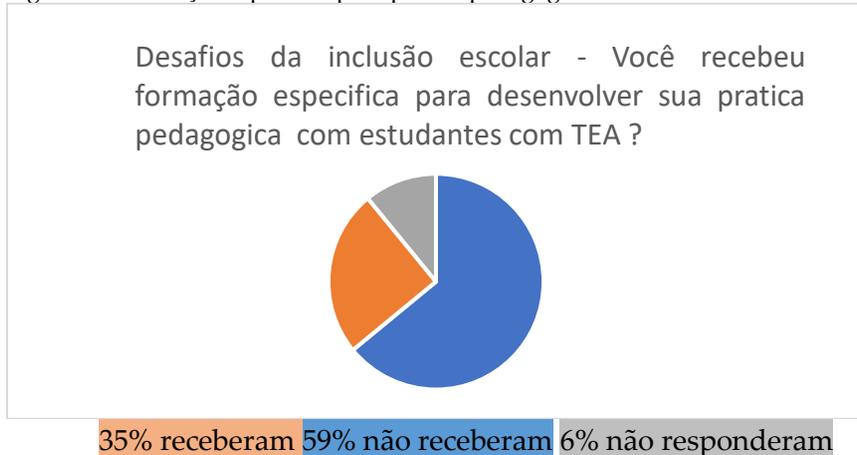
1. Maior acesso ao diagnóstico especializado – O encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem para avaliação médica tornou-se mais comum.

2. Mudanças nos critérios diagnósticos – O DSM-5 ampliou a definição do TEA, incorporando casos antes classificados como outros transtornos do neurodesenvolvimento.

4. Necessidade de adaptação curricular – As escolas enfrentam dificuldades para personalizar o ensino de acordo com as necessidades desses estudantes com TEA.

5. Necessidade de adaptação estrutural física- as unidades escolares enfrentam muitas dificuldades no que se refere a estrutura física do prédio das escolas.

Figura 1 – Formação específica para prática pedagógica com estudantes com TEA



Fonte: Questionário aplicado em 2025.

É importante destacar alguns conhecimentos considerados imprescindíveis na capacitação docente, observados e ratificados quando da realização desse estudo de pesquisa, quais sejam:

✓ Conhecimento sobre TEA – Professores necessitam acima de tudo compreender as características do espectro autista, incluindo dificuldades de comunicação, interação social e padrões de comportamento específicos, evitando ou minimizando equívocos, permitindo uma melhor adaptação das práticas pedagógicas.

✓ Adaptação Curricular e Metodológica – A formação deve capacitar docentes para diversificar estratégias de ensino, como o uso de recursos visuais, ensino estruturado e metodologias que respeitem o ritmo de aprendizado da criança com TEA.

✓ Gerenciamento de Sala de Aula – A presença de um aluno com TEA pode exigir ajustes na organização da turma. Professores capacitados apresentam maior probabilidade de manter um ambiente harmonioso, estimulante e acessível a todos os alunos.

✓ Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais – a boa condição emocional do docente é primordial para lidar com os desafios do ensino inclusivo, como a necessidade de paciência, empatia e flexibilidade diante de comportamentos atípicos. Colaboração com Profissionais da Saúde e Família – O professor deve estar apto a dialogar com terapeutas, psicopedagogos e familiares, garantindo um suporte integrado ao estudante com TEA.

✓ Uso de Tecnologias Assistivas – A formação deve incluir o uso de ferramentas tecnológicas que auxiliam a aprendizagem e comunicação dos estudantes com TEA, como softwares educativos e sistemas de comunicação alternativa.

✓ Conscientização e Combate ao Preconceito – Professores capacitados e assistidos promovem uma cultura escolar inclusiva, sensibilizando os demais estudantes para o respeito às diferenças.

No que se refere às famílias, o estudo apresentou nos relatos dos professores que os responsáveis são chamados pela escola para conversar sobre o comportamento das crianças quando as professoras percebem que o aluno apresenta alguma limitação, ou dificuldades de adaptação ou mesmo na realização das atividades. Através desse diálogo alguns pais demonstram interesse em buscar ajuda; já outros, demonstram resistência na aceitação ou não demonstram interesse em buscar informações.

Tal atitude reforça a dificuldade do professor para trabalhar com estudantes com TEA, um deles é, o apoio da família. Muitos familiares não têm interesse em buscar ajuda para melhorar o desenvolvimento da criança. Poucos procuram fazer os

acompanhamentos necessários com os profissionais adequados (psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas, psicopedagogo), com isso, a criança não avança. Segundo relatos dos entrevistados, se houvesse essa parceria entre família-escola, e profissionais da área da saúde, a criança teria um processo de autonomia e desenvolvimento significativo nas atividades e socialização propostas.

Esse estudo também evidenciou que apesar de serem realizados encontros de formação, palestras, rodas de conversa com outros profissionais da área da educação especial, com profissionais da área da saúde, alguns professores mostram certa resistência em buscar se aperfeiçoar para ter um melhor desempenho em sala de aula.

Os Docentes, por sua vez, relatam enfrentar diversas dificuldades para trabalhar com estudantes com TEA e uma dessas dificuldades apontadas é a quantidade de crianças matriculadas nas salas de aula. Além disso, apontam a falta de formação, falta de recursos e o próprio comportamento desafiante dos estudantes. Compreendendo isso como uma busca por apoio, os docentes estão sobrecarregados com tantas atribuições).

Muitos docentes, relatam não ter segurança para lidar com crianças com TEA, dificuldade de comunicação do estudante, com o professor e com os demais colegas da turma; dependendo do nível de TEA, algumas crianças não conseguem expressar suas vontades ou necessidades, apresenta recusa em fazer as atividades propostas ou mesmo em seguir rotinas, regras e combinados em sala de aula.

Outras dificuldades apontadas pelos professores são os problemas estruturais: falta de recursos, inexistência da Sala de Recursos Multifuncionais, falta de profissionais de apoio. Para lidar com tantos desafios muitos professores utilizam recursos próprios, para que seu aluno consiga adquirir conhecimento e acompanhar o ritmo da sala de aula. A comparação com a literatura acadêmica confirma que o crescimento do diagnóstico de TEA é um fenômeno global e não isolado (FERNANDES, 2020). No entanto, a falta de

capacitação docente ainda é um dos maiores obstáculos para a inclusão efetiva, conforme apontado por Silva e Mendes (2018).

Diante do exposto, evidencia-se cada vez mais a necessidade e “urgência” dessa capacitação eficaz e contínua capaz de dotar o educador das condições, digamos que, elementares para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, que vai além da “iniciativa do querer fazer a diferença”, como muitos pregam. Acredita-se que por falta de conhecimento da causa, trata-se, portanto, de um trabalho macro que envolve não somente a comunidade, mas sobretudo políticas públicas eficazes e que não fiquem apenas nos documentos, mas que exerçam seus papéis na prática, na realidade das salas de aula.

Esse estudo mostrou que o aumento do número de crianças com TEA, em salas de aula pode impactar a escola de diversas formas, como na necessidade de adaptações curriculares, estrutural e na formação de professores. E isso requer a necessidade de desenvolver estratégias de comunicação, necessidade de pensar meios e recursos para lidar com o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Destaca-se um ponto na pesquisa, relacionado à tensão e estresse que influenciam na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula, pois alguns professores expuseram que o estudante que é diferente, que apresenta uma necessidade, requer mais atenção e doação do professor. Dessa forma, o professor precisa planejar a aula e fazer as adaptações necessárias e assim realiza uma aula inclusiva, não apenas para estudantes com TEA.

O professor deve desenvolver uma metodologia de aprendizagem para que o estudante com TEA consiga se desenvolver. O conteúdo planejado e trabalhado da criança com TEA, deve estar de acordo com o seu desenvolvimento e potencial; levando em conta sua idade e seu interesse, o ensino é o principal objetivo a ser alcançado e a sua continuidade é muito importante, para que ela se torne independente.

Para tanto, é fundamental preparar os profissionais da educação, que lidam diretamente com as crianças com TEA para

que elas possam aprender e se desenvolver e que tenham sucesso na escola regular. Para que a inclusão aconteça professores, gestores escolares e toda comunidade escolar precisam estar capacitados para lidar com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso requer conhecimento sobre as particularidades de cada criança, já que o espectro autista é diverso e abrange diferentes níveis de comunicação e interação. Ter um planejamento pedagógico adaptado, fazer uso de recursos visuais e contar com apoio de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, fonoaudiólogos.

Esse estudo ratificou, também, que as políticas públicas ainda são insuficientes. A necessidade de ofertar mais formação para os professores é apontada como um dos desafios que a escola enfrenta para a inclusão de alunos com TEA. Essa pesquisa lembra que a necessidade de mais entendimento das famílias, no sentido de dar um suporte para que a criança consiga se desenvolver. A escola vai adaptando as práticas pedagógicas conforme a necessidade da criança, bem como as habilidades que ela precisa desenvolver. As metodologias ou estratégias pedagógicas são pensadas de acordo com o interesse e a necessidade de cada criança, para encontrar as melhores soluções para cada caso. As atividades lúdicas foram mencionadas como tendo grande aceitação pelas crianças, assim como atividades de recortes, colagens e construção de materiais práticos. Os professores adequam o planejamento de acordo com as especificidades dos alunos. Somando esforços, os desafios podem ser superados e a inclusão se torna uma realidade.

Os maiores desafios que a escola enfrenta para a inclusão de estudantes com TEA estão relacionados à falta de recursos para aquisição de materiais, comprometimento da família no que diz respeito às terapias e medicações. Melhoria na estrutura das escolas e mais profissionais para auxiliar os professores nas séries regulares também foram citados pela maioria dos entrevistados. Isso corrobora a necessidade premente de trabalhar no sentido de promover um ambiente de aprendizado e desenvolvimento para todas as crianças, em especial as autistas.

É importante, ainda, que o professor tenha uma formação adequada, de forma que valorize as diferenças. É também necessário que o professor conheça bem o aluno e que esteja atento às suas manifestações. Apesar da legislação brasileira, a exemplo da Lei **Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, garanta o direito à educação em escolas regulares em todos os níveis de ensino, na prática a realidade das escolas brasileiras ainda conta com barreiras e dificuldades para os estudantes autistas. **E das Pessoa com Deficiência**,

Estudos epidemiológicos demonstram que o número de diagnósticos tem aumentado globalmente, levantando questionamentos sobre suas causas e implicações sociais (BAIO *et al.*, 2018). Embora muito já tenha sido feito, a inclusão ainda enfrenta desafios. A falta de investimento nos docentes, através da valorização da carreira, dos professores, o preconceito de alguns pais e a ausência de recursos adequados são barreiras comuns. É preciso investir em políticas públicas que garantam constante atualização e capacitação dos funcionários da escola, inclusive da toda equipe escolar, bem como sensibilizar as famílias sobre a importância da inclusão dos alunos autista e das pessoas com deficiência. (BOSA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com TEA, na escola é um desafio. Os resultados deste estudo evidenciam que o aumento do número de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, matriculados, impacta significativamente no ambiente escolar. Apesar da evolução no diagnóstico e da conscientização sobre o transtorno, os desafios da inclusão persistem, especialmente por termos uma formação deficitária dos profissionais da educação, os recursos adequados, a implementação das políticas que não são efetivadas na prática.

Para superar esses desafios algumas medidas podem ser adotadas, uma delas, começa pela ampliação na oferta de formação

e capacitação de forma contínua para os professores, para que possam compreender as necessidades específicas dos estudantes com TEA, e utilizar materiais e estratégias de ensino inclusivas. É importante também promover a colaboração entre professores, profissionais de apoio, auxiliares e famílias. Um esforço coletivo é necessário para criar um plano educacional individualizado para cada estudante com TEA

É imprescindível a comunicação entre a família e a escola que acompanha o desenvolvimento da criança. É necessário criar um ambiente inclusivo que promova o desenvolvimento e o bem-estar de todos os estudantes, respeitando individualidades, barreiras e necessidades. Sugere-se que futuras pesquisas aprofundem a relação entre diagnóstico precoce e desenvolvimento educacional, bem como avaliem a eficácia das políticas públicas voltadas à inclusão escolar de crianças autistas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5)**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). NBR 14724: **Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação**. Rio de Janeiro, 2011.

BOSA, Cleonice. **Autismo e inclusão escolar: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Pearson, 2016.

BRASIL. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FERNANDES, Roberta. **Autismo na Escola**: Um Novo Olhar para o Ensino. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, Maria Luiza Monteiro de. **Inclusão escolar e autismo**: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2020.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Bases Biológicas do Autismo**. São Paulo: Ed. Manole, 2011.

SILVA, Maria L.; MENDES, Pedro H. **Educação Inclusiva e Desafios Pedagógicos**. Brasília: MEC, 2018.

TELES, Luciana. **Educação inclusiva**: desafios e possibilidades no ensino de crianças com TEA. Campinas: Papirus, 2019.

CAPÍTULO 05

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE CASO DE UMA ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E INTELLECTUAL NO 6º ANO

Naibe Cristina de Figueiredo
Ivana Bernadete Rodrigues de Souza Vale

RESUMO

A inclusão escolar é um desafio atual que exige adaptações pedagógicas e estruturais para assegurar o aprendizado de estudantes com deficiência. Este trabalho explora a vivência de uma estudante com deficiência física e intelectual em uma instituição de ensino integral, examinando as táticas de inclusão e os obstáculos encontrados. O estudo busca entender as práticas adotadas pela escola para a inclusão da estudante, identificando barreiras e avanços no processo educacional. A pesquisa fundamenta-se em conceitos de inclusão, adaptação curricular e acessibilidade, fundamentado em autores como Mantoan (2003) e Vygotsky (1984). Destacam-se a importância da formação dos professores, do apoio especializado e da participação familiar na inclusão escolar. O estudo qualitativo utilizou observação direta, entrevistas com 12 professores, equipe pedagógica e familiares, além da análise de documentos escolares. A coleta de dados ocorreu em uma escola pública de tempo integral. Os dados indicam que a Flor de Cacto avançou em sua socialização e aprendizado com o suporte de docentes especializadas e cuidadoras. No entanto, desafios como a falta de formação dos professores, falta de infraestrutura e falta de planejamento institucional prejudicam a inclusão total. A pesquisa conclui que a inclusão requer investimento em formação de professores, acessibilidade e fortalecimento da colaboração entre a escola e a família. Além disso, é necessário melhorar as políticas públicas para assegurar uma inclusão eficaz e relevante.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Educação Especial; Escola de Tempo Integral.

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se mostrado um dos maiores desafios da educação atual, especialmente no que diz respeito à garantia de acesso e permanência de estudantes com deficiência em escolas regulares. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015) estabelecem princípios que garantem a igualdade na educação e a exigência de adaptações pedagógicas para satisfazer as necessidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, a escola de tempo integral surge como uma alternativa para intensificar a inclusão, proporcionando mais tempo para interação, aprendizado e aprimoramento de competências socioemocionais e cognitivas.

No entanto, a ampliação do horário escolar não assegura automaticamente a inclusão eficaz. O modelo requer uma reformulação pedagógica e institucional para garantir que o estudante com deficiência tenha acesso aos mesmos conteúdos que os demais, considerando suas particularidades. Isso engloba a modificação do currículo, a utilização de ferramentas de acessibilidade, a formação dos professores e a participação da comunidade escolar. Além disso, o envolvimento direto da família no processo educacional é crucial para maximizar os progressos acadêmicos e sociais dos estudantes.

Este estudo de caso acompanha a experiência de uma estudante com deficiência física e intelectual no 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola de tempo integral. O objetivo é analisar as estratégias de inclusão adotadas e os desafios enfrentados por professores, equipe pedagógica e familiares. A fundamentação teórica baseia-se em autores como Mantoan (2003) e Glat & Pletsch (2019), que destacam a importância da adaptação curricular, da formação docente e do suporte especializado para uma inclusão efetiva. Além disso, a pesquisa busca compreender os impactos da educação inclusiva tanto para a “Flor de Cacto” quanto para a escola e os demais estudantes.

O trabalho está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica acerca da inclusão escolar e da escola de tempo integral; em seguida, a metodologia empregada na pesquisa; posteriormente, a análise dos dados; e, finalmente, as conclusões e recomendações para futuras ações no campo educacional especial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A educação inclusiva objetiva assegurar que todos os estudantes têm acesso à aprendizagem em um espaço educacional compartilhado, sem distinção da sua condição física, intelectual ou social. Na concepção de Mantoan (2003), a inclusão não consiste apenas no direito de estudantes com deficiência frequentarem a escola regular, mas sim no direito de interagir no seu processo educativo, juntamente com seus colegas e professores, com acesso pleno ao currículo escolar. Esta concepção de inclusão requer transformações estruturais, metodológicas e culturais nos contextos educacionais, tendo em vista a necessidade de que os ambientes educacionais respeitem as suas particularidades. Além disso, a educação inclusiva deve ser considerada um direito inegociável, garantido por políticas públicas e práticas pedagógicas adequadas. Somente a presença de alunos com deficiência na escola, por si só, não apresenta nenhuma garantia de que a inclusão tenha ocorrido, isto somente se concretiza quando se encontra viabilizada com apoio para que seu ingresso na escola se transforme em participação. recebem suporte adequado para acompanhar o currículo regular. Portanto, adaptações das metodologias de ensino são necessárias para que tal situação não ocorra.

De acordo com a abordagem sociocultural, Vygotsky (1984) destaca que a aprendizagem é realizada na interação social e que o desenvolvimento cognitivo é mediado pelo ambiente onde o sujeito se encontra. De acordo com esse aspecto, a escola deve desempenhar um papel fundamental na mediação do

conhecimento e, para tanto, deve permitir que todos os estudantes participem de forma significativa nas atividades escolares.

A teoria Vygotskiano sugere que a aprendizagem ganha força a partir do momento em que há um contexto colaborativo, onde estudantes de diferentes níveis de desenvolvimento possam interagir e contribuir uns com os outros. Deste modo, uma pedagogia inclusiva eficaz deve proporcionar experiências de aprendizagens partilhadas, para que os estudantes avancem em conjunto, respeitando as suas especificidades e ritmos de aprendizagem. Neste sentido, estratégias como a tutoria entre colegas e o trabalho em pequena ou em grandes grupos podem ser eficazes para a inclusão da aprendizagem.

A legislação brasileira reforça esse compromisso com à inclusão. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) definem diretrizes que permitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares e estabelecem a exigência de adaptações necessárias que garantam a equidade do processo de aprendizagem por parte das instituições de ensino. Sasaki (1997) destaca que a inclusão escolar não deve se restringir à condição de conceito abstrato, mas deve se concretizar em transformações estruturais e pedagógicas que possibilitem a consumação da participação destes estudantes no processo educativo: isto é, as escolas precisam investir em acessibilidade arquitetônica, formação docente e utilização de recursos tecnológicos que proporcionem a aprendizagem de forma equitativa.

Além de ser um direito legal, a inclusão escolar favorece a comunidade, na medida em que contribui para a composição de uma sociedade mais empática e solidária. De acordo com Glat & Pletsch (2019), a convivência de estudantes com e sem deficiência favorece o respeito às diferenças e a construção de competências socioemocionais, tais como a empatia e a cooperação. Assim, quando a inclusão é executada de forma eficiente, não apenas estudantes com deficiência são favorecidos por ela, mas toda a comunidade escolar sofre uma transformação rumo a ambientes

mais respeitosos e democráticos. A presença de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no espaço escolar desafia modos tradicionais de se ensinar, além de estimular o desenvolvimento de metodologias de ensino mais criativas e inovadoras. Portanto, assegurar uma educação inclusiva significativa representa investir na formação de cidadãos mais capacitados para lidar com a diversidade social e cultural.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

A escola de tempo integral é vista como uma estratégia para aumentar as oportunidades de aprendizagem e integrar os estudantes. De acordo com Oliveira & Almeida (2021), esse modelo educacional pode proporcionar um ambiente organizado, garantindo mais tempo para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes. Com mais horas na escola, os estudantes estarão aptos a participar de atividades diversificadas, como oficinas, ateliês, esportes e projetos interdisciplinares, sendo favorecida a adaptação curricular e a inclusão dos estudantes com deficiência. Contudo, a simples ampliação do tempo na escola, para que esse modelo educacional seja inclusivo, deve contar com estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes com NEE nas escolas. Apenas o aumento das horas que o estudante passa na escola não proporciona, por si só, um ensino inclusivo, mas exige planejamento e apoio especializado para que a inclusão ocorra.

Além das adaptações pedagógicas, a organização do tempo escolar é um fator determinante para a inclusão. Mantoan (2003) enfatiza que a ampliação do tempo de escolarização poderá ser benéfica aos estudantes com deficiência, na medida em que se abrirá uma possibilidade do estudante ser assistido de maneira individual e para o incremento na diversificação das estratégias de ensino. Entretanto, a autora avisa que um modelo de tempo integral só será inclusivo quando houver um currículo flexível, que

compreenda metodologias diversificadas e respeite o ritmo de aprendizado de cada estudante.

Também Vygotsky (1984) observa que a aprendizagem se faz através das ações sociais e que cabe ao professor intervir como mediador da aprendizagem, ajustando as estratégias de ensino conforme as necessidades de cada estudante. Portanto, é imprescindível que a escola apresente atividades diversas, com materiais acessíveis e metodologias adaptadas, de forma a possibilitar a participação ativa de todos os estudantes. A interação entre estudantes e o aprendizado colaborativo podem ser explorados enquanto estratégias que apresentem eficácia para potencializar o desenvolvimento dos estudantes com NEE.

Além disso, a acessibilidade física e pedagógica é uma dificuldade para muitas escolas de tempo integral. Sassaki (1997) pontua que a ausência de rampas, banheiros adaptados e mobiliário adequado pode limitar que estudantes com deficiência participem das atividades escolares, tornando o percurso escolar sobrecarregado e, em determinados momentos, o espaço para a experiência escolar tornando-a cansativa e, por vezes, excludente. Os autores Glat e Pletsch (2019) observam, igualmente, que a acessibilidade pedagógica se refere, sobretudo, à adaptação dos materiais didáticos, à tecnologia assistiva e à adoção de metodologias de ensino que respeitem as características dos estudantes. Dessa forma, uma escola de tempo integral inclusiva deve estar comprometida com a acessibilidade estrutural e pedagógica, de modo que os estudantes com deficiência tenham as mesmas possibilidades de aprendizado que outros estudantes.

Nesse sentido, Oliveira & Almeida (2021) afirmam que uma escola de tempo integral, quando bem estruturada, pode constituir um ambiente propício à inclusão, na medida em que oferece maior tempo para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e emocionais dos estudantes. Esse modelo propicia o fortalecimento de vínculos entre estudantes e professores, transformando a escola em um espaço mais acolhedor e atrativo para todos. Além disso, a diversificação e dinamismo do ensino podem minimizar as

dificuldades dos estudantes com deficiência, ajudando-os a superar barreiras e a desenvolver suas potencialidades.

Para isso, é necessário que as políticas públicas garantam recursos suficientes para implementação do ensino, visando à educação de tempo integral inclusiva, em termos de formação de professores, de materiais acessíveis e apoio especializado. Dessa forma, a escola de tempo integral poderá se tornar um importante instrumento na construção de uma educação mais justa e equitativa.

PREPARAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores é um dos principais desafios para a efetivação da inclusão escolar. Glat e Pletsch (2019) afirmam que muitos docentes não têm a preparação adequada para atender as necessidades dos estudantes com NEE, dificultando a adaptação das estratégias pedagógicas. A falta de formação específica durante a graduação e a escassez de cursos de formação continuada voltada para a educação inclusiva dificultam o trabalho do educador tornando a inclusão um processo muitas vezes improvisado, assemelhando-se a uma colcha de retalho, o que resulta, posteriormente, em práticas excludentes, mesmo de forma involuntária de alguns docentes, visto que não conhece as metodologias inclusivas impossibilita a oferta de suporte ao estudante. Desse modo, a qualificação profissional é mais do que necessária para o sucesso da inclusão.

No contexto da educação inclusiva, o papel do professor torna-se ainda mais essencial na mediação do conhecimento. Vygotsky (1984) destaca que o docente tem um papel importante na mediação do conhecimento, conduzindo o estudante em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) - isto é, o nível de aprendizado que o estudante pode alcançar com o apoio de um mediador. Para que essa mediação aconteça efetivamente no processo de inclusão do estudante com NEE, o professor necessita

estar preparado para utilizar metodologias ativas, adequadas ao perfil do estudante com deficiência. O uso de recursos visuais, de materiais táteis, de diferentes formas de avaliação pode torná-lo mais acessível. Além disso, o professor necessita de formação continuada, para se sentir seguro em sala de aula.

A qualificação dos professores é um dos principais fatores para o sucesso da educação inclusiva. Mantoan (2003) ressalta que a formação dos professores deve ir além da teoria, possibilitando ao docente ter experiências práticas para conhecer os desafios da inclusão. O simples conhecimento da legislação e dos princípios da inclusão não será suficiente; o professor deve ser capacitado a lidar com a diversidade no cotidiano da sala de aula. Para Sasaki (1997), a formação docente deve envolver tanto aspectos pedagógicos quanto conhecimentos sobre acessibilidade e tecnologia assistiva, de modo que a formação dos professores os faça conhecer e utilizar recursos como, por exemplo, softwares de leitura de tela, materiais em Braille e comunicação alternativa. Da mesma forma, estratégias de tutoria entre estudantes podem ser estimuladas, de modo a favorecer a interação de estudantes com e sem deficiência, tentando promover um clima de aprendizagem inclusivo.

O trabalho colaborativo entre professores da educação regular “áreas de conhecimentos” e professores de Educação Especial é fundamental para garantir a inclusão escolar de forma eficaz. De acordo com Glat e Pletsch (2019), a parceria entre profissionais oferece suporte mais amplo para estudantes com deficiências, pois viabiliza a troca de experiências e a criação de estratégias que tornam o trabalho mais eficaz. Essa abordagem evidencia a ideia de que a inclusão não deve ser vista como responsabilidade exclusiva de professores de Educação Especial, mas como um compromisso de toda a comunidade escolar. Dessa forma, investir na formação de professores é um passo importante para garantir que as escolas estejam efetivamente preparadas para oferecer uma educação de fato inclusiva.

ADAPTAÇÃO CURRICULAR E RECURSOS PEDAGÓGICOS ACESSÍVEIS

A adaptação curricular representa um dos pilares da educação inclusiva, pois permite que os estudantes com deficiência tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. De acordo com Mantoan (2003), um currículo inclusivo deverá ser flexível e levar em consideração as especificidades de cada estudante, garantindo que todos tenham acesso ao conhecimento em conformidade com suas possibilidades. A modificação de estratégias didáticas, a diversificação das formas de avaliação bem como a introdução de atividades diferenciadas e adaptadas quando necessárias, são medidas fundamentais para dar conta das demandas de uma sala de aula inclusiva. Além disso, a adaptação curricular não é sinônimo de reduzir o nível de exigência acadêmica, mas de proporcionar caminhos diferenciados para que o estudante atinja os objetivos propostos.

De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem acontece onde há um equilíbrio do que o estudante já conhece e o que ele pode aprender com a ajuda de um mediador; portanto, a adaptação curricular sugere a consideração da "zona de desenvolvimento próximo" do estudante, garantindo que, com apoio, o estudante possa ser ajudado em seu aprendizado; a implementação de atividades práticas, jogos educativos, ensino por meio de recursos multimídia são algumas estratégias para facilitar o acesso do aluno ao conteúdo escolar; além disso, a personalização das atividades, possibilitando que cada aluno desenvolva suas atividades internas respeitando seu próprio ritmo, podendo fazer isso sem prejudicar sua participação no ambiente escolar.

Para que a inclusão ocorra de maneira significativa, é essencial que as adaptações curriculares sejam acompanhadas de recursos pedagógicos acessíveis. Sasaki (1997) enfatiza que a adaptação curricular deve ser acompanhada do uso de recursos pedagógicos acessíveis como, por exemplo, materiais em Braille, audiolivros, pranchas de comunicação alternativa e softwares de acessibilidade,

os quais constituem um dos caminhos para que os estudantes com NEE busquem interagir com o conteúdo escolar e dele tenham acesso, nos moldes da sua própria autonomia.

Glat e Pletsch (2019) corroboram que a utilização de diferentes estratégias de ensino que vão desde as metodologias ativas até a própria aprendizagem baseada em projetos pode proporcionar um ensino mais dinâmico e acessível. O uso da tecnologia, finalmente, é de grande importância neste contexto, pois pode possibilitar que os estudantes tenham acesso a diferentes modos de aprender e de expressar seus conhecimentos.

Além de adaptações nos materiais e nas metodologias, é essencial que os professores estejam prontos para avaliar o progresso dos estudantes, de maneira inclusiva. Moran (2018) aponta que as avaliações precisam ser flexíveis e permitir ao estudante mostrar seu aprendizado de diferentes maneiras, como por meio de exposições orais, produções artísticas ou atividades, além das provas e testes. Dessa forma, a adaptação curricular não apenas alarga o acesso ao conhecimento, mas também valoriza as potencialidades de cada estudante, promovendo uma aprendizagem significativa e inclusiva.

PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A participação da família é um dos fatores mais importantes no sucesso da inclusão escolar. De acordo com Glat e Pletsch (2019), a atuação dos familiares no processo educativo é um dos maiores norteadores para a adaptação do estudante, além de constituírem um dos pilares para a formação de uma parceria entre escola e família. Quando os pais e, ou responsáveis se envolvem ativamente na vida escolar, os estudantes se sentem mais seguros e motivados para aprender, percebendo a continuidade de apoio que têm, seja dentro da escola ou fora dela. O diálogo entre professores e os familiares permitirá ajustar as estratégias pedagógicas com base nas necessidades individuais do estudante e estimulará um aprendizado mais efetivo.

Mantoan (2003) afirma que a inclusão deve ser construída através de um processo em cooperação com todos os agentes educacionais, entre eles a família. Os pais devem saber dos direitos de seus filhos e das metodologias usadas pela escola para conscientizar sobre a inclusão. A falta de comunicação entre escola e família pode ocasionar dificuldades no processo de adaptação e no acompanhamento do estudante. Portanto, cabe à instituição de ensino promover reuniões com os familiares periodicamente, oferecendo orientação e espaço em que eles possam externar suas dúvidas e inquietações. Para a inclusão efetiva, a colaboração entre professores, equipe pedagógica e pais possibilitarão maior compromisso com a inclusão e experiências melhores para o estudante.

De acordo com Sasaki (1997) a família pode se tornar uma defensora ativa dos direitos do estudante, exigindo das instituições de ensino a adoção de práticas inclusivas e assegurando que receba o apoio necessário. No entanto, muitos familiares não têm conhecimento das possibilidades de adaptação curricular e da tecnologia assistiva que poderia ajudá-los em sua aprendizagem. Assim, é fundamental que as escolas promovam momentos de formação para os pais relativos a como podem contribuir para a aprendizagem de seus filhos, fortalecendo sua participação no processo formativo. Além disso, o apoio emocional familiar é vital para a autoestima e para o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes com deficiência.

O fortalecimento da criação de redes de apoio entre as famílias também seria uma alternativa viável como estratégia para fortalecer a inclusão escolar. Oliveira e Almeida (2021) indicam que grupos de pais e responsáveis teriam potencial para compartilharem experiências e estratégias que contribuam para o enfrentamento de dificuldades do cotidiano escolar. Essas redes teriam o papel de espaço de troca de informações e de suporte emocional, além, claro, do maior envolvimento dos familiares na inclusão. Com isso, a parceria escola-família se torna um dos pilares para o sucesso inclusão escolar, assegurando que os

estudantes com deficiência tenham uma experiência escolar mais positiva e enriquecedora.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar do avanço na legislação e na implementação de prática inclusivas, a inclusão ainda enfrenta inúmeros desafios no Brasil. De acordo com Mantoan (2003), a infraestrutura das escolas, a falta de condições de materiais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a resistência de algumas instituições são resultados que dificultam a inclusão. Muitas escolas não têm rampas, banheiros adaptados, mobiliário acessível nem materiais pedagógicos de nenhuma espécie, impossibilitando a participação de estudantes com deficiência. No entanto, a ausência de conteúdos adequados (adaptações curriculares) e de professores habilitados pode dificultar o processo de inclusão, levando à exclusão disfarçada, ou seja, os estudantes permanecem nas escolas, mas não têm acesso ao ensino.

No campo da psicologia da educação, Vygotsky (1984) argumenta que a aprendizagem acontece por meio da interação social, e a escola é um dos ambientes onde o conhecimento é construído. Contudo, quando o ambiente escolar não é propício a receber estudantes com deficiência, o processo de aprendizagem não é concretizado e, sem a presença de adaptações curriculares, de materiais acessíveis e de apoio especializado, os estudantes com NEE podem encontrar dificuldades para aprender o conteúdo escolar e para manter interações com seus colegas, por exemplo. Desta maneira, as práticas pedagógicas das escolas devem procurar ser mais flexíveis e inclusivas (sem manter-se rígidas), respeitar as diferenças individuais (seja a presença de NEE, seja a diferença em relação ao nível de conhecimento), para que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A garantia de uma educação inclusiva exige medidas, como destacam Glat e Pletsch (2019) ao destacarem a importância da implementação de políticas públicas é essencial para conseguir

aprimorar a educação inclusiva. O financiamento adequado das escolas, a formação continuada dos professores e a ampliação do acesso à tecnologia assistiva são algumas das ações necessárias para garantir que a inclusão escolar aconteça de fato. Além disso, a sensibilização da sociedade sobre a relevância da inclusão pode contribuir para enfrentar o preconceito e para criar um ambiente escolar mais acolhedor. A formação de profissionais especializados e o aumento dos recursos pedagógicos acessíveis caracterizam-se como elementos fundamentais para garantir que a inclusão escolar seja um conceito concreto e não um ideal utópico.

A implementação de práticas inclusivas nas escolas pode impactar positivamente todo o ambiente educacional. Silva (2020) defende que as escolas que adotam as práticas inclusivas tendem a proporcionar um ambiente mais colaborativo e menos competitivo, pois os estudantes desenvolvem um senso maior de colaboração e solidariedade. Quando a inclusão passa a ser um compromisso de todos, a sala de aula estimula os estudantes a serem mais sensíveis às dificuldades do outro, fortalecendo os laços sociais e incentivando uma aprendizagem mais humanizada. Dessa forma, a inclusão escolar não se limita apenas em garantir o direito de acesso à educação, mas cria oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais que serão essenciais ao longo da vida dos estudantes.

METODOLOGIA

Neste estudo, optamos por uma metodologia qualitativa, baseada no método de estudo de caso. De acordo com Ventura (2007), o estudo de caso é visto como uma metodologia ou a seleção de um objeto de estudo determinado pelo interesse em casos particulares. Apesar de poder ser empregado em vários campos do saber, na educação, é empregado como uma estratégia didática para examinar situações e conectar teoria e prática (Andrade *et al.*, 2017). Goode e Hatt (1979) ressaltam que o estudo de caso estrutura

os dados de maneira a manter a unidade do objeto em análise, levando em conta seu desenvolvimento completo.

Utiliza-se aqui a observação direta na sala de aula, reunião com a família e entrevistas semiestruturadas como métodos de coleta de dados. As observações ocorreram na classe onde uma estudante com Deficiências Físicas e Intelectual está matriculada. Antes de avaliar os facilitadores do aprendizado, procuramos entender a rotina, os interesses, as competências e os obstáculos que a estudante enfrenta. Buscamos também examinar como essas particularidades eram recebidas no contexto da mediação pedagógica.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com doze professores, sendo dez professores de áreas específicas e duas de educação especial, visando reunir dados acerca da formação profissional, práticas pedagógicas, metodologia de ensino e suportes recebidos na instituição de ensino. Conforme May (2004), este tipo de entrevista possibilita respostas mais naturais, enquanto proporciona uma estrutura que facilita a comparação dos dados. As entrevistas foram realizadas na instituição de ensino, divididas em dois encontros.

O estudo foi conduzido de janeiro a março de 2025, numa instituição de ensino público da rede estadual situada na cidade de Areia Branca, RN. A instituição oferece Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, com 207 estudantes matriculados, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e integral. A sua estrutura compreende cinco salas de aula, secretaria/direção, cozinha, dois banheiros, um refeitório e um pátio externo. As famílias apresentavam um perfil socioeconômico de baixa renda e classe média. A equipe de gestão incluía diretor e vice-diretor, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora financeira e duas supervisoras uma para cada turno. O corpo docente era composto por doze docentes, contudo, a qualificação em áreas específicas que lecionam.

As professoras de educação especial e a cuidadora desempenharam um papel crucial na pesquisa, atuando como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem da estudante com Deficiência física e intelectual. As docentes têm graduação em

Pedagogia obtida em uma instituição pública. Com uma experiência de menos de dois anos, atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, numa sala com trinta e um estudantes, incluindo outros três estudantes com NEE. A cuidadora, com curso técnico de enfermagem por uma instituição de ensino privado, está a três anos nesta escola trabalhando com estudantes com NEE.

Destacam-se que, além da Deficiência intelectual, a estudante envolvida possui diversas deficiências, incluindo problemas físicos e motores que demandavam maior atenção e cuidado. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), a deficiência múltipla é caracterizada pela combinação de duas ou mais deficiências primárias (mentais, visuais, auditivas, físicas), causando danos que impactam o crescimento global e a habilidade de adaptação. O Decreto no 3.298/99 confirma esse conceito, definindo-o como "a combinação de duas ou mais deficiências" (art. 4º, V). Apesar das variações na definição na literatura, esta pesquisa foca na análise da experiência de uma estudante com deficiência física e intelectual inserida na escola de tempo integral, buscando identificar os desafios encontrados e as estratégias utilizadas na tentativa de assegurar essa inclusão no ambiente escolar. Para isso, foram utilizadas múltiplas fontes de evidência, com observação direta, entrevista semiestruturadas junto a professores, equipe pedagógica e familiares e com a análise de documentos escolares, a fim de conhecer de forma mais profunda como a inclusão da estudante se dá na prática, quais os avanços, dificuldades e possibilidades de aperfeiçoamento.

A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo, o que possibilitou classificar os resultados em tópicos principais: perfil do aluno, táticas empregadas, obstáculos superados, impactos na comunidade escolar e sugestões para aprimoramento. A triangulação das informações recolhidas assegurou maior confiabilidade e profundidade aos resultados alcançados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de estudantes com deficiência em instituições de ensino integral traz desafios e oportunidades para a educação. A análise do caso "Flor de Cacto" possibilitou a analisar dos avanços e obstáculos encontrados na busca por uma educação inclusiva e acessível. Com base nas observações e entrevistas conduzidas, foram detectados elementos fundamentais para entender a experiência da estudante e suas interações com a comunidade educacional.

"Flor de Cacto" é uma estudante de 12 anos com paralisia cerebral e deficiência intelectual moderada. Ela usa uma cadeira de rodas e necessita de assistência para as tarefas cotidianas e escolares. As suas dificuldades de comunicação oralmente e compreensão de conceitos abstratos representam novos desafios para os docentes. No entanto, com a ajuda das professoras de Educação Especial (uma em cada turno) e de uma cuidadora, sua participação nas atividades escolares tem sido incentivada de maneira constante, contribuindo para seu progresso social e escolar.

Para garantir a inclusão de Flor de Cacto, várias estratégias pedagógicas foram postas em prática. Materiais adaptados, tais como cartazes ilustrados com pictogramas e textos simplificados, foram frequentemente empregados para simplificar a compreensão dos conteúdos. Além disso, foram realizadas atividades práticas focadas no aprimoramento da coordenação motora e habilidades funcionais. O uso de tecnologia assistiva, como aplicativos de comunicação alternativa, tem sido planejada para ampliar a autonomia e a participação nas aulas.

Apesar dessas iniciativas, a escola enfrenta desafios significativos para promover uma inclusão efetiva. A formação dos professores continua sendo um dos maiores desafios, já que muitos docentes relataram problemas para ajustar suas metodologias ao perfil dos estudantes com necessidades educacionais especializada. A ausência de capacitações contínuas em educação inclusiva prejudica a criação de práticas pedagógicas mais eficientes,

tornando mais difícil a aplicação de estratégias inovadoras no ambiente escolar.

Outro desafio significativo, que não depende da escola para ser solucionado, é a infraestrutura escolar, que ainda enfrenta obstáculos arquitetônicos. A falta de rampas apropriadas e banheiros adaptados prejudica a mobilidade da estudante, restringindo sua participação em atividades extracurriculares. Essa restrição enfatiza a necessidade de investimentos em acessibilidade para garantir que todos os estudantes possam desfrutar ao máximo dos ambientes escolares, principalmente em escola de tempo integral que é necessário a permanência dos estudantes no ambiente escolar por mais de oito horas.

A ausência de um plano institucional bem estruturado também foi reconhecida como um obstáculo. Muitas adaptações curriculares e estratégias de ensino surgem por iniciativa individual dos docentes, sem um apoio mais abrangente da instituição educacional. Isso gera inconsistências no processo de ensino e pode comprometer a continuidade das práticas inclusivas ao longo dos anos letivos. Embora a família esteja presente, ainda precisa ser intensificada para assegurar um suporte mais completo ao desenvolvimento da estudante.

Apesar do pouco tempo de observação, a presença da "Flor de Cacto" trouxe impactos positivos para toda a comunidade escolar. Os colegas exibiram maior empatia e consideração pela diversidade, resultando em um ambiente mais cooperativo. A interação com a estudante auxiliou na formação de valores como solidariedade e cooperação, promovendo uma cultura educacional mais inclusiva. Professores e funcionários passaram a refletir sobre a importância de melhorar suas práticas de ensino para satisfazer de forma mais eficaz as necessidades de todos os estudantes.

Diante dos desafios e avanços observados, algumas sugestões são fundamentais para melhorar a inclusão escolar. É fundamental investir na capacitação contínua dos docentes, permitindo que eles elaborem metodologias mais apropriadas à diversidade existente na instituição de ensino, desde 2020 há muitas matrículas de

estudantes com NEE nesta instituição de ensino. É essencial priorizar a melhoria da infraestrutura, incluindo adaptações para acessibilidade universal, para assegurar a participação integral dos estudantes com deficiência.

Além disso, a implementação de um planejamento institucional mais estruturado pode assegurar maior consistência nas práticas de inclusão, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativa. Para estudantes Flor de Cacto é trabalhando em sala de aula atividades lúdicas, uso de materiais concretos, e estratégias de ensino diferenciadas, como o uso de pictogramas e recursos visuais para facilitar a compreensão dos conteúdos.

Outro aspecto fundamental é o fortalecimento da parceria entre a escola e a família. Promover a participação ativa dos responsáveis no processo educacional pode contribuir significativamente no sucesso da inclusão. Reuniões frequentes, orientações especializadas e maior diálogo entre professores e familiares são estratégias que podem fortalecer esse vínculo e potencializar o desenvolvimento de Flor de Cacto.

Assim, o estudo evidencia que a inclusão da "Flor de Cacto" tem sido um processo desafiador, porém repleto de aprendizado. Com investimentos adequados em formação, infraestrutura e planejamento, é possível proporcionar uma experiência educacional mais equitativa, garantindo o direito à educação de qualidade para todos os estudantes. A inclusão não só favorece os estudantes com deficiência, como também modifica toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor, diversificado e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência em escolas de tempo integral é um processo complexo que requer comprometimento, planejamento e investimento constante. Este estudo evidenciou que, mesmo diante dos obstáculos estruturais, pedagógicos e

institucionais, a aplicação de estratégias apropriadas pode melhorar consideravelmente o aprendizado e a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar.

Os resultados demonstram que a adaptação curricular, o apoio de especialistas e a utilização de tecnologia assistiva são componentes fundamentais para assegurar uma inclusão eficaz. Além disso, a conscientização da comunidade escolar é crucial para criar um ambiente mais acolhedor e empático, favorecendo não só os estudantes com deficiência, mas todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda há avanços necessários, principalmente em relação à formação dos professores e ao aprimoramento da infraestrutura escolar. É essencial investir na capacitação contínua dos docentes e na acessibilidade dos ambientes físicos para fortalecer práticas inclusivas efetivas. Da mesma forma, a intensificação do vínculo entre escola e família pode potencializar as estratégias de ensino, oferecendo um suporte mais abrangente para o desenvolvimento escolar da estudante.

Nesse contexto, torna-se essencial que as políticas públicas sejam aperfeiçoadas e expandidas para assegurar que a inclusão escolar seja realizada de forma planejada e sustentável. A responsabilidade de gestores, educadores e familiares deve ser constante, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas e intelectuais, possam ter acesso a um ensino de qualidade, equitativa e capaz de transformar vidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. C. et al. *Estudo de caso na educação: estratégias e desafios*. São Paulo: Editora Universitária, 2017.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 10 fev. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. *Métodos em pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. São Paulo: Papirus, 2018.

OLIVEIRA, Marta Regina de; ALMEIDA, Silvia Maria de. *Educação integral e inclusão: desafios e possibilidades*. Curitiba: Appris, 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, João Paulo da. *Educação inclusiva: políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2020.

VENTURA, M. *Estudo de caso: conceitos e aplicações na pesquisa educacional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 06

A GESTÃO EDUCACIONAL COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL NA ESCOLA PÚBLICA

Jardel Cristiano Marques Macêdo
Joselina Nunes Batista
Juliana Maia Ferreira
Juscileide da Silva Ferreira
Orjania Maria de Castro
Valmira Correia da Silva Morgado

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar é analisar como as políticas educacionais influenciam os sistemas de ensino e a gestão escolar, especialmente no que se refere à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica. A gestão educacional como um instrumento essencial na transformação social da escola pública, destacando seu papel na promoção de uma educação democrática, ética e inclusiva. Fundamentado em pesquisa qualitativa e bibliográfica, o estudo investiga como as políticas públicas influenciam os sistemas de ensino e a efetivação da gestão democrática, especialmente na educação básica. A análise considera os marcos legais brasileiros, como a Constituição de 1988, a LDB (1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Bem como os desafios enfrentados na prática gestora, incluindo a fragmentação das políticas públicas e a insuficiência de formação específica para os gestores escolares. O trabalho enfatiza a necessidade de um paradigma de gestão que priorize o diálogo, a escuta ativa e a corresponsabilidade entre os sujeitos escolares. O contexto político pós-2016, marcado por reformas neoliberais, trouxe implicações negativas à gestão democrática. Iniciativas como o FUNDESCOLA e o PDE, embora defendam a autonomia das escolas, impuseram formas de controle burocrático que limitam a liberdade pedagógica, comprometendo a construção coletiva dos projetos pedagógicos. Essa tensão entre

autonomia e centralização tem dificultado a consolidação de práticas democráticas efetivas. É fundamental reconhecer que as políticas públicas não são neutras: elas expressam interesses e correlações de forças presentes na sociedade. Assim, compreender a política educacional é também compreender os limites e possibilidades da gestão escolar em um cenário de desigualdades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão educacional; Escola pública; Gestão democrática; Políticas educacionais; Transformação social.

INTRODUÇÃO

A gestão educacional, enquanto campo de estudo e prática, desempenha um papel central na organização e no funcionamento das instituições de ensino, especialmente no que tange à garantia de uma educação de qualidade e socialmente referenciada. Este trabalho propõe-se a refletir sobre os principais aspectos da gestão educacional, com foco especial na educação básica, à luz das políticas públicas e dos princípios da gestão democrática.

A ideia central deste estudo é analisar como a gestão educacional pode ser compreendida não apenas como um conjunto de práticas administrativas, mas como um espaço de construção coletiva que envolve múltiplos sujeitos – gestores, professores, alunos, famílias e comunidade – e que deve estar orientado por princípios democráticos, éticos e inclusivos.

Delimita-se como foco da pesquisa o estudo das políticas educacionais e sua influência sobre os sistemas de ensino e sobre a gestão democrática da escola pública, compreendida como instância mediadora entre a política e a prática pedagógica. Este tema se insere no contexto da área de trabalho da Educação, com interseções nos campos da Administração Escolar, Políticas Públicas e Sociologia da Educação.

A escolha do tema foi motivada pelas transformações recentes na legislação educacional e pelas crescentes demandas por práticas de gestão que assegurem a participação efetiva da comunidade

escolar. Em tempos de tensões sociais e desafios estruturais, refletir sobre a gestão educacional torna-se urgente para fortalecer a escola como espaço de cidadania.

O objeto de análise deste estudo será, portanto, a gestão da educação básica pública sob a ótica das políticas públicas e da gestão democrática. A relevância social desta pesquisa se justifica na medida em que permite compreender os desafios enfrentados pelos gestores escolares na implementação de práticas democráticas e inclusivas, e pode contribuir para o aprimoramento das formulações teóricas e das práticas institucionais.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como as políticas educacionais influenciam os sistemas de ensino e a gestão escolar, especialmente no que se refere à efetivação da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA GESTÃO EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A política educacional é um dos principais pilares que orientam a gestão da educação básica no Brasil. Segundo o documento educacional: políticas de gestão educacional e escolar, a política educacional brasileira é o resultado de um processo histórico permeado por tensões e disputas entre diferentes grupos sociais (Santos, 2023). Essas políticas são expressas por meio de leis, planos, diretrizes e programas que impactam diretamente a organização e a administração das escolas.

O sistema educacional brasileiro passou por transformações significativas desde o período colonial, passando das instituições religiosas para a governança do estado (Rosa *et al.*, 2021). A Constituição de 1988 estabeleceu a gestão democrática como princípio orientador, promovendo a participação popular na tomada de decisões educacionais (Morgan & Najjar, 2020). O sistema educacional brasileiro tem uma trajetória marcada por profundas mudanças estruturais e conceituais. Inicialmente sob domínio de instituições religiosas, a educação era voltada à

catequese e à formação elitista. Com o passar dos séculos, o Estado assumiu progressivamente o controle e a responsabilidade pelo direito à educação, culminando em importantes marcos legais. A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas ao reconhecer a educação como direito de todos e dever do Estado, instituindo a gestão democrática como diretriz fundamental. Esse princípio passou a orientar políticas públicas voltadas à ampliação da participação social na administração escolar, promovendo maior transparência e corresponsabilidade na construção do projeto pedagógico

A Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) representam marcos legais que norteiam a ação do Estado na garantia do direito à educação. A gestão educacional, nesse contexto, passa a ser entendida como uma função estratégica que visa a materializar esses direitos por meio da organização dos sistemas de ensino, da valorização dos profissionais da educação e da participação social.

O Golpe Parlamentar de 2016 reacendeu os debates sobre a eficiência da educação pública, provocando uma mudança em direção a modelos de gestão que contradizem os princípios democráticos (Morgan & Najjar, 2020). Programas como o FUNDESCOLA e o PDE enfatizam a autonomia escolar, mas também impõem controles burocráticos que podem minar as melhorias pedagógicas (Regina *et al.*, 2014).

O “Golpe legal Parlamentar” de 2016 marcou uma inflexão nas políticas educacionais, reabrindo discussões sobre a eficiência da gestão pública e impulsionando propostas alinhadas a uma lógica gerencialista. Essas mudanças muitas vezes desconsideraram os fundamentos da gestão democrática, priorizando resultados quantitativos e indicadores de desempenho em detrimento da participação coletiva. Programas como o FUNDESCOLA e o PDE, embora defendam a autonomia das escolas, introduzem mecanismos de controle e avaliação que limitam a liberdade pedagógica. Tais políticas reforçam uma cultura de responsabilização que pode desvalorizar o papel dos educadores

como agentes críticos e transformadores. Assim, há uma tensão constante entre autonomia e centralização, que impacta diretamente a qualidade do processo educativo.

Sendo assim, é fundamental reconhecer que as políticas públicas não são neutras: elas expressam interesses e correlações de forças presentes na sociedade (Santos, 2023). Assim, compreender a política educacional é também compreender os limites e possibilidades da gestão escolar em um cenário de desigualdades sociais.

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SISTEMAS, POLÍTICAS E DEMOCRACIA

Os sistemas de ensino organizam-se em níveis e modalidades, conforme definido pela LDB, e são compostos pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios. Cada ente federado possui responsabilidades específicas, o que demanda uma articulação entre os diferentes níveis de governo para garantir a oferta e a qualidade do ensino.

O sistema educacional brasileiro é estruturado por meio de uma estrutura federal que delinea responsabilidades entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal. Essa estrutura exige colaboração para garantir acesso equitativo e qualidade na educação. No entanto, a implementação efetiva desse sistema continua sendo um desafio devido à fragmentação e à falta de institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) (Augusto, 2024).

A gestão desses sistemas deve assegurar a equidade e a qualidade, respeitando as especificidades locais e promovendo a descentralização administrativa. A gestão educacional requer um planejamento estratégico que contemple diagnóstico, definição de metas e avaliação dos resultados (Santos, 2023). No entanto, a ausência de um regime de cooperação coeso tem levado a políticas educacionais desarticuladas (Tavares, 2003). A gestão dos sistemas de ensino precisa conciliar equidade e qualidade, reconhecendo as diversidades regionais e promovendo a descentralização como

meio de fortalecer a autonomia local. Isso exige planejamento estratégico eficaz, com diagnósticos precisos, definição de metas realistas e mecanismos contínuos de avaliação de resultados.

Contudo, a inexistência de um regime de colaboração articulado entre União, estados e municípios compromete a efetividade das políticas públicas. Essa falta de coesão gera iniciativas fragmentadas e sobrepostas, dificultando a consolidação de uma educação básica integrada e eficiente. Para superar esses entraves, é fundamental a construção de um pacto federativo educacional comprometido com a corresponsabilidade e o diálogo intergovernamental.

O papel dos gestores em ambientes educacionais é crucial para coordenar políticas públicas e mediar entre os interesses do estado e a comunidade escolar. Uma gestão eficaz exige que os líderes promovam processos participativos e desenvolvam projetos pedagógicos contextualizados, que são essenciais para melhorar a qualidade educacional e atender às necessidades da comunidade. Os gerentes devem envolver todas as partes interessadas, incluindo professores, pais e membros da comunidade, para garantir a tomada de decisões coletivas e a responsabilidade compartilhada na gestão educacional (Boni *et al.*, 2023). A participação ativa ajuda a atender às diversas necessidades da comunidade escolar, levando a resultados educacionais mais eficazes.

Sendo assim, o papel dos gestores é fundamental nesse processo, pois são eles que atuam na coordenação de políticas públicas e na mediação entre os interesses do Estado e da comunidade escolar. A capacidade de liderar processos participativos e de construir projetos pedagógicos contextualizados é essencial para a eficácia da gestão dos sistemas de ensino.

A CONSTRUÇÃO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A gestão democrática é um princípio constitucional (Art. 206, inciso VI da CF/88) e representa um dos fundamentos da administração da educação pública no Brasil. Ela se baseia na participação ativa dos diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões. A gestão democrática é um princípio constitucional no Brasil, consagrado no artigo 206 da Constituição Federal, enfatizando a participação ativa da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão. Esse princípio é fundamental para a educação pública, promovendo a inclusão e a colaboração entre várias partes interessadas, incluindo estudantes, pais e educadores. Nesse caso, a gestão democrática incentiva o envolvimento de toda a comunidade escolar, o que é crucial para atender às necessidades locais exclusivas e melhorar os resultados educacionais (Santos & Canto, 2021).

Pois, desde a turbulência política de 2016, houve uma regressão nas práticas democráticas na educação, com o surgimento de novos modelos de gestão que contradizem os princípios constitucionais (Morgan & Najjar, 2020). Embora alguns estados exibam uma forte participação da comunidade na seleção de líderes escolares, os municípios geralmente ficam atrasados, indicando uma implementação desigual da gestão democrática (Bittencourt *et al.*, 2021).

Apesar do respaldo constitucional para a gestão democrática, sua aplicação prática permanece inconsistente, influenciada pela dinâmica política e contextos locais. Isso destaca a luta contínua para manter os princípios democráticos na educação brasileira. Desse modo, a gestão democrática da escola implica a construção coletiva do projeto pedagógico, o funcionamento efetivo dos conselhos escolares e a adoção de mecanismos de transparência e controle social (Santos, 2023). Pois entendemos que, o PPP serve como uma estrutura para a identidade escolar, onde a gestão democrática desempenha um papel essencial em seu desenvolvimento e implementação, promovendo uma cultura escolar participativa (Ferreira *et al.*, 2025).

Diante disso, exige-se uma mudança de paradigma: o gestor deixa de ser um mero administrador para tornar-se um articulador de processos pedagógicos e sociais. Essa abordagem pressupõe diálogo, escuta, cooperação e corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ENTRE DIRETRIZES POLÍTICAS E AÇÃO PEDAGÓGICA

Diversas políticas públicas têm sido formuladas com o objetivo de fortalecer a gestão democrática nas escolas. Entre elas, destacam-se a criação dos conselhos escolares, a implantação do plano de desenvolvimento da escola (PDE), os programas de formação continuada para gestores e professores, além da obrigatoriedade de eleição de diretores em muitos sistemas de ensino. A implementação de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da gestão democrática nas escolas tem ganhado força no Brasil, particularmente por meio de iniciativas como conselhos escolares, planos de desenvolvimento escolar (PDE) e eleições obrigatórias para diretores escolares. Essas medidas são projetadas para aumentar a participação da comunidade e promover um ambiente educacional mais inclusivo.

Os conselhos escolares servem como plataformas para o envolvimento da comunidade, permitindo que as partes interessadas participem dos processos de tomada de decisão. Eles promovem responsabilidades compartilhadas entre administradores escolares, professores e pais, aprimorando assim as práticas democráticas dentro da escola (Júnior & Cardoso, 2019). O estabelecimento desses conselhos se alinha aos princípios de descentralização delineados na Constituição Federal de 1988, que enfatiza a governança participativa (Júnior & Cardoso, 2019).

Sendo assim, o PDE torna-se uma estrutura estratégica que orienta as escolas no estabelecimento de metas educacionais e na melhoria das práticas de gestão. Incentiva a colaboração entre educadores e membros da comunidade, promovendo um senso de

propriedade e responsabilidade no processo educacional (Costa, 2008). O PDE é parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa melhorar a qualidade educacional por meio da gestão democrática (Vieira & Vidal, 2019).

Embora essas políticas visem melhorar a gestão democrática, os desafios permanecem, como a disparidade na implementação em diferentes regiões e o potencial de resistência burocrática. Os críticos argumentam que, sem um compromisso genuíno com as práticas participativas, essas iniciativas podem servir apenas como formalidades, em vez de catalisadores de mudanças significativas (Bittencourt *et al.*, 2021).

No entanto, ainda há muitos desafios para a efetivação dessas políticas, tais como o autoritarismo ainda presente em algumas práticas escolares, a falta de formação específica para os gestores e a carência de recursos materiais e humanos. É preciso compreender que a gestão democrática não se realiza apenas pela via legal; ela requer vontade política, compromisso ético e mobilização social (Santos, 2023). Assim, é essencial que os sistemas de ensino invistam em políticas que garantam formação, participação e autonomia às escolas.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, vários autores defendem as suas contribuições únicas para a compreensão de fenômenos sociais complexos. Esses autores defendem a importância dos métodos qualitativos na captura das experiências subjetivas e intersubjetivas que moldam as realidades humanas. Eles destacam os fundamentos metodológicos e epistemológicos que distinguem a pesquisa qualitativa das abordagens quantitativas, defendendo seu papel na construção do conhecimento por meio de interações dinâmicas e cooperativas.

Segundo Lisboa (2018), os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa qualitativa, influenciada pelas correntes filosóficas de pensadores como Edgar Morin e Paulo

Freire. enfatiza a natureza emergente da pesquisa qualitativa como um corpus teórico que valoriza experiências subjetivas e interações sociais na construção da realidade. Além disso, essa pesquisa é de natureza bibliográfica, com base em fontes teóricas, documentos legais e produções acadêmicas sobre o tema da gestão educacional.

A análise foi realizada a partir de uma seleção crítica e reflexiva da bibliografia, incluindo o material didático “Seminário II – Unidade 1B”, além de legislações (como a LDB, Constituição Federal e PNE), artigos científicos e livros especializados. Os critérios de seleção das obras envolveram: atualidade das discussões, relevância acadêmica, e contribuição para a compreensão do objeto de estudo. A pesquisa adota um enfoque qualitativo, com vistas a interpretar as relações entre políticas educacionais e práticas de gestão democrática.

As fontes consultadas incluem: Biblioteca Virtual da CAPES, sites oficiais do MEC, repositórios de universidades federais e autores consagrados no campo da gestão educacional. Serão também utilizados periódicos científicos e artigos disponíveis em bases como SciELO e Google Acadêmico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A gestão democrática, prevista no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, representa um dos pilares da educação pública brasileira. No entanto, sua aplicação prática revela-se desigual e frequentemente fragilizada por fatores estruturais e políticos. O estudo identificou que, apesar de mecanismos legais como os conselhos escolares e as eleições para diretores, a efetiva participação da comunidade escolar na gestão ainda enfrenta resistências, seja por cultura institucional autoritária ou pela falta de incentivo à participação cidadã.

Ainda sobre a gestão democrática, conforme o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, estabelece a participação da comunidade escolar como princípio fundamental da educação pública, buscando promover inclusão, diálogo e

corresponsabilidade. No entanto, os artigos e documentos analisados revelam que, embora existam instrumentos legais como conselhos escolares e eleições de diretores, a implementação dessa gestão encontra sérios obstáculos.

Fatores como o autoritarismo presente em algumas práticas escolares, a desvalorização da formação para gestores e a carência de recursos impactam diretamente a qualidade da participação. Após 2016, observa-se um avanço de políticas de viés gerencialista que reduzem a autonomia escolar e priorizam resultados quantitativos. Essa lógica contraria o ideal democrático e transforma a gestão em um processo técnico e burocrático. Além disso, muitos municípios ainda não institucionalizaram a participação efetiva nas decisões escolares, dificultando a construção de uma cultura democrática. Os trabalhos analisados destacam que a gestão democrática não se consolida apenas por via legal, mas exige vontade política e mobilização social.

O contexto político pós-2016, marcado por reformas neoliberais, trouxe implicações negativas à gestão democrática. Iniciativas como o FUNDESCOLA e o PDE, embora defendam a autonomia das escolas, impuseram formas de controle burocrático que limitam a liberdade pedagógica, comprometendo a construção coletiva dos projetos pedagógicos. Essa tensão entre autonomia e centralização tem dificultado a consolidação de práticas democráticas efetivas.

Os trabalhos analisados evidenciam que o contexto político pós-2016, especialmente após o chamado “golpe legal parlamentar”, acentuou uma guinada nas políticas educacionais rumo a uma lógica gerencialista, característica de reformas neoliberais. Programas como o FUNDESCOLA e o PDE, apesar de proporem a autonomia escolar, introduzem mecanismos rígidos de controle e avaliação que, na prática, engessam a ação pedagógica e limitam a liberdade dos educadores. Essa contradição enfraquece o princípio da gestão democrática, substituindo a participação coletiva por uma responsabilização individual baseada em metas e resultados. O foco em indicadores de desempenho contribui para a

desvalorização da dimensão humana e crítica da educação. Segundo os trabalhos analisados, tais medidas intensificam a centralização das decisões, distanciando os sujeitos escolares da elaboração do projeto político-pedagógico. Assim, ao invés de fortalecer a autonomia, essas políticas reforçam a hierarquização e a tecnocratização da gestão, comprometendo sua função emancipadora.

A inexistência de um regime de colaboração institucionalizado entre os entes federativos (União, estados e municípios) gera políticas desarticuladas, dificultando a implementação de estratégias integradas de gestão e de ensino. A ausência de um Sistema Nacional de Educação fortalece essa fragmentação, tornando os sistemas educacionais vulneráveis à descontinuidade e à ineficácia das ações governamentais.

Os arquivos analisados ressaltam que a ausência de um regime de colaboração efetivo entre União, estados e municípios compromete seriamente a articulação das políticas educacionais, resultando em iniciativas fragmentadas e sobrepostas. A falta de institucionalização do Sistema Nacional de Educação (SNE) impede a construção de um pacto federativo que promova a corresponsabilidade entre os entes, prejudicando o planejamento e a execução de ações conjuntas.

Essa desarticulação leva à duplicidade de esforços, à má gestão de recursos e à desigualdade na oferta de ensino entre regiões. A descentralização prevista na LDB e na Constituição exige cooperação estruturada, com definições claras de competências e metas compartilhadas. No entanto, como aponta os estudos, o que se observa é uma autonomia mal coordenada, que favorece políticas descontínuas e vulneráveis às mudanças de governo. Assim, a ausência de um SNE enfraquece a consolidação de uma educação básica pública integrada, democrática e de qualidade para todos.

Outro ponto discutido refere-se ao papel dos gestores escolares como mediadores entre as diretrizes do Estado e as demandas da comunidade escolar. Para que atuem como agentes

transformadores, é imprescindível que sejam preparados para liderar de maneira democrática, com competências que integrem a escuta, o diálogo, a articulação de saberes e a gestão de conflitos. No entanto, muitos enfrentam limitações devido à escassez de formação específica e à sobrecarga de funções administrativas.

Os trabalhos analisados destacam que os gestores escolares ocupam uma posição estratégica na mediação entre as políticas públicas e as necessidades locais da comunidade escolar. Para que cumpram esse papel de maneira eficaz, é essencial que desenvolvam competências voltadas à liderança democrática, com foco na escuta ativa, no diálogo com diferentes atores escolares e na construção de projetos pedagógicos contextualizados. Contudo, a realidade mostra que muitos gestores não recebem formação adequada para lidar com a complexidade de suas funções. Além disso, a sobrecarga administrativa, aliada à falta de recursos e apoio institucional, acaba por limitar sua atuação pedagógica. Os trabalhos estudados ressaltam que, sem investimentos contínuos em formação e valorização profissional, os gestores tendem a se concentrar nas tarefas burocráticas, afastando-se da função formadora e articuladora que deveriam desempenhar. Assim, a gestão escolar deixa de ser um espaço de transformação para se tornar apenas uma extensão da lógica administrativa centralizada.

Por fim, embora diversas políticas públicas tenham sido criadas com o intuito de fortalecer a gestão democrática — como a obrigatoriedade da eleição de diretores e a implementação de conselhos escolares —, tais medidas não são suficientes por si só. A democratização da escola exige vontade política, mobilização social e investimento contínuo em formação humana e em infraestrutura adequada.

Os trabalhos analisados enfatizam que, embora políticas como a eleição direta de diretores e a criação de conselhos escolares representem avanços importantes, elas não garantem, por si só, a efetivação da gestão democrática. Muitas dessas iniciativas tornam-se meramente formais quando não há engajamento real da comunidade escolar e compromisso político com a participação

coletiva. A presença dos conselhos, por exemplo, nem sempre se traduz em decisões compartilhadas, pois falta autonomia, formação e suporte técnico para seus membros. A democratização da escola exige um ambiente institucional que valorize o diálogo, promova a escuta ativa e fomente a corresponsabilidade entre os atores escolares. Os trabalhos analisados argumentam que é indispensável investir em formação continuada dos gestores e docentes, além de garantir infraestrutura adequada para que a gestão democrática se concretize no cotidiano escolar. Sem esses elementos, há risco de que os instrumentos legais se tornem apenas símbolos, esvaziados de seu sentido transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a gestão educacional, quando pautada por princípios democráticos e humanizadores, configura-se como um potente instrumento de transformação social. Sua efetividade, no entanto, depende de um conjunto de fatores interdependentes: o compromisso ético dos gestores, a participação ativa da comunidade escolar, a existência de políticas públicas integradas e a superação das desigualdades estruturais que marcam o cenário educacional brasileiro.

É urgente avançar na consolidação de práticas de gestão participativas, que se distanciem do modelo meramente burocrático e promovam a construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a realidade social dos alunos. A escola pública deve ser compreendida como espaço de cidadania, onde a gestão não se limita à administração, mas se expande como prática pedagógica e política. Por fim, a formação continuada dos gestores escolares e o fortalecimento dos mecanismos de controle social são condições indispensáveis para que a gestão democrática deixe de ser um ideal normativo e se torne uma realidade transformadora no cotidiano das escolas públicas.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Maria Helena. **Sistema Nacional de Educação como política de Estado**. Retratos da Escola (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 2024.
- BITTENCOURT, Bethânia; CASTRO, Marcela Moraes; AMARAL, Daniela Patti. **Democracia e democratização da escola: a eleição-participação como contexto de uma meta**. Revista Eletrônica de Educação. 2021.
- BONI, Cinara; ZANCAN, Sinara; DIEHL, R.; FLORES, J.; FACCIN, Tânia Raque; MORESCHI, Margarida Possa; LIMA, Marta Scalcón dos Santos. **Gestão educacional**. Revista Gênero e Interdisciplinaridade. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.
- COSTA, Lucila Pinheiro. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul Instituto de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2008.
- FERREIRA, C.; GUSMÃO, Evanleide de Fátima Almeida; GOMES, Luiz Cláudio Azevedo; RODRIGUES, Felipe Silva; NUNES, Moacir Carlos Rodrigues; FIGUEREDO, Joana; DIAS, Antonio Marcos Medeiros; SILVA-SANTOS, Sandra; CASTRO, Liliana Carolina Sánchez. **A relação entre gestão democrática e projeto político-pedagógico nas escolas públicas brasileiras**. Seven Editora. 2025.

JUNIOR, Carlos Antônio Diniz; CARDOSO, Paula Fernanda dos Santos. **Os conselhos escolares como estratégia para o fortalecimento da democracia no espaço da escola.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

MORGAN, Karine; NAJJAR, Jorge. **Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016.** Roteiro (Universidade do Oeste de Santa Catarina), 2020.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2001.

REGINA, Rayane; GASPARELO, S.; SCHNECKNBERG, Marisa. **As Políticas Educacionais para a Gestão Escolar na Contemporaneidade: Fundescola/Pde As Políticas Educacionais para a Escola de Administração na Contemporaneidade: Fundescola/PDE Las Políticas Educativas Para La Gestión Escolar En Contemporánea: Fundescola/PDE.** APA: Associação Americana de Psicologia 7ª edição, 2014.

ROSA, Sandra Regina Bernardes de Oliveira; SCHANE, Rita; FILIPAK, Sirley Terezinha. **Síntese histórico-legal da administração e gestão da escola pública no Brasil: do período colonial à LDBEN/1996.** Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional, 2021.

SANTOS, Jonatan Gomes; CANTO, Vânia Carla. **Gestão democrática no contexto escolar e político brasileiro.** Universidade do Contestado – UnC. 2021.

SEMINÁRIO II – UNIDADE 1B. **Educação e Gestão Escolar Democrática.** 2023. (Material didático utilizado como base para este trabalho).

SILVA, J. A.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas educacionais e gestão democrática.** Campinas: Autores Associados, 2010.

TAVARES, Taís Moura. **Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões.** Educar Em Revista. Paraná, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloisa Maia. **Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira.** Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, 2019.

CAPÍTULO 07

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Francisca Vanuza Fernandes
Elayne Cristina de Paiva Dias Anísio
Kariolanda Maria Azevedo de Oliveira
Maria Francineide Sales Silva
Maria Resilane dos Santos Mateus

RESUMO

O transtorno do espectro autista é assinalado por apresentar várias dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação. Logo, as necessidades educacionais especiais apresentadas pelo autismo. O símbolo se configura por um laço colorido em formato de quebra-cabeça, e há toda uma simbologia por trás deste desenho. Para explicação da simbologia do símbolo universal do autismo, o sítio Dicionário de Símbolos explicita que o quebra-cabeça desenhado dentro do laço, representa a complexidade do transtorno, pois em cada pessoa é de uma forma diferente, seja pelo nível que vai do leve até o severo, seja por cada sintoma apresentado de forma distinta em cada pessoa. Além da fita, fica caracterizado que a cor azul é a principal para a representação do autismo, já que o autismo acomete mais homens do que mulheres. A cor também é bastante utilizada para iluminar monumentos históricos em todo mundo no dia 2 de abril, dia que é comemorado o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. O tema proposto neste artigo buscou conhecer como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista decorre na prática educativa no ensino fundamental. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, por meio de artigos, leis, livros e políticas de educação inclusiva. O objetivo do estudo foi refletir sobre possibilidades de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental. Os resultados encontrados mostram que a inclusão dos autistas no Ensino Fundamental ainda é um caminho longo

a ser percorrido, que já tem avançado, porém são necessárias diversas intervenções no cotidiano escolar. A escola inclusiva é um importante fator para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educados que contemplam a mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão de pessoas com deficiência ocorre desde os tempos antigos, porém é recente a luta propriamente dita por melhorias na educação de pessoas com deficiência. Esta pesquisa tem como objetivo, O objetivo do estudo foi refletir sobre possibilidades de inclusão do aluno com Transtorno de Espectro Autista no Ensino Fundamental. Entendendo que a formação continuada do professor é de suma importância para a inclusão educacional.

O tema surge com o interesse de buscar discussões sobre a importância da capacitação do docente frente aos novos desafios com relação à inclusão e melhorias no ensino e aprendizagem de alunos com TEA, que recentemente foi incluído como pessoa com deficiência. O que nos faz perceber que diante desse avanço, há muito que acrescentar ao currículo escolar e profissional. Pensar em educação nos dias de hoje é refletir todas as lutas e desafios vencidos até aqui, por isso fazer uma análise das leis que se referem sobre a inclusão de pessoas com deficiência, especificadamente no âmbito educacional.

É importante ressaltar que há muito tempo fala-se em Educação Especial, mas quando trata-se do aluno com TEA, não pode-se esquecer que é uma luta recente, e que existem caminhos a serem trilhados, que são necessários estudos para colocar em prática com eficácia um trabalho inclusivo e que os educadores aprimorem esses conhecimentos que podem fazer toda a diferença no âmbito escolar. É por isso que nesta pesquisa entra em questão as melhorias que os docentes devem tomar dentro de suas salas de

aula, além do corpo docente dentro da escola, quanto a métodos e práticas com o pedagógico para alavancar o desenvolvimento educacional de pessoas com TEA.

Para fundamentação teórica, foi feita uma pesquisa qualitativa de autores com propriedade para falar assuntos pertinentes quanto a real situação da educação de alunos com TEA no Ensino Fundamental e como pode-se melhorar as práticas pedagógicas e incluir para melhor aprendizagem desses alunos.

INCLUSÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A inclusão escolar consiste especificadamente em uma ideia de que todas as pessoas têm direito a educação de forma igualitária. Desde o começo da história da educação, lutava-se para que os indivíduos com transtornos ou deficiências tivessem a oportunidade de estudar e frequentar uma escola normal.

Segundo Fernandes (2007) a educação inclusiva passou por dois períodos, o pré-científico e a segregação-institucionalização, que separadamente percorreu os caminhos do extermínio, segregação, integração e hoje a inclusão. Com o passar do tempo a história percorreu por caminhos que levaram a educação que se vive hoje, mas há muito ainda no que avançar. A formação dos professores tem estado centrada dentro de práticas inclusivas, onde os docentes estão desenvolvendo métodos e práticas pedagógicas dentro de suas salas de aula, para efetivar de certa forma a inclusão, porém existem muitos desafios que precisam ser vencidos dentro da docência.

É importante que o docente esteja disposto a buscar sempre novos conhecimentos, como as formações continuadas, para que sua atuação em sala de aula não seja limitada, mas que esteja sempre se aprimorando para melhor entender seus alunos com algum tipo de deficiência, que posteriormente virão para sua sala de aula. Como também saber lidar com os demais alunos, para que em contrapartida saiba barrar qualquer tipo de preconceito,

compreendendo que a inclusão vai além dos muros da escola, pois não se trata apenas de questões educacionais, mas também sociais.

Dessa forma, os docentes estão de frente com vários tipos de deficiências e transtornos e um deles é o TEA – Transtorno do Espectro Autista, muito já avançou os estudos sobre esse tema. Desde a sua descoberta, nomenclaturas já mudaram e diversos estudos ainda estão em andamento para se entender esse transtorno, o que faz com que docentes muitas vezes sintam dificuldade de trabalhar com crianças com TEA dentro de sala de aula. Por ser ainda um tema em asserção é necessária a discussão, para que não só os docentes como familiares e todo o âmbito escolar, entenda como é importante que crianças com o transtorno estejam incluídas na educação, para combater o preconceito perante toda a sociedade, entendendo que cada um tem sua potencialidade dentro de suas limitações.

E os docentes que já estão em sala de aula há mais tempo, precisam nesse contexto da história, se renovar em suas práticas pedagógicas, em sua forma de pensar e agir em sala de aula. É importante que eles venham buscar formações continuadas para planejar adequadamente suas aulas perante a inclusão de alunos com TEA.

Desde de dezembro de 2012, o Brasil conta com a Lei nº 12.764, que assegura os direitos da pessoa com TEA, sancionada pela então presidente Dilma Rousseff. Essa Lei assegura que pessoas com autismo sejam consideradas oficialmente pessoas com deficiência, tendo direito a políticas de inclusão no país. Esse avanço foi o início para que os indivíduos com autismo tivessem seus direitos validados, desfrutando de benefícios que já existiam em outras leis sobre a inclusão, especialmente para que essas pessoas tivessem o direito de frequentar uma escola regular.

A partir dessa Lei, muitas outras foram sendo criados, assim como símbolos, movimentos e associações, que estão sempre buscando avanços para que pessoas com TEA não sejam excluídas nem na educação e nem na sociedade, lutam para que as leis saiam do papel. Espera-se que esta pesquisa venha fazer o leitor a refletir

o quão importante é que os alunos com TEA estejam presentes em uma escola, por uma educação mais justa e igualitária. O docente por sua vez é papel fundamental para que isso aconteça, pois sem sua mediação, não há como a educação inclusiva acontecer.

Como mediador, o professor precisa estar preparado para enfrentar a diversidade dentro de sala de aula, e para isso, é importante que esteja em constante formação continuada. Sobre essa questão, que Prietro (2003) salienta:

[...] a formação inicial e continuada do professor como uma das tarefas mais significativas para dar consistência ao discurso da qualidade do ensino, é preciso nunca esquecer que a resolução de problemas educacionais depende e muito da elaboração de novos conhecimentos conseguidos por meio de investimento em pesquisa, cuja preocupação desse ser a de subsidiar a construção de novas perspectivas de trabalho em educação. (Prietro, p. 126, 2003)

É importante que o professor esteja sempre em formação para adaptar e melhorar, ou até mesmo mudar as práticas pedagógicas, para se construir novos métodos e técnicas, assim também como novos paradigmas. A escola por si só, já é um espaço de formação continuada, porém se faz necessário novos estudos, novas pesquisas e novos cursos que tragam aos docentes novas perspectivas para serem trabalhadas. No Brasil não foi diferente, as crianças com deficiência não tinham o direito de frequentar a escola, porém foi na década de 50, que surgiram as primeiras escolas nominadas como especial. Mesmo com as escolas especiais, as crianças não tinham o direito de participarem das aulas, pois eram tratadas apenas como pacientes, onde acontecia somente atendimento clínico.

A educação de pessoas com deficiência toma lugar de discussão quando a Lei Orgânica do Ensino Normal é publicada, pois começa a se considerar o acesso de pessoas com deficiência na escola, ponderando a especialização de professores para a área da Educação Especial. Em 1856 surge a primeira escola para Surdos-Mudos no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, porém só depois de

100 anos que a escola passa a ser reconhecida como Instituto Nacional de Surdos – INES. Começa uma nova fase na Educação Especial, os Institutos agora ofertam cursos de formação de professores para atuarem na Educação Especial.

Foi na década de 70 que “os alunos com deficiência começam a ter, gradativamente, acesso às classes regulares” (MARTINS, 2011, p.14). Mas somente com a publicação da LDBEN, em 1996, ganha realmente espaço na Educação Brasileira, pois o documento traz um capítulo específico, Capítulo V, destinado a Educação Especial. O art. 58 informa o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio, especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A Lei ainda assevera, em seu art. 59, quais são os direitos dos alunos com deficiência da seguinte forma: Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou

psicomotora; – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

É importante ressaltar que o inciso III do art. 59, traz detalhes da formação necessária para o docente atuar em sala de aula para lecionar para alunos com deficiência. Porém sabe-se também que a Lei não orienta como deve ser esse tipo de formação, mas apenas deixa clara a necessidade de tê-la. A formação de professores no Brasil passou por diferentes modelos, e ainda continua a passar por essas mudanças, pois é preciso atender as exigências da atualidade. A escola é um espaço formador, o que se faz necessário lembrar que para que esse local venha realmente tratar de forma inclusiva, é importante que as leis sejam colocadas em práticas.

De acordo com MARTINS (2012), “diversas pesquisas apontam que alunos com diferentes deficiências aprendem e se desenvolvem mais em ambientes inclusivos, juntamente com outros alunos, do que em ambientes segregativos”. Isso mostra que os vários anos de pesquisas foram essenciais para entender que pode por haver desenvolvimento de pessoas com deficiência, basta apenas que a educação inclusiva se torne eficiente, ou seja, deve ser colocada em prática da forma que manda a lei.

Hoje não se pode enxergar o educando que apresenta deficiência como alguém que não terá evoluções, mas entender que avanços serão enxergados dentro das limitações de cada um. Assim, os pares escolares devem a cada dia buscar conhecimentos sobre a temática, bem como estarem abertos a aprenderem sobre o assunto, não esperar ter na escola para buscar conhecimentos.

Diante das múltiplas deficiências existentes, há os transtornos globais do desenvolvimento, que é onde está incluído o TEA – Transtorno do Espectro Autista. Segundo SMITH (2008) esse transtorno é conceituado como:

Transtorno do desenvolvimento que afeta significativamente a comunicação verbal e não verbal e a interação social, em geral evidente antes dos 3 anos de idade; que afeta de várias maneiras o desempenho da criança. Outras

características, muitas vezes, estão associadas ao autismo e envolvidas em atividades repetitivas e movimentos estereotipados, em resistência à mudança ambiental ou mudanças na rotina diária e em respostas incomuns a experiência sensorial. (U.S. Department of Education, 1999, *apud* SMITH, 2008, p. 357);

Sobre o autismo, MARTINS (2011) ainda comenta que:

O autismo é um transtorno que não tem características físicas específicas, mas representa um desafio para os pais e educadores. É necessário, portanto, orientação às famílias e aos profissionais, através da oferta de grupos de apoio e de informações sobre o desenvolvimento de habilidades e sobre tecnologias que sejam úteis aos autistas. As crianças com autismo, como quaisquer outras, são crianças que requerem atendimento adequado para que possam avançar em seu desenvolvimento e aprendizagem. (MARTINS, 2011, p. 33).

Nos dias atuais, há uma grande preocupação voltada para este tema, pois existe muito a se descobrir para melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula e a melhor forma de lidar com esse transtorno perante a sociedade, pois o TEA não tem causa, ou seja, não há prevenção, preocupando não apenas a área educacional, mas todo o coletivo social.

Por este motivo faz-se necessário conhecer as Leis que regem esta parte da população brasileira, para trazer as melhores condições de vida, tanto na área educacional quanto no convívio social. Após a LDBEN, que regularizou a Educação Inclusiva, era importante uma Lei que amparasse todas as pessoas com autismo. Em 11 de novembro de 2012, é sancionada pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei 12.764, intitulada como Berenice Piana estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, trazendo o reconhecimento da pessoa com autismo perante a sociedade brasileira. O § 1º do art. 1º afirma o seguinte:

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - Deficiência persistente e clinicamente

significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Até então, pessoas com TEA não eram consideradas pessoas com deficiência, mas após a Lei, todas as pessoas com autismo passam a ser por efeitos legais reconhecidas como tais, assim como confere o art. 1º § 2º. Existe ainda muito preconceito com relação às pessoas com autismo, porém a Lei não foi feita para que a sociedade os veja como pessoas incapazes, mas para seus direitos sejam resguardados dentro de suas limitações e potencialidades. Quanto o direito das pessoas com autismo o art. 3º da Lei assegura que:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Perante a Lei, a criança com autismo agora garante seu direito de estar em uma escola regular, sem qualquer restrição, e com profissionais capacitados para melhor atendê-los dentro e fora de sala de aula. Torna-se obrigatório também, a presença de um auxiliar exclusivamente para o aluno com TEA, o que é uma grande

conquista não só para a criança, mas também para o professor, pois assim, com mais ajuda, é possível trazer à tona as potencialidades do aluno com autismo de forma mais dinâmica.

A Lei Berenice Piana trouxe um grande avanço para as pessoas com TEA e seus familiares que estão no dia a dia lutando por direitos e melhores condições de socialização, mas mesmo assim, acreditava-se que era necessário algo a mais para que as pessoas com autismo pudessem ter seus direitos validados. Assim como um deficiente físico tem prioridades em atendimentos, vagas de estacionamento, filas entre outros, a pessoa com autismo por ser considerada pessoa com deficiência, também teria esse direito. Porém como o autismo não é uma deficiência com motivos aparentes, não havia como provar perante a sociedade. Com isso viu-se a necessidade de a pessoa com autismo possuir uma carteirinha que comprove sua condição neurológica.

Por este motivo, familiares e ativistas que lutam pelos direitos da comunidade autista, buscaram por uma lei que desse o direito de a pessoa com autismo ter uma carteirinha que comprovasse ter o Transtorno. Depois de muitas discussões e lutas, em 8 de janeiro de 2020, foi sancionado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro a Lei Romeo Mion, que instituiu a Carteirinha de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Sobre isso, a Lei afirma em seu art. 1º o seguinte:

Art. 1º Esta Lei, denominada "Lei Romeo Mion", altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), de expedição gratuita.

A Lei assegura em seu art. 3º que pessoas com TEA, tem direito ao atendimento prioritário na área da saúde, da educação e da assistência social, assim como também em qualquer ambiente, seja ele privado ou público. O que configura prioridade nas vagas escolares, em atendimento médico, filas e até mesmo direito a sessões de cinemas específicas para pessoas com autismo. Mesmo

a Lei Berenice Piana de 2012 já dá esse direito, há agora maior facilidade para que isso venha realmente acontecer, facilitando o atendimento a essas pessoas.

Em seu art. 3º, § 1º a Lei informa que a CIPTEA pode ser expedida gratuitamente pelos órgãos públicos responsáveis pela efetivação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, seja municipal, estadual ou federal.

§ 1º A Ciptea será expedida pelos órgãos responsáveis pela execução da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, mediante requerimento, acompanhado de relatório médico, com indicação do código da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), e deverá conter, no mínimo, as seguintes informações: I - nome completo, filiação, local e data de nascimento, número da carteira de identidade civil, número de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), tipo sanguíneo, endereço residencial completo e número de telefone do identificado; II - fotografia no formato 3 (três) centímetros (cm) x 4 (quatro) centímetros (cm) e assinatura ou impressão digital do identificado; III - nome completo, documento de identificação, endereço residencial, telefone e e-mail do responsável legal ou do cuidador; IV - identificação da unidade da Federação e do órgão expedidor e assinatura do dirigente responsável.

Para o requerimento da CIPTED, é necessário haver laudo médico para de acordo com o CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. A carteirinha tem validade de 5 anos e deve sempre estar atualizada. Dentre as várias alterações que a Lei 12.764/12 sofreu, veio a obrigatoriedade do uso do símbolo mundial do autismo em estabelecimentos públicos e privados. Conforme o art. 1º § 3º:

§ 3º Os estabelecimentos públicos e privados referidos na Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, poderão valer-se da fita quebra-cabeça, símbolo mundial da conscientização do transtorno do espectro autista, para identificar a prioridade devida às pessoas com transtorno do espectro autista. (Incluído pela Lei nº 13.977, de 2020).

De acordo com o sítio Dicionário de Símbolos, foi no ano de 1999, que o símbolo mundial do autismo foi utilizado pela primeira vez, pela organização *AutismSociety*. O símbolo se configura por um laço colorido em formato de quebra-cabeça, e há toda uma simbologia por trás deste desenho.

Figura: Símbolo mundial do autismo



Fonte: imagem retirada do Google

Para explicação da simbologia do símbolo universal do autismo, o sítio Dicionário de Símbolos explicita que o quebra-cabeça desenhado dentro do laço, representa a complexidade do transtorno, pois em cada pessoa é de uma forma diferente, seja pelo nível que vai do leve até o severo, seja por cada sintoma apresentado de forma distinta em cada pessoa. Além da fita, fica caracterizado que a cor azul é a principal para a representação do autismo, já que o autismo acomete mais homens do que mulheres. A cor também é bastante utilizada para iluminar monumentos históricos em todo mundo no dia 2 de abril, dia que é comemorado o Dia Mundial de Conscientização do Autismo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da pesquisa realizada, foi possível perceber que o processo de inclusão escolar está caminhando ainda lentamente, principalmente na área do TEA, visto que ainda é um tema novo e

abrangente. O que mostra muita fragilidade no processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. É perceptível que mesmo diante de tantos avanços, pesquisas no campo da ciência e diversas leis já aprovadas, a inclusão escolar não acontece de forma plena. Com a aprovação da LBI, o número de crianças com deficiências e transtornos no ensino regular tem aumentado, por isso é importante que o docente e a equipe pedagógica estejam em constante especialização e capacitação para receber esses alunos sem causar danos que ao invés de avançar venham regredir. É importante que as políticas públicas já existentes sejam colocadas em prática.

Os alunos com TEA precisam estar incluídos de verdade na escola, e para isso é preciso que o professor e todo corpo docente tomem o compromisso de incluir, e que os docentes venham conhecer de fato o processo de inclusão, por meio de cursos e capacitações, palestras, ou seja, que tenha formação continuada. A inclusão escolar de alunos com TEA não é impossível, basta entender que os alunos vão aprender dentro do seu tempo e suas limitações, e enquanto docente é preciso ser um mediador que promova o avanço e não a regressão, principalmente nos anos iniciais que é a base para o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

Ampid – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** Disponível em: < http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor > Acesso em: 19 de fevereiro de 2020.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial.** Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL, Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Símbolos do Autismo**. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolos-autismo/>> Acesso em: 11 de mar de 2020.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibpex, 2007.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. A diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Educação em Questão**; v. 8-9, n. 1-2, Natal: EDUFRN, p. 126-141, 1999.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão Escolar. **Fundamentos em Educação Inclusiva**; v. 1, Natal: EDUFRN, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; LUZ, Glaucia Nascimento e PIRES, José. **Inclusão escolar e social**: novos contextos novos aportes. In: SILVA, KatieneSymone de Brito Pessoa da. Formação docente na perspectiva da inclusão: da formação inicial à educação continuada. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

OTTO, Marque da Silva. **Epopéia Ignorada: A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo, 1986.

PRIETRO, R. G. Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e Educação Especial. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). Políticas públicas: educação, tecnologia e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado Letras, 2003.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

CAPÍTULO 08

ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Adriano Pereira da Silva

Gean Sousa Cruz

Josias Barbosa Ferreira

Marcelo Henrique Carvalho da Silva

Marisvaldo Gomes Lopes

Vagner da Silva Batista

RESUMO

Este artigo aborda os desafios e as perspectivas da alfabetização e da formação docente na educação básica brasileira. Destaca - se a alfabetização como um processo dinâmico e complexo, que vai além da simples decodificação de letras e palavras, exigindo a apropriação da linguagem escrita como ferramenta de comunicação, expressão e participação cidadã. A fundamentação teórica inclui contribuições de autores como Antunes (2003), Soares, (2004), Nóvoa (2010), Morais & Albuquerque (2002), enfatizando a importância do letramento e da formação docente articulada à prática pedagógica. O texto também discute as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como referenciais para a prática educativa. Destaca a relevância da pesquisa em educação para subsidiar práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas, bem como a importância da ética no desenvolvimento de estudos com crianças e professores. A compreensão do processo de alfabetização, especialmente em contextos marcados por desigualdades, exige o diálogo com diferentes perspectivas teóricas que problematizam as relações entre linguagem, cultura e aprendizagem. Logo, formação docente é um fator determinante para o sucesso da alfabetização, devendo articular teoria e prática de forma indissociável e promover a construção de saberes pedagógicos alinhados às realidades socioculturais dos estudantes. A BNCC aponta como desafio a integração

das competências gerais da educação básica com os componentes curriculares, propondo uma abordagem interdisciplinar que favoreça a aprendizagem significativa. Essa proposta implica mudanças nas concepções pedagógicas e na organização curricular, exigindo do professor capacidade de planejamento, criatividade e compromisso com o desenvolvimento integral do estudante. Alfabetização e o letramento representam assim, dimensões fundamentais para a garantia do direito à educação e à cidadania plena.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Formação Docente; Letramento; Educação Básica; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A alfabetização, entendida como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, configura-se como uma das etapas mais desafiadoras e decisivas da educação básica, desempenhando um papel estratégico na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Contudo, no Brasil, persistem desigualdades regionais, socioeconômicas e culturais que impactam profundamente o processo de alfabetização, refletindo-se nos índices de desempenho escolar e nas condições de permanência dos estudantes nas escolas públicas (BRASIL, 2013; BRASIL, 2018).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os resultados de avaliações nacionais, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), evidenciam lacunas significativas no domínio da leitura e da escrita por parte das crianças na faixa etária prevista para a alfabetização, revelando uma preocupação urgente com a eficácia das políticas públicas implementadas (BRASIL, 2014). Esses dados refletem não apenas a precariedade das condições de ensino, como também fragilidades na formação docente inicial e continuada, que muitas vezes não contemplam as demandas específicas do processo alfabetizador em contextos de vulnerabilidade social.

A alfabetização, portanto, não deve ser compreendida como uma etapa meramente técnica, restrita à decodificação de símbolos

linguísticos, mas como um processo complexo e multifacetado que articula dimensões cognitivas, sociais, culturais e políticas (SOARES, 2004). Nesse sentido, é imprescindível uma formação docente que supere a fragmentação entre teoria e prática e que possibilite ao educador atuar como mediador e pesquisador de sua própria prática, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas (NÓVOA, 2010; ANTUNES, 2003).

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica sobre os desafios e as perspectivas da alfabetização na educação básica brasileira, articulando as dimensões conceituais de alfabetização e letramento às exigências de uma formação docente sólida, capaz de responder às demandas de uma sociedade plural e desigual. Para isso, este estudo se apoia em referenciais teóricos que abordam a alfabetização como prática social, além de discutir metodologias de pesquisa em educação que subsidiam a análise de contextos reais de aprendizagem, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais historicamente construídas.

ALFABETIZAÇÃO: CONCEITOS E DIMENSÕES

A compreensão do processo de alfabetização, especialmente em contextos marcados por desigualdades, exige o diálogo com diferentes perspectivas teóricas que problematizam as relações entre linguagem, cultura e aprendizagem. Para Antunes (2003), alfabetizar vai além do ensino mecânico do código linguístico; é necessário criar situações pedagógicas que estimulem a curiosidade, a reflexão e a interação dos alunos com textos significativos. O autor destaca que alfabetizar com qualidade exige planejamento cuidadoso e práticas pedagógicas que integrem ludicidade, diversidade textual e diálogo constante com os saberes dos alunos, respeitando o ritmo de cada criança.

Magda Soares (2004), em sua obra seminal sobre alfabetização e letramento, argumenta que a aprendizagem da língua escrita deve ser entendida como uma prática social e cultural, na qual o aluno se apropria da escrita enquanto instrumento de participação

e cidadania. Ela critica abordagens restritas à técnica e defende o conceito de alfabetizar letrando, isto é, ensinar o código escrito ao mesmo tempo em que se amplia o uso social da língua, considerando múltiplos gêneros e práticas discursivas presentes no cotidiano das crianças.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), que defendem uma prática pedagógica interdisciplinar, crítica e inclusiva, voltada para a formação integral do estudante. Essa proposta busca romper com a fragmentação curricular e aproximar o ensino das vivências culturais e sociais dos alunos, reconhecendo as diversidades regionais e a pluralidade de saberes presentes na sociedade brasileira.

Nóvoa (2010), ao discutir a formação docente, destaca a necessidade de conceber o professor como pesquisador, isto é, um profissional capaz de articular conhecimentos teóricos e experiências práticas para compreender e intervir nas situações pedagógicas de forma crítica e reflexiva. Para o autor, a construção da identidade docente passa pela valorização dos saberes experienciais, pelo diálogo coletivo e pela formação continuada como estratégia para enfrentar os desafios da escola pública contemporânea.

Morais e Albuquerque (2002) também contribuem para essa discussão ao enfatizar que alfabetização e letramento não podem ser dissociados das práticas sociais de leitura e escrita, que expressam valores culturais e saberes construídos historicamente pelas comunidades. Para eles, a escola precisa reconhecer essas práticas e integrá-las ao currículo, superando a visão fragmentada do ensino da língua e promovendo a formação de sujeitos críticos e atuantes.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A alfabetização e o letramento representam dimensões fundamentais para a garantia do direito à educação e à cidadania

plena. Alfabetizar é, antes de tudo, assegurar a apropriação da língua escrita como instrumento de acesso a bens culturais, participação social e exercício da cidadania. Nesse sentido, Soares (2004) argumenta que a escola precisa transcender a perspectiva tecnicista, que limita a alfabetização à decodificação, e avançar para práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão crítica e significativa da leitura e da escrita, vinculando-as à realidade dos estudantes.

Morais e Albuquerque (2002) ampliam esse debate ao afirmar que alfabetizar é também inserir o indivíduo nas múltiplas práticas sociais de letramento. Essas práticas envolvem o uso da leitura e da escrita em situações reais de comunicação, como ler rótulos, preencher formulários, escrever bilhetes, participar de redes sociais, entre outras. Ao reconhecer essas práticas, o professor amplia as possibilidades de aprendizagem, conectando a escola à vida cotidiana dos alunos.

Antunes (2003) enfatiza que, para desenvolver práticas pedagógicas eficazes, o professor precisa planejar atividades que articulem a oralidade, a leitura e a escrita de forma integrada, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança e criando oportunidades de interação significativa. Atividades como rodas de leitura, produção de textos coletivos, análise de diferentes gêneros discursivos e uso de materiais diversificados (jornais, revistas, gibis, receitas, listas) potencializam a aprendizagem e tornam o processo de alfabetização mais atraente e participativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar a linguagem como prática social, vinculada às dimensões cognitivas, afetivas e culturais do estudante. A BNCC propõe que a alfabetização seja orientada por competências gerais que envolvem o uso da leitura e da escrita como instrumentos de interação, expressão e participação social, favorecendo a formação de sujeitos críticos, criativos e autônomos.

FORMAÇÃO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação docente ocupa um lugar central na promoção de uma alfabetização de qualidade. Para Nóvoa (2010), a construção da identidade profissional do professor deve considerar a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática, reconhecendo a escola como espaço de produção de conhecimento e transformação social. O autor defende que o professor seja concebido como um pesquisador-reflexivo, capaz de analisar criticamente suas práticas pedagógicas, identificar problemas e propor soluções inovadoras.

Antunes (2003) complementa essa discussão ao enfatizar a necessidade de programas de formação continuada que dialoguem com as demandas reais da escola e com as especificidades dos contextos educacionais. Segundo o autor, a formação docente deve possibilitar o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e socioemocionais, permitindo ao professor atuar de forma flexível, criativa e colaborativa.

Morais e Albuquerque (2002) argumentam que a formação docente deve contemplar, além das dimensões teóricas, uma compreensão profunda das realidades sociais e culturais dos alunos, preparando o professor para lidar com a diversidade e promover práticas pedagógicas inclusivas. Essa formação deve incluir, ainda, o estudo de diferentes metodologias de alfabetização e letramento, a análise de políticas públicas educacionais e o desenvolvimento de competências para a avaliação formativa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) orientam que a formação docente seja concebida como um processo contínuo e articulado às demandas locais, envolvendo parcerias entre universidades, escolas e comunidades. Essa perspectiva busca romper com a fragmentação da formação inicial e promover uma cultura de colaboração e diálogo entre os diferentes atores educativos.

METODOLOGIA DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS

A pesquisa em educação desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos que subsidiam políticas públicas e práticas pedagógicas. Gil (2019) destaca que a pesquisa deve partir de uma definição clara dos objetivos, possibilitando ao pesquisador escolher os métodos e técnicas mais adequados à investigação. O autor ressalta que a combinação de técnicas qualitativas e quantitativas, por meio da triangulação metodológica, contribui para a ampliação da compreensão dos fenômenos educacionais.

Lakatos e Marconi (2017) enfatizam que a pesquisa qualitativa, por sua natureza descritiva e interpretativa, permite captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, sendo especialmente útil para estudar processos de alfabetização em contextos escolares. Técnicas como entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental possibilitam ao pesquisador compreender as práticas pedagógicas e as interações que ocorrem na sala de aula.

Triviños (2017) complementa essa discussão ao destacar que a pesquisa qualitativa não busca generalizações estatísticas, mas sim interpretações aprofundadas e contextualizadas. Essa abordagem é fundamental para analisar a complexidade da alfabetização, considerando as dimensões culturais, sociais e políticas que permeiam o processo educativo.

Severino (2016) alerta para os aspectos éticos da pesquisa, como o respeito à autonomia dos participantes, a garantia de confidencialidade e o consentimento livre e esclarecido. Essas diretrizes são especialmente importantes quando se trata de pesquisas que envolvem crianças, professores e comunidades escolares, assegurando a integridade dos sujeitos e a legitimidade dos resultados.

A pesquisa em educação desempenha um papel fundamental na construção de conhecimentos que subsidiam políticas públicas

e práticas pedagógicas. Gil (2019) destaca que a pesquisa deve partir de uma definição clara dos objetivos, possibilitando ao pesquisador escolher os métodos mais adequados, sejam qualitativos, quantitativos ou mistos, de acordo com a natureza do fenômeno investigado. Na alfabetização e na formação docente, a pesquisa qualitativa é especialmente relevante, pois permite compreender as práticas pedagógicas, as experiências docentes e as singularidades dos contextos educativos.

Nesse processo, a observação participante, as entrevistas, os questionários e os grupos focais são estratégias que possibilitam a escuta ativa dos sujeitos envolvidos, valorizando seus saberes e experiências. Além disso, é imprescindível considerar os aspectos éticos que envolvem a pesquisa com crianças e professores, garantindo o consentimento informado, a confidencialidade e o respeito à dignidade de todos os participantes, conforme orientam as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA PRÁTICA EDUCATIVA NA ALFABETIZAÇÃO

A prática educativa na alfabetização enfrenta desafios que perpassam desde as condições materiais das escolas até a formação inicial e continuada dos professores. Nóvoa (2010) destaca que a desvalorização da carreira docente e a falta de infraestrutura adequada comprometem a qualidade do trabalho pedagógico e a motivação dos professores. A precarização do trabalho docente, aliada às demandas sociais cada vez mais complexas, exige investimentos em políticas públicas que valorizem o professor como protagonista do processo educativo.

Antunes (2003) propõe que as práticas pedagógicas sejam inovadoras, integrando diferentes recursos didáticos e metodologias ativas que estimulem a participação dos alunos. O autor sugere a utilização de projetos interdisciplinares, atividades lúdicas, tecnologias digitais e estratégias de avaliação formativa

como caminhos para tornar a alfabetização mais significativa e conectada à realidade dos estudantes.

Soares (2004) alerta para o risco de reduzir a alfabetização a exercícios mecânicos de decodificação, desconsiderando o contexto sociocultural dos alunos. Para ela, o ensino da leitura e da escrita deve estar vinculado às práticas sociais de letramento, possibilitando ao estudante o uso efetivo da linguagem para interagir com o mundo. Essa perspectiva exige do professor sensibilidade para reconhecer a diversidade linguística e cultural das crianças, valorizando seus saberes e experiências.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta como desafio a integração das competências gerais da educação básica com os componentes curriculares, propondo uma abordagem interdisciplinar que favoreça a aprendizagem significativa. Essa proposta implica mudanças nas concepções pedagógicas e na organização curricular, exigindo do professor capacidade de planejamento, criatividade e compromisso com o desenvolvimento integral do estudante.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada em revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa é apropriada para compreender fenômenos sociais complexos, como os processos de alfabetização e formação docente, permitindo uma análise aprofundada das práticas e concepções envolvidas.

A coleta de dados foi realizada por meio de levantamento e análise de fontes secundárias, incluindo livros, artigos científicos, documentos oficiais e legislações pertinentes ao tema. As principais fontes consultadas abarcam autores renomados na área, como Antunes (2003), Soares, (2004), Nóvoa (2010) e Morais & Albuquerque (2002), além de documentos normativos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, buscando identificar categorias temáticas relacionadas aos desafios e perspectivas da alfabetização e formação docente no contexto da educação básica brasileira. Essa análise permitiu a construção de uma compreensão crítica sobre as práticas pedagógicas e políticas educacionais vigentes, bem como a proposição de caminhos para a superação das dificuldades identificadas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo discutiu os desafios e as perspectivas da alfabetização e da formação docente na Educação Básica no Brasil, evidenciando a necessidade de compreender a alfabetização como um processo social, cultural e político, que ultrapassa a dimensão técnica da decodificação. A análise fundamentou-se em autores como Antunes (2003), Soares, (2004), Nóvoa (2010) e Moraes & Albuquerque (2002) que defendem uma prática pedagógica crítica, inclusiva e contextualizada.

Conclui-se que a formação docente é um fator determinante para o sucesso da alfabetização, devendo articular teoria e prática de forma indissociável e promover a construção de saberes pedagógicos alinhados às realidades socioculturais dos estudantes. Além disso, destaca-se a importância da pesquisa em educação como ferramenta para compreender e transformar as práticas pedagógicas, subsidiando a formulação de políticas públicas eficazes e a superação das desigualdades educacionais historicamente construídas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Alfabetizar letrando**: questões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: CNS, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. **Alfabetização e letramento: perspectivas de ensino e aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Educa, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CAPÍTULO 09

O LÍDER EFICAZ: UMA GESTÃO EDUCACIONAL DIRECIONADA PARA OS DESAFIOS DA DIVERSIDADE E DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Lo-Ami Nakazune Viana

RESUMO

O presente estudo investigou o papel do líder eficaz na gestão escolar diante da diversidade e das tecnologias digitais. O objetivo foi analisar como o gestor pode promover uma educação inclusiva e de qualidade em um contexto pluriétnico e multicultural. A metodologia adotada foi a revisão bibliográfica, baseada em autores como Carvalho (2012), que discutiu políticas inclusivas, Cardoso (2001), que abordou tecnologias no ensino, e Alonso (2004), destacando competência do gestor no manejo de recursos avançados na educação. A fundamentação teórica apoiou-se em conceitos de gestão democrática e pedagógica, conforme Lück (2009), e na diferenciação pedagógica de Tomlinson (2002), enfatizando a liderança resiliente e o uso estratégico das TICs. Os resultados revelaram que um gestor eficaz valoriza a diversidade como recurso, utilizando -se das tecnologias disponíveis de forma criativa, mesmo em contextos escolares com muitas limitações, como as escolas públicas. A gestão democrática destacou-se por promover participação e equidade, enquanto as TICs ampliaram o acesso ao conhecimento e apoiaram práticas inclusivas, como na Educação a Distância. Concluiu-se que a liderança escolar necessita de equilíbrio entre tecnologia e humanismo, com capacitação contínua e respeito às singularidades dos alunos, garantindo uma educação transformadora e alinhada às demandas atuais. Portanto, a Gestão Escolar é um processo dinâmico e colaborativo que busca

harmonizar os elementos do cotidiano escolar, adaptando-se às necessidades de sua comunidade e às exigências das transformações sócio históricas. Mais do que gerenciar, trata-se de liderar com propósito, assegurando que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes e preparados. Sendo fundamental reconhecer as motivações, as possíveis influências, as expectativas e a confiança que há, nas entrelinhas, entre equipe gestora, docentes e demais colaboradores.

PALAVRAS-CHAVES: Gestão escolar; liderança eficaz; tecnologias da informação e comunicação; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

A valorização do caráter pluriétnico e multicultural do ambiente escolar tem fomentado grandes discussões sobre as crescentes e diversificadas demandas advindas de diversos grupos sociais compostos por pessoas de várias origens geográficas, étnicas, classes sociais, graus de instrução, crenças religiosas, filiações políticas, entre outros. Nesse cenário, para que o gestor educacional consiga atender satisfatoriamente tais demandas, se faz necessário o reconhecimento das características físicas, psicológicas, socioeconômicas e geográficas de cada indivíduo, dentro do possível, de modo a entender como esses fatores impactam diretamente sobre o trabalho desempenhado pelos colaboradores.

Ao líder, compete apresentar personalidade e conhecimento dinâmicos, capazes de influenciar, motivar e valorizar os recursos humanos como o principal ativo dentro da organização escolar. Portanto, sendo fundamental reconhecer as motivações, as possíveis influências, as expectativas e a confiança que há, nas entrelinhas, entre equipe gestora, docentes e demais colaboradores (aspectos não formalizados no contrato de trabalho).

Muitos são os dilemas enfrentados pelos gestores na busca de se tornar um líder eficaz. Alunos provenientes de diversos arranjos

familiares e de condições de vida distintas, como: mães e/ou pais solteiros; lares com crianças adotadas por casais do mesmo sexo; alunos advindos da zona rural; professores, colaboradores e alunos com algum tipo de deficiência; estrangeiros; pessoas das mais variadas etnias; alunos e professores de múltiplas orientações sexuais; transgêneros; etc.

Nas escolas públicas, por não possuírem tecnologias avançadas para inserir nas práticas pedagógicas, muitos gestores sentem-se desconsertados, mas é importante salientar que uma gestão inovadora não depende, necessariamente, de tecnologias de ponta, mas do conhecimento adequado das diversas tecnologias de ensino e de suas possibilidades de uso em sala de aula (Alonso, 2004).

Para se tornar um verdadeiro líder eficaz na atual escola digital do século XXI, o gestor educacional terá que provar sua capacidade de resiliência e suas habilidades na busca por soluções, rápidas, dinâmicas e criativas para perfis pessoais e profissionais em contextos altamente diversificados. Ele deverá buscar diminuir, por exemplo, os alarmantes índices de analfabetismo funcional e evasão escolar, visando identificar os fatores que favorecem a manutenção desse fenômeno, de modo a orientar a condução de práticas, ações e a elaboração de políticas educacionais voltadas à valorização da diversidade.

É essencial ao gestor combater os estereótipos, promover a justiça e o senso de equidade no espaço escolar. O objetivo é que as circunstâncias suscitem o sentimento de segurança aos seus colaboradores e os ensejem a motivarem-se ante os encargos e características próprias do trabalho, à medida que, os permitem vislumbrar de modo compensatório a possibilidade de realização dos seus próprios desejos e necessidades pessoais e profissionais.

Destarte, diante do sentimento de segurança, os colaboradores irão trabalhar com mais empenho de acordo com os objetivos e finalidades da organização escolar. Nessa perspectiva, este trabalho discute o papel do líder eficaz na gestão escolar diante dos desafios da diversidade e das novas tecnologias digitais centradas nas diferentes configurações da sociedade.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão bibliográfica realizada a partir do seguinte referencial teórico: Carvalho, 2012 (contribuiu para pensar as políticas inclusivas e importância da formação continuada dos gestores); Cardoso, 2001 (destacou os desafios e oportunidades trazidos pelas novas tecnologias no ambiente escolar, enfatizando a necessidade de adaptação dos educadores às mudanças tecnológicas); Prata, 2002 (contribuiu para pensar as estratégias para gestores utilizarem as tecnologias disponíveis); Alonso, 2004 (sublinhou que a gestão inovadora depende mais da atitude e competência do gestor do que dos recursos tecnológicos avançados); Moran, 2003 (discutiu sobre a competência do gestor para superar deficiências e transformar a escola em uma comunidade de aprendizagem, mesmo com recursos limitados).

A metodologia incluiu a seleção e análise crítica das obras dos autores mencionados, a síntese de suas ideias e a discussão das contribuições teóricas em relação aos desafios atuais das escolas. A revisão bibliográfica permitiu entender os desafios e oportunidades na gestão escolar contemporânea, discutindo como gestores podem lidar com a diversidade e integrar tecnologias de forma inclusiva na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A gestão escolar é o processo que organiza e direciona as atividades de uma instituição escolar, indo além da mera administração para integrar aspectos pedagógicos, administrativos e sociais, com foco na aprendizagem e na formação dos alunos. A gestão educacional no Brasil tem uma trajetória marcada por transformações que acompanham as mudanças sociais, políticas e educacionais ao longo da história. Desde os primeiros passos da colonização, a forma de organizar e conduzir a educação no país reflete tanto as influências do contexto histórico quanto as demandas impostas pelo meio social, moldando o papel da escola

na sociedade e evidenciando a crescente complexidade do ambiente escolar (Tarniowicz, 2024).

Segundo Vieira e Bussolotti (2019), o termo gestão escolar surge como uma resposta às limitações da Administração Escolar, que se restringia a um modelo onde o diretor atuava como um agente subordinado aos órgãos centrais do sistema educacional. Nesse contexto, cabia ao diretor apenas cumprir normas e regulamentos, supervisionando e controlando o funcionamento da escola de acordo com diretrizes externas.

Esse modelo tradicional, como apontam Silva *et al.*, (2021) estava alinhado aos princípios da Administração Científica, que valorizava a eficiência e a hierarquia, típica da gestão empresarial clássica. Contudo, ele não dava conta das particularidades da educação, como a diversidade de seus atores e a necessidade de um propósito formativo. Foi a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, sob influência da Escola Crítica, que se começou a enxergar a gestão escolar como um campo que envolve tanto a condução política quanto a condução pedagógica da escola. Esse movimento marcou o surgimento de um novo conhecimento na área da administração educacional, este mais atento às demandas sociais.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, consolidaram essa mudança a partir do momento que introduziram os princípios como descentralização, democratização e autonomia. Esses marcos legais abriram espaço para que as escolas envolvessem a comunidade local e escolar nas decisões, ampliando o papel do gestor e promovendo uma gestão mais participativa. Assim, a gestão escolar passou a ser vista como um processo que considera as especificidades do ambiente educacional, organizando seus recursos e processos de forma a garantir uma educação de qualidade (Silva *et al.*, 2021).

Lück (2009) traz uma análise profunda sobre a gestão escolar, mostrando que ela não funciona sem o trabalho conjunto de direção, coordenação pedagógica, orientação educacional e secretaria, que juntos formam uma equipe gestora guiada pelos

ideais da gestão democrática. Nesse modelo de organização, professores, funcionários, pais e alunos participam de forma ativa, contribuindo com suas perspectivas para a construção do projeto educativo da escola. A autora evidencia que, nesse contexto, o diretor deixa de ser apenas um executor de diretrizes impostas superiormente, assumindo o papel de líder que orienta as ações, estimula a equipe e integra as atividades escolares, conduzindo a instituição ao cumprimento de seus objetivos.

Além disso, Lück (2009) argumenta que uma das competências fundamentais do gestor é criar uma visão compartilhada sobre o papel da educação e a função social da escola. Isso exige que ele promova uma filosofia comum entre os envolvidos, garantindo coesão e eficácia nas ações realizadas. O trabalho do diretor não deve se limitar à burocracia, ou seja, ele deve integrar todas as dimensões da escola em parceria com a equipe pedagógica. Como destaca a autora, o gestor é responsável por zelar pela instituição como um todo, mantendo a aprendizagem dos alunos como o foco central de todas as suas ações.

Portanto, a Gestão Escolar é um processo dinâmico e colaborativo que busca harmonizar os elementos do cotidiano escolar, adaptando-se às necessidades de sua comunidade e às exigências das transformações sócio-históricas. Mais do que gerenciar, trata-se de liderar com propósito, assegurando que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos conscientes e preparados.

A partir dos conceitos apontados, dando um melhor embasamento sobre o que se trata a gestão escolar, se faz necessário entender os tipos de gestão que existem na prática do dia a dia do ambiente escolar. Oliveira e Vasques-Menezes (2018) jogam luz nessa questão ao mostrar que a gestão não é algo engessado, mas se molda em diferentes formas, como a democrática, a administrativa e a pedagógica, cada uma carregando sua própria essência. Enquanto isso, Soares da Silva *et al.* (2021) complementam essa visão ao trazer a ideia de que a gestão democrática, por exemplo, não fica só no papel: ela exige um diretor presente,

acompanhando todas as áreas da escola e se envolvendo de verdade no pedagógico, sem se esquivar.

Pensando na gestão democrática, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) destacam que ela é construída na participação de todos que compõe a comunidade escolar, criando um espaço onde as decisões elas não são centralizadas na pessoa do Diretor escolar, mas sim coletivas, onde a autonomia ganha força. Soares da Silva *et al.* (2021) vão na mesma linha, reforçando que esse tipo de gestão coloca o trabalho escolar no centro, com o gestor atuando como um elo entre as partes, sem se omitir do que acontece nas salas de aula.

Já a gestão administrativa, como dizem Oliveira e Vasques-Menezes (2018), antes ficava mais presa à burocracia, mas hoje tenta se equilibrar, trazendo o pedagógico para o dia a dia. E na gestão pedagógica, elas descrevem o gestor como um “animador”, alguém que inspira e conduz mudanças, um ponto que dialoga com a visão de Soares da Silva *et al.* (2021) sobre a liderança ativa e conectada à cultura da escola.

Outro aspecto que atravessa essa conversa é a diferença entre modelos empresariais e democráticos. Oliveira e Vasques-Menezes (2018) apontam essa tensão: de um lado, uma lógica de eficiência, quase como se a escola fosse uma empresa; do outro, um olhar mais humano, voltado para o coletivo. Soares da Silva *et al.* (2021) entram nesse debate ao mostrar que, na prática, a gestão democrática não é só um ideal, mas um jeito de conduzir o trabalho que reflete princípios claros e uma liderança presente.

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

A globalização e o avanço das tecnologias da informação transformaram as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, promovendo a interconexão dos mercados e a mobilidade de capitais em nível global. Belloni (2009) destaca que esses processos redefiniram as relações de poder e as formas de comunicação, impactando diretamente nos modos como o conhecimento é

produzido e apropriado. Nesse cenário, a educação sofreu inflexões desse contexto e passou por mudanças, impulsionadas pela incorporação dos recursos digitais que ampliaram as possibilidades de interação e aprendizagem.

No entanto, é importante enfatizar que historicamente, as tecnologias assumiram um papel de suporte nos processos educacionais. Altoé, Costa e Teruya (2005) identificam diferentes fases de sua utilização: desde o rádio, nas décadas de 1930, com as escolas radiofônicas voltadas à alfabetização de jovens e adultos no Brasil, até os meios telegráficos, televisivos e, mais recentemente, a informática. A popularização dos computadores e da internet, a partir dos anos 1990, marcou uma nova era porque permitiu ampliar o acesso às redes de comunicação e criar ambientes de ensino. Diante desse contexto, esses avanços substituíram as ferramentas tradicionais, como enciclopédias impressas, por recursos virtuais, como sites de pesquisa e bases acadêmicas, embora a estrutura física das escolas nem sempre tenha acompanhado essa evolução (Altoé; Costa; Teruya, 2005).

A introdução das Tecnologias de Informação (TI) nas instituições educacionais teve início entre as décadas de 1970 e 1980, com a chegada dos primeiros computadores e periféricos, como impressoras. Leite e Ribeiro (2012) explicam que esse conjunto de equipamentos evoluiu para as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), compreendendo assim os sistemas que permitem criar, armazenar e transmitir as informações. Em outras palavras, com a internet, ferramentas como e-mails e buscadores passaram a integrar o cotidiano escolar, potencializando a comunicação e o acesso ao conhecimento.

No contexto pedagógico, as TICs têm sido incorporadas às práticas docentes para tornar o ensino mais alinhado à realidade dos alunos, promovendo novas metodologias de aprendizagens e estimulando a participação. Brasil (2020) aponta que essas tecnologias também impulsionaram a Educação a Distância (EaD), que, em 2019, representou cerca de 63% dos cursos superiores no país, com 50% das vagas concentradas na rede privada, segundo

dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Oliveira; Santos, 2019).

Mesmo com esses progressos, a gestão escolar ainda precisa encontrar maneiras de usar as TICs de um jeito que realmente faça diferença, indo além de só comprar equipamentos. A estrutura física das escolas e o preparo dos professores são peças-chave para que essas tecnologias deem resultado na prática. A revolução digital muda o jeito como o conhecimento chega até nós, mas também cobra dos gestores uma postura que priorize a democratização e a inclusão, fazendo da tecnologia um caminho para uma educação mais justa e ligada ao que o mundo de hoje exige.

Nesse sentido, um mundo cada vez mais globalizado, torna-se influenciado por todo tipo de diversidade humana, interferindo em todos os domínios sociais, trazendo mudanças pelo contato entre diferentes culturas. Portanto, cabe aos educadores e gestores em educação, se portarem como primeiro domínio social, a se mostrarem abertos às mudanças. Infelizmente, de acordo com Cardoso (2001), devido à baixa adesão às novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TICs) nas escolas básicas, têm-se percebido interferências no processo de formação dos alunos direcionada a diversidade.

Segundo Cardoso (2001), cabe ao professor na sua construção como educador intelectual reflexivo adequar-se às mudanças tecnológicas, adquirir maior informação e respeito pelas diversidades humanas presentes na sociedade e sobretudo, da sala de aula. Somente conhecendo o mundo em que seus alunos estão inseridos e suas respectivas realidades, é que o professor poderá orientá-los a avaliarem criticamente os processos sociais que os rodeiam e suas escolhas, considerando, desse modo, a singularidade de cada aluno.

Em face do caráter multicultural das escolas, nas quais pode-se observar cada vez mais multiplicidade de alunos com características, perfis, ritmos de aprendizagem, valores, culturas, etnias e origens nacionais diferentes, surge a necessidade de uma abordagem organizacional, caracterizada pela “diferenciação

pedagógica”, modelo que se opõe ao tratamento igualitário para todos os alunos (Tomlinson, 2002).

Ao adotar o modelo de “diferenciação pedagógica” o gestor educacional passa a considerar a heterogeneidade inerente de cada aluno, possibilitando intervenções pedagógicas específicas para cada caso, contextualizando as ações da escola e dos professores a realidade dos alunos, permitindo maior aprendizagem para todos (ROLDÃO, 2003).

Cabe ao líder eficaz, portanto, propor métodos de ensino, adaptados à realidade de cada indivíduo, considerando as características inerentes a cada aluno, como: ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo, saberes preexistentes, estratégias de aprendizagem, entre outros elementos. As estratégias propostas pelos gestores escolares, impactarão positivamente no aprendizado dos alunos, à medida que, são respeitadas as diversidades observadas em sala de aula.

Desse modo, as novas TICs vêm sendo incorporadas às práticas docentes na promoção de aprendizagens mais significativas, dando suporte aos professores quanto à implementação de metodologias de ensino que estejam alinhadas à realidade dos estudantes, objetivando despertar maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da educação básica (INEP, 2019).

As TICs, também têm favorecido, principalmente na última década, a difusão da modalidade de Educação à Distância – EaD. Além, da viabilidade e flexibilidade de tempo, permitida pela realização dos estudos por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), plataformas utilizadas pela maioria desses cursos, o fator financeiro, também explica a grande adesão a modalidade à distância de ensino, visto que, os custos e encargos financeiros caem significativamente.

Nesse sentido, as instituições, não necessitam de grandes investimentos em estrutura física, e para os alunos, refletindo nas taxas e mensalidades, sensivelmente menores, o que, por sua vez, oportuniza a obtenção tão almejada de um diploma de nível

superior, por pessoas oriundas das camadas mais carentes da sociedade. Moran (2003) destaca que, embora seja difícil falar em gestão inovadora em contextos mais específicos, como nas escolas públicas, a competência de um gestor, pode suprir boa parte das deficiências, superando as limitações organizacionais e contribuindo para transformar a escola em um espaço criador, portanto, numa comunidade de aprendizagem utilizando as tecnologias possíveis.

Portanto, para se obter eficácia na liderança, o gestor não precisa obter as mais avançadas tecnologias para utilizar em suas salas de aula, ele precisa empregar as tecnologias que têm ao seu alcance de forma adequada, buscando utilizá-las dentro das necessidades de cada aluno, respeitando as diversidades encontradas no contexto escolar, promovendo um ensino de qualidade e contextualizado com a realidade dos alunos, provendo, uma aprendizagem significativa. O gestor educacional que reconhece a diversidade da sua comunidade escolar e busca soluções inteligentes para as limitações do seu contexto, pode, de fato, ser considerado um verdadeiro líder eficaz.

DIVERSIDADE E USO DAS TICS NA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar no contexto atual enfrenta a complexa tarefa de integrar os avanços tecnológicos ao processo educacional sem desconsiderar os princípios humanísticos que fundamentam a educação. Conforme Lopes (2023), essa integração não se restringe à adoção das ferramentas digitais para otimizar os procedimentos administrativos ou pedagógicos; ela busca também promover novas formas de interação, percepção e existência no ambiente escolar e na sociedade.

É importante destacar, nesse contexto, que a contemporaneidade se caracteriza por uma intensa presença tecnológica, especialmente entre os jovens, frequentemente denominados "nativos digitais" devido à sua familiaridade com dispositivos como smartphones, tablets e plataformas digitais (Palfrey; Gasser, 2008). Esse cenário, marcado por profundas desigualdades socioeconômicas, exige da gestão escolar uma

abordagem que contemple tanto o acesso às inovações quanto as especificidades do público atendido.

No entanto, a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no âmbito escolar, embora contribua para a eficiência da gestão e possa influenciar positivamente o desempenho acadêmico, não é suficiente para assegurar uma prática democrática e humanizadora. Lopes (2023) enfatiza que o uso isolado dessas tecnologias não resulta automaticamente na construção de conhecimento ou na transformação das relações escolares. Ou seja, é a intervenção humana que confere sentido e direção a tais ferramentas.

É importante destacar, ainda, que a relevância da escola ultrapassa a transmissão de conteúdos, como argumenta Tarniowicz, (2024) situando-se em sua capacidade de formar cidadãos preparados para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho. Assim, a instituição escolar não pode se manter alheia às transformações tecnológicas que configuram a sociedade contemporânea, sob o risco de perder sua pertinência e funcionalidade. Essas mudanças, que impactam as esferas sociais, éticas e políticas, exigem uma reconfiguração dos paradigmas educacionais, refletindo-se diretamente na complexidade do ambiente escolar.

Tal complexidade evidencia a necessidade de uma gestão escolar estruturada, capaz de assegurar infraestrutura física e tecnológica adequada, bem como de proporcionar condições de trabalho que valorizem os profissionais da educação. Mais do que coordenar recursos, a gestão deve atuar como elemento articulador, garantindo que as inovações tecnológicas sejam empregadas de maneira alinhada aos objetivos pedagógicos e às demandas sociais. Isso requer a capacitação contínua dos envolvidos e a construção de um modelo de gestão que priorize o desenvolvimento humano, integrando-o às possibilidades oferecidas pelas TICs.

Portanto, a gestão escolar contemporânea deve posicionar-se como um campo de convergência entre tecnologia e humanismo, respondendo às exigências de um contexto globalizado sem

negligenciar sua função social. Somente por meio dessa articulação será possível consolidar uma educação que forme indivíduos críticos, éticos e aptos a enfrentar os desafios do presente e do futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O longo deste estudo foi possível perceber que a gestão escolar é permeada por diversas contradições, em um contexto histórico e social em que a diversidade e as tecnologias digitais se destacam como pontos centrais para uma educação de qualidade. A partir do que autores discutem, pôde-se compreender que o gestor escolar não pode se limitar a tarefas rotineiras. Ele deve atuar como um líder capaz de se ajustar rapidamente às mudanças, de suportar as demandas do contexto escolar e de promover um ambiente institucional que assegure justiça e participação equitativa de todos os envolvidos.

Os resultados indicam que a diversidade – seja de natureza étnica, social, cultural ou familiar – não constitui uma barreira, mas sim um elemento que o gestor deve valorizar e incorporar estrategicamente. Por sua vez, as TICs, embora representem um desafio para as escolas públicas diante da limitação de recursos, não estão condicionadas exclusivamente à disponibilidade de equipamentos de alto custo. Nesse sentido, a eficácia reside na capacidade do gestor de utilizar os recursos existentes de maneira bem planejada e contextualizada, considerando as necessidades específicas de cada comunidade escolar.

Portanto, o gestor que busca atuar de forma relevante no contexto atual é aquele que integra tecnologia e princípios humanísticos, promovendo a superação de preconceitos, a redução dos índices de evasão e analfabetismo funcional e a inserção da justiça nas práticas cotidianas da escola. Gerenciar uma instituição escolar vai além do manejo de recursos materiais ou da administração burocrática; envolve exercer uma liderança

estratégica, que responde às transformações globais e às especificidades do âmbito local.

Nesse contexto, As TICs poderão se tornar excelentes aliadas na promoção de práticas colaborativas entre professores e alunos, que por meio do diálogo entre a inteligência individual e coletiva de ambos, permitam-se desenvolver, não apenas domínio dos objetos de conhecimento, mas também a capacidade de estabelecimento de relações intra e interpessoais. Nesse sentido, a mudança nas *soft skills*¹ e *hard skills*², respectivamente, habilidades subjetivas e competências técnicas de um profissional, vêm acompanhadas pela necessidade de reestruturação do espaço físico escolar.

Também se faz necessário a implementação de políticas de incentivo à formação continuada, sobretudo, dos docentes e gestores. A eficácia da liderança é alcançada, à medida que, o gestor aprende a fazer o correto uso das tecnologias que estão ao seu alcance, respeitando as diversidades encontradas no contexto escolar, promovendo uma aprendizagem significativa vinculado à realidade dos alunos, à medida que são respeitadas as diversidades em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. **Gestão escolar: revendo conceitos**. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ALTOÉ, A.; COSTA, M. L. F.; TERUYA, T. K. **Educação e novas tecnologias**. Maringá: EDUEM, 2005.

¹ Conjunto de habilidades relacionados aos comportamento e interações humanas. As características, em geral, não estão relacionadas diretamente ao cargo, porém, a cada dia, tornam-se vitais em quaisquer áreas de atuação.

² Conjunto de aptidões formais. São elas que demonstram o seu nível de aperfeiçoamento profissional e abrem os caminhos para a sua jornada de crescimento no mercado.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar, 2019**. Brasília: INEP, 23 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em: 17 de março de 2025.

CARDOSO, C. Os desafios da diversidade e das novas tecnologias. **A Página da Educação**, v. 107, n. 10, p. 1-2, 2001.

CARVALHO, E. J. G. de. Diversidade cultural e gestão escolar: alguns pontos para reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 85-100, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-se-confirma-como-tendencia>. Acesso em: 3 out. 2021.

LEITE, W. S. S.; RIBEIRO, C. A. N. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. **Magis Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

LOPES, L. F. (Org.). **Relações entre educação, tecnologia, humanismo e ética**. São Paulo: Dialética, 2023.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MORAN, J. **Gestão inovadora da escola com tecnologias**. In: VIEIRA, Alexandre (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

OLIVEIRA, F. A.; SANTOS, A. M. S. dos. Democratização do ensino superior através da modalidade de educação a distância no Brasil: um convite à reflexão. **Revista Científica de Educação a Distância**, v. 11, n. 20, p. 1-21, 2019.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876–900, jul. 2018.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Born digital: understanding the first generation of digital natives**. New York: Basic Books, 2008. 335 p.

PRATA, C. L. **Gestão escolar e as novas tecnologias**. In: ALONSO, M. et al. Formação de gestores escolares: para a utilização de tecnologias de informação e comunicação. São Paulo: 2002.

ROLDÃO, M. **Gerir o Currículo é Preciso - a questão da qualidade**. In: ROLDÃO, M. (Coord.). Estudos de Práticas de Gestão do Currículo - que qualidade de ensino e de aprendizagem. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, 2005.

SILVA, A. S. *et al.* **Gestão escolar e a relação com a cultura escolar, clima organizacional e liderança**. Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN), v. 5, n. 1, out. 2021.

TARNIOWICZ, P. **Tecnologias digitais e inovação na educação: por uma gestão escolar democrática e humanizada**. 113 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2024.

TOMLINSON, C.; ALLAN, S. **Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica**. Porto: ASA Editores, 2002.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. Gestão escolar: um estudo de caso sobre escolas técnicas. **Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, p. 45-70, 11 mar. 2019.

CAPÍTULO 10

TRANSFORMAÇÕES NA ESCRITA EDUCACIONAL: O PAPEL DAS REDES SOCIAIS DIGITAIS

Girleide de Almeida Souza dos Santos
Jader Antonio dos Santos

RESUMO

A transformação da escrita educacional pelas redes sociais é o tema central deste artigo, que visa compreender os impactos dessas plataformas digitais na forma como professores e gestores lidam com a norma culta da língua em ambientes educacionais. A crescente presença das redes sociais na vida cotidiana pedagógica, visa a necessidade de refletir sobre seus efeitos na competência comunicativa formal da escola. Considerando os desafios enfrentados por educadores diante da popularização de uma linguagem informal e fragmentada, busca-se ainda entender de que maneira essa influência afeta a valorização e o uso da linguagem padrão. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e analítico, utilizando como instrumento de coleta de dados questionário com perguntas semiestruturadas, aplicado com 14 professores, 03 coordenadores, 02 diretores e 01 vice-diretor do ensino básico. Como também a análise documental de textos escritos no ambiente escolar. A fundamentação teórica baseia-se nas contribuições de Soares (2012), Lucchesi (2015) e Bagno (2020) entre outros. Os resultados incluem a identificação de como as redes sociais influenciam a prática de escrita de comunicados no ambiente escolar por professores e gestores, particularmente no uso da linguagem padrão. Foram identificados padrões de desvios que chama a atenção para orientar melhorias na comunicação escrita nos espaços educativos. Além disso, a pesquisa pretende fornecer recomendações para a formação continuada, especificamente na área de língua portuguesa para professores e gestores, destacando a importância da norma padrão na comunicação institucional e educativa. Contribuindo assim para uma comunicação mais clara e eficaz. Conclui-se que, embora haja influência perceptível das redes

sociais na prática escrita, essa relação pode ser mediada pedagogicamente de forma crítica, promovendo um letramento que considere tanto a variedade linguística quanto a norma padrão como ferramentas complementares no processo educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Padrão; Redes Sociais; Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, as redes sociais ocupam lugar central nas formas de comunicação, transformando não apenas os modos de interação entre pessoas, mas também os processos de produção, disseminação e recepção de informações. O contexto escolar, por estar inserido na dinâmica social, também é afetado por essa realidade. Professores e gestores, enquanto agentes comunicadores dentro das instituições de ensino, utilizam amplamente plataformas digitais como Instagram, WhatsApp e Facebook para transmitir avisos, realizar interações institucionais e compartilhar conteúdos pedagógicos.

Essa prática, contudo, tem revelado um distanciamento crescente da norma-padrão da língua portuguesa nas mensagens e materiais divulgados. Tal afastamento suscita questionamentos sobre a qualidade da comunicação escrita no espaço educacional, especialmente quando se trata da formação linguística dos estudantes. Erros ortográficos, desvios sintáticos e construções imprecisas tornam-se recorrentes, comprometendo não apenas a clareza das mensagens, mas também a credibilidade da instituição e de seus profissionais.

A partir dessa realidade, esse artigo tem como objetivo de analisar a influência das redes sociais na prática escrita de comunicação de professores e gestores escolares à luz da norma-padrão. A escolha do tema justifica-se pela necessidade urgente de refletir sobre os impactos do ambiente digital nas práticas de escrita no meio educacional em um cenário onde a linguagem informal das redes sociais desafia os padrões normativos da língua. Além

disso, a pesquisa é relevante por tratar diretamente da formação linguística dos estudantes, que são influenciados pelo modelo de escrita empregado pelos próprios educadores.

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, com natureza exploratória e descritiva, além da análise documental de postagens e comunicados institucionais extraídos de redes sociais. Os sujeitos da pesquisa são lotados em quatro escolas situadas no distrito de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso (BA), abrangendo diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio.

1 UMA ANÁLISE DOS IMPACTOS DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA LINGUAGEM ESCRITA DE PROFESSORES E GESTORES ESCOLARES

A linguagem padrão é um conceito central no estudo da linguística, sendo vista como uma variedade da língua que busca padronizar o uso da fala, garantindo a clareza e a precisão na comunicação. Ela se refere a variedade normativa utilizada em contextos formais, como na educação, nos meios de comunicação e em documentos oficiais.

Essa padronização é fundamental para estabelecer uma unidade comunicativa eficiente entre falantes de diferentes regiões e contextos socioculturais, garantindo que a mensagem seja compreendida de maneira clara e objetiva. Além da clareza e precisão, a linguagem padrão desempenha um papel importante na inclusão social e cultural. Segundo Faraco a “norma-padrão não é a única forma legítima de expressão, mas é a variedade valorizada em contextos sociais específicos. (FARACO, 2008, p. 54).

Caetano (2016) ainda argumenta que, sem a adoção de normas linguísticas, a comunicação se tornaria incompreensível e ineficaz, observa ainda que a norma padrão funciona como um “jogo de linguagem” que facilita a interação e o entendimento coletivo, consolidando-se através do uso, seja de maneira espontânea ou ensinada formalmente.

A comunicação escrita, em suas múltiplas manifestações, desempenha um papel central na educação, especialmente em um cenário onde a linguagem é cada vez mais mediada por tecnologias digitais. No contexto educacional, as redes sociais emergem como ferramentas poderosas para a interação, o compartilhamento de conhecimento e a divulgação de informações, de forma rápida, contínua e eficaz.

A história e evolução das redes sociais refletem uma transformação paradigmática nas interações humanas, especialmente no âmbito educacional. Desde o surgimento de plataformas básicas de comunicação até as complexas redes sociais que conhecemos hoje, o ambiente digital evoluiu de tal forma que se tornou um componente central na prática pedagógica contemporânea.

Essa transformação permitiu que a informação se tornasse amplamente acessível e instantânea, conectando pessoas ao redor do mundo de maneira sem precedentes. As redes sociais, em particular, revolucionaram a forma como compartilhamos experiências, nos comunicamos e interagimos, criando novas dinâmicas sociais e possibilitando o surgimento de comunidades virtuais que transcendem fronteiras geográficas. Esse impacto continua a evoluir, moldando a cultura e a sociedade de maneira complexa e multifacetada.

Para Lorenzo (2013), as redes sociais representam mais do que um simples meio de comunicação; elas criam comunidades de interação que permitem a troca de experiências e a construção de conhecimentos. Essas plataformas são espaços onde indivíduos podem compartilhar suas perspectivas únicas, colaborar em projetos, e até mesmo encontrar apoio emocional.

Nesse contexto, plataformas como Facebook, Instagram, Twitter e Whats App surgem como exemplos emblemáticos, cada uma com características e finalidades distintas, mas todas com o potencial de transformar as formas de relação e aprendizado no ambiente digital (Souza e Sá, 2016).

Contudo, o uso inadequado da linguagem nesses ambientes virtuais pode comprometer a imagem e a atualização das instituições de ensino, bem como dificultar o desenvolvimento de competências linguísticas formais, pois a sua má utilização, compromete as aprendizagens do aluno, uma vez que eles veem a escola como um referencial. Essa temática torna-se ainda mais importante quando se considera o impacto da escrita digital na formação dos alunos e na percepção social sobre as escolas. Como argumenta Silva (2014), a escrita vai além do domínio de códigos; trata-se de um sistema complexo que envolve a compreensão de funções sociais e discursivas. Assim, cabe aos educadores e gestores a responsabilidade de modelar boas práticas comunicativas, reforçando o uso da norma padrão e a claramente linguística como formas de fortalecer a qualidade do ensino e da interação com a comunidade escolar.

As ferramentas digitais na educação pretendem não apenas apontar e superar desafios tecnológicos, mas também propor estratégias para que a escola tenha uma interação comunicativa com uma escrita formal mais eficaz, contribuindo para o aprimoramento das relações entre escola, professores, alunos e sociedade.

O direito à educação transcende o acesso à escola, abrangendo a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões. Isso é enfatizado por marcos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orientam as escolas a oferecerem mais do que conteúdos técnicos, promovendo o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2018).

A LDBEN/96 estabelece que a educação deve visar o pleno desenvolvimento do educando, prevendo-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Da mesma forma, a BNCC destaca a necessidade de formar estudantes críticos, independentes e capazes de atuar de forma reflexiva na sociedade, enfatizando a importância do desenvolvimento do

domínio da linguagem e das competências socioemocionais como pilares para o integral (BRASIL, 2018).

Essas diretrizes sinalizam que as escolas devem proporcionar uma formação ampla, baseada não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também no estímulo à autonomia intelectual e ao pensamento crítico dos estudantes. Diante desse cenário, a comunicação institucional das escolas por meio de plataformas digitais torna-se um reflexo direto de sua identidade e missão educacional.

A escrita virtual formal, especialmente em contextos educacionais, exige cuidados específicos para preservar a imagem e a atualização da instituição. Rangel e Machado (2012) destacam que:

Os educadores são os principais articuladores e promotores dessas práticas organizadas e planejadas de conhecimento e reconhecimento de um mundo letrado. Por intermédio de um planejamento estruturado, tendo por base a variedade de possibilidades linguísticas que a linguagem em suas múltiplas maneiras de ser pode ofertar, e de atividades e estratégias que têm a possibilidade de criar caminhos para que cada forma de linguagem faça sentido para o estudante. Neste contexto, o professor cria espaços para que os processos linguísticos sejam assimilados e compreendidos (RANGEL; MACHADO, 2012).

A mediação linguística feita pelos professores é essencial para criar espaços em que as múltiplas formas de linguagem façam sentido para os estudantes, reforçando a importância de um planejamento estratégico para essas práticas. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço de múltiplas trajetórias e possibilidades, como enfatiza Lima (2021), ao apontar que ela deve ser um “espaço privilegiado” para o desenvolvimento crítico e reflexivo do aluno.

A alfabetização digital, por sua vez, deve estar alinhada às teorias de linguística textual e de gêneros discursivos, que fundamentam o letramento contemporâneo. Gracioli, Macedo e Reategui (2012) destacam que o “o desenvolvimento cognitivo é impulsionado por interações sociais dentro de contextos

significativos” (p. 5), o que reforça o papel das tecnologias digitais como ferramentas que estimulam a colaboração e a aprendizagem.

Dentro desse contexto a escola deve proporcionar uma linguagem escrita sadia, sem erros, dentro de uma estrutura de uma linguagem padrão, pois influencia na aprendizagem. É notório, na prática pedagógica de comunicação escrita, dentro do ambiente virtual escolar, observarmos uma variedade de falhas, dentro das normas de uma linguagem normativa, é necessário ao elaborar um aviso ou cartaz, e ter o cuidado de corrigir eventuais situações que não estão dentro de uma linguagem precisa, e cientificamente apropriada.

Conforme destaca Marcuschi (2019), "os textos digitais, embora caracterizados pela informalidade, requerem planejamento linguístico que garanta clareza e evite interpretações ambíguas." Nesse sentido, a adequação à norma padrão da língua pode promover maior profissionalismo e credibilidade, especialmente em contextos educacionais e institucionais.

Uma das formas mais eficientes de melhorar a escrita é adotar estratégias que promovam o desenvolvimento das competências textuais de forma prática e direcionada, é sempre ter a cautela de revisar o texto antes de sua publicação. Autores como Coscarelli e Ribeiro (2022) defendem que a correção de mensagens antes de sua publicação é essencial para evitar erros gramaticais, vícios de linguagem e ambiguidade. De acordo com eles, "a revisão textual não apenas corrige problemas linguísticos, mas também ajusta o conteúdo à intencionalidade comunicativa e ao público específico." Esse processo pode incluir a verificação de concordância verbal e nominal, o uso correto da pontuação e a escolha de palavras que evitem preconceitos ou mal-entendidos.

De acordo com o artigo publicado pelo portal Brasil Escola, intitulado 15 dicas básicas de como melhorar a escrita, algumas práticas podem ser determinantes para alcançar esse objetivo. Entre as recomendações, destaca-se a importância da leitura, que enriquece o vocabulário, auxilia na compreensão das regras gramaticais aplicadas e fornece contato com diferentes gêneros

textuais. Além disso, o estudo reforça a relevância de estar atualizado sobre temas contemporâneos, que podem servir como base para novos argumentos e ideias. Outro ponto essencial é a revisão de conteúdos gramaticais, com foco nas principais dificuldades, utilizando exercícios práticos para fixação individual do conhecimento. A elaboração de textos claros e circulares, que retomam as ideias principais na conclusão, também é uma estratégia importante para garantir a coerência e agradar ao leitor.

A pesquisa sobre os tipos textuais e gêneros literários é destacada como uma prática fundamental. Cada texto deve atender a critérios específicos de acordo com sua função e uso, seja ele narrativo, descritivo, dissertativo, expositivo ou injuntivo. A escolha de um título atraente, o planejamento prévio, a análise do público-alvo e a adaptação aos critérios de avaliação são estratégias que contribuem significativamente para a qualidade do texto.

Além disso, Soares (2021) enfatiza a importância da revisão ortográfica automatizada, disponível em *softwares* de edição de texto, como estratégia complementar à revisão humana. No entanto, alerta que "as ferramentas digitais devem ser usadas como suporte, e não como substituto da leitura atenta e crítica do texto." Nesse cenário, a escola que utiliza redes sociais para comunicação deve aliar competências digitais a uma sólida base em normas gramaticais e discursivas.

Nesse sentido, para os profissionais que utilizam redes sociais como meio de comunicação, torna-se essencial aliar competências digitais, como o uso eficiente dessas ferramentas, a uma base sólida de conhecimentos sobre normas gramaticais e discursivas, assegurando a clareza, a correção e a formalidade necessárias à mensagem.

A correção linguística, além de assegurar a clareza da mensagem, também contribui para o desenvolvimento de práticas escriturais mais consistentes, conforme argumentam Antunes (2020) e Bakhtin (2022), ao abordarem o papel social da linguagem na mediação de interações cotidianas. Assim, corrigir mensagens para redes sociais de acordo com a linguagem padrão não apenas

atende aos requisitos da norma, mas também fortalece o compromisso com a qualidade da comunicação no espaço digital.

Além disso, a perspectiva reforça que a adequação linguística nas redes sociais transcende a simples obediência às normas gramaticais, configurando-se como uma prática que valoriza a ética discursiva e o respeito ao interlocutor. Nesse contexto, a aplicação da linguagem padrão contribui para estabelecer credibilidade e promover uma interação mais clara e eficaz, considerando a diversidade dos públicos e a pluralidade cultural presente no ambiente digital. Assim, a qualidade da comunicação torna-se um elemento-chave para fortalecer a relevância e a legitimidade de quem transmite a mensagem.

Por fim, enfatizar a necessidade de obter a pontuação, a gramática e a paragrafação de forma coerente, realizar pausas para revisão, solicitar uma opinião de terceiros e revisar minuciosamente antes de finalizar a produção textual. Todas essas estratégias, quando aplicadas, podem garantir o aprimoramento da escrita formal no contexto educacional e na nova era digital.

METODOLOGIA

A pesquisa tem o caráter qualitativo e visa investigar a **influência das redes sociais na escrita de comunicados por professores e gestores**, com foco no uso da linguagem padrão. A abordagem busca compreender os significados e práticas linguísticas no contexto escolar, valorizando a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

O estudo foi realizado em quatro escolas do distrito de Lage dos Negros (Campo Formoso – BA), locais onde os pesquisadores têm vínculo direto. A investigação foi dividida em três etapas: **revisão bibliográfica, aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas** com professores e gestores, e **análise de conteúdo** dos dados coletados.

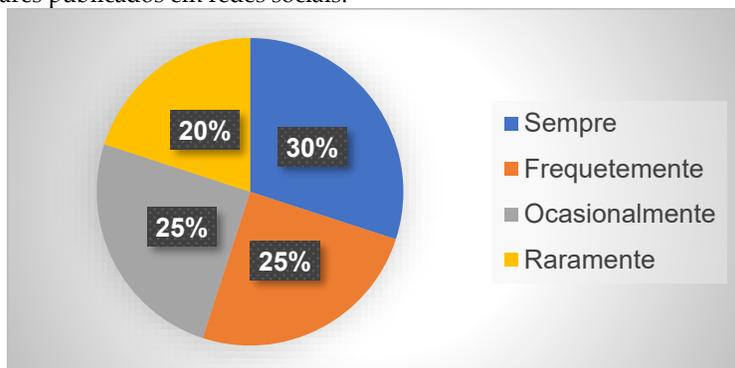
Os sujeitos investigados incluem 14 professores, 03 coordenadores, 02 diretores e 01 Vice-diretor, lotados em quatro

escolas situadas no distrito de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso (BA), abrangendo diferentes modalidades de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio. A coleta dos dados foi via Google Formulário, com garantia de anonimato. A análise envolveu o exame de comunicados escolares reais, identificando erros comuns e propondo **intervenções pedagógicas**, como oficinas de capacitação, para promover o uso eficaz da norma padrão. A pesquisa pretende contribuir com a formação docente e com a melhoria da comunicação institucional nas escolas, conforme propõe Soares (2021), ao reforçar a importância do letramento adequado aos diferentes contextos comunicativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados foi estruturada apresentando e discutindo os resultados quantitativos. Esses dados fornecem um panorama geral da influência das redes sociais na escrita dos educadores e em suas percepções sobre o uso da norma-padrão. Por meio da tabulação das respostas, foi possível identificar tendências, frequência de ocorrências de desvios linguísticos e o nível de consciência dos profissionais quanto aos impactos da linguagem digital na comunicação escolar.

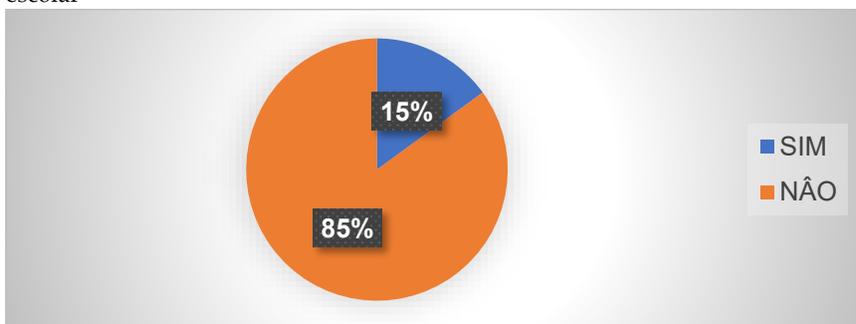
Gráfico nº 01 – Desvios observados de Linguagem Padrão nos comunicados escolares publicados em redes sociais.



Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

A pesquisa revelou que a presença de desvios da linguagem padrão nos comunicados escolares publicados em redes sociais é uma realidade percebida pelos voluntários participantes da pesquisa. Das 20 respostas obtidas, 06 afirmaram observar erros sempre, 05 disseram não com frequência, outras 05 indicaram que esses erros aparecem ocasionalmente e 04 afirmaram que raramente os percebem. De acordo com Bagno (2011), o uso inadequado da língua pode impactar a clareza da mensagem e a substituição do emissor, tornando essencial que gestores e educadores adotem uma escrita mais cuidadosa e homologada às normas gramaticais para garantir uma comunicação eficiente.

Gráfico nº 02 - Formação específica sobre o uso de redes sociais para comunicação escolar

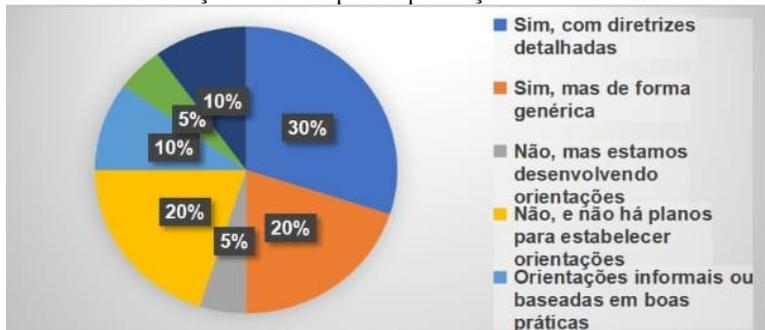


Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

Os dados obtidos revelaram que a maioria dos entrevistados não possui formação específica sobre o uso de redes sociais para a comunicação escolar. Das 20 respostas obtidas, apenas 03 afirmaram ter recebido essa formação, enquanto 17 disseram que não. Esses dados indicam uma lacuna na capacitação de professores e gestores para o uso adequado das redes sociais no ambiente educacional. De acordo com Moran (2012), a incorporação das tecnologias digitais na educação exige preparo e qualificação, pois seu uso eficaz pode ampliar as possibilidades de interação e engajamento entre escola, alunos e comunidade. Diante desse cenário, torna-se fundamental investir na formação

continuada de profissionais da educação para que possam utilizar essas ferramentas de maneira estratégica e pedagógica.

Gráfico nº 03 - Orientações formais para a produção de textos em redes sociais



Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

É possível observar que 06 das 20 respostas indicaram a existência de diretrizes previstas para a produção textual nas redes sociais, evidenciando uma preocupação com a padronização e adequação da comunicação. Além disso, 04 respostas apontaram que há diretrizes, mas de forma genérica, o que pode indicar uma abordagem menos específica, mas ainda orientada por princípios básicos de coesão e coerência.

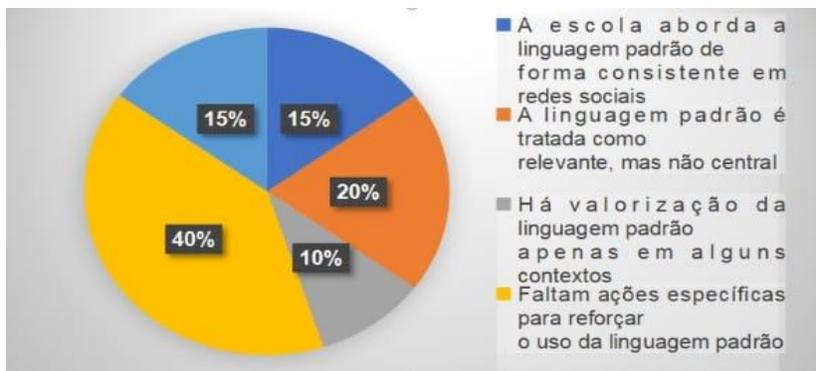
Por outro lado, 01 resposta específica que, apesar de não haver diretrizes formais no momento, elas estão em desenvolvimento, o que sugere uma crescente valorização da normatização da escrita digital. Em contrapartida, 04 respostas afirmaram que não há diretrizes determinantes e que não há planos para implementá-las, evidenciando uma postura mais flexível ou até mesmo indiferente em relação à formalização da comunicação escrita nas redes nos ambientes escolares.

Ainda assim, 02 respostas destacaram a existência de orientações informais ou baseadas em boas práticas, o que demonstra uma tentativa de manter certo controle sobre o uso da linguagem, mas sem imposições. Outras 02 respostas indicaram que as orientações são adaptadas conforme a necessidade, permitindo ajustes conforme o contexto e o público-alvo. Por fim,

01 resposta revelou desconhecimento sobre o tema, apontando que nem todas as organizações ou indivíduos estão cientes ou preocupados com diretrizes formais para a escrita em redes sociais.

Segundo Marcuschi (2008), o meio digital transforma a forma como os textos são produzidos e compreendidos, tornando essencial a adaptação das práticas discursivas às novas tecnologias. A presença ou ausência de diretrizes formais reflete diferentes concepções sobre a linguagem no ambiente digital, variando entre a normatização rigorosa e a flexibilidade comunicativa.

Gráfico nº 04 Prioridade na escola do uso da linguagem padrão nas redes sociais



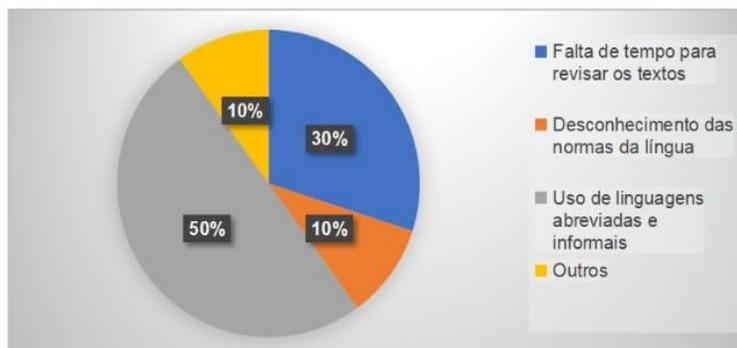
Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

Dentre as 20 respostas obtidas sobre a prioridade dada à linguagem padrão nas redes sociais escolares, 03 indicaram que a escola aborda de forma consistente, sugerindo um compromisso explícito com a norma culta no ambiente digital. Outras 04 respostas afirmaram que a linguagem padrão é considerada relevante, mas não central, evidenciando uma postura que valoriza a norma sem, no entanto, torná-la um critério absoluto. Já 02 respostas apontaram que a valorização da linguagem padrão ocorre apenas em determinados contextos, o que pode indicar um enfoque estratégico, em que a escolha da linguagem varia conforme o público e o objetivo da comunicação.

Por outro lado, 08 respostas revelaram a ausência de ações específicas para reforçar o uso da norma culta, refletindo uma possível lacuna na abordagem institucional quanto à padronização linguística nas redes sociais. Além disso, 03 respostas destacaram que a escola prioriza a comunicação clara, independentemente da linguagem padrão, o que sugere um foco maior na eficiência comunicativa do que na adequação à norma formal.

A escola desempenha um papel essencial na promoção da norma culta, não apenas como uma convenção linguística, mas como um recurso fundamental para a inclusão social e o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais. Bagno (2011, p. 45), complementa ainda que "é no ambiente escolar que os alunos devem ter acesso ao domínio da variedade de prestígio, essencial para a participação plena na sociedade letrada".

Gráfico nº 05 - O principal desafio em relação a escrita que a escola enfrenta nas redes sociais



Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

A escrita formal nas redes sociais apresenta desafios diversos para os usuários, especialmente no contexto educacional e profissional. A necessidade de conciliar clareza, correção e eficiência comunicativa nem sempre é atendida, seja por questões de tempo, desconhecimento das normas ou influência das linguagens informais predominantes no ambiente digital.

Entre as 20 respostas obtidas sobre os principais desafios enfrentados na escrita formal nas redes sociais, 6 apontaram a falta de tempo para revisar os textos como a maior dificuldade. Isso sugere que, diante da rapidez exigida pela comunicação digital, muitos usuários priorizam a fluidez da interação em detrimento da revisão cuidadosa da escrita. Além disso, 2 respostas indicaram o desconhecimento das normas da língua como um obstáculo, evidenciando a necessidade de um ensino mais efetivo da norma padrão, que prepare os indivíduos para utilizá-la em diferentes contextos.

O desafio mais citado, com 10 respostas, foi o uso frequente de linguagens abreviadas e informais. Esse dado reflete a influência do meio digital sobre os hábitos de escrita, uma vez que a comunicação nas redes sociais tende a privilegiar rapidez e espontaneidade, resultando em construções linguísticas mais flexíveis e desvinculadas das regras formais. Por fim, 2 participantes apontaram outros motivos, o que demonstra que as dificuldades na escrita formal podem variar de acordo com as experiências e necessidades individuais.

Conforme Marcuschi (2008, p. 47), “as novas tecnologias de comunicação têm transformado as práticas discursivas, promovendo uma escrita mais ágil e interativa, mas nem sempre compatível com as normas formais da língua”. Esse cenário indica a importância de estratégias educacionais que promovam o equilíbrio entre a adequação linguística e a dinamicidade das redes sociais, permitindo que os usuários se comuniquem de forma eficiente sem comprometer a norma culta quando necessária

Gráfico nº 06 - Principais tipos de desvios da linguagem padrão identificados em textos publicados em redes sociais pela escola



Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

A pesquisa discorreu a pergunta sobre os diferentes tipos de desvios da norma-padrão observados nos textos publicados em redes sociais pelas escolas, evidenciando desafios na comunicação institucional. Entre os 20 entrevistados, 03 apontaram erros ortográficos frequentes, 03 mencionaram o uso inadequado de concordância verbal e nominal, e outros 03 destacaram a aplicação incorreta da pontuação. Além disso, 01 resposta indicou uma mistura inconveniente entre linguagem formal e informal, enquanto 04 ressaltaram o uso excessivo de abreviações, gírias ou termos da internet.

Ainda assim, 02 participantes destacaram a falta de clareza ou estruturação nas frases, e 4 mencionaram a ausência de revisão antes da publicação. Esses resultados reforçam a necessidade de maior cuidado na escrita institucional, pois, segundo Faraco (2008), a norma-padrão desempenha um papel essencial na comunicação formal, sendo fundamental para garantir clareza, coesão e revisão nos discursos escritos. Dessa forma, a revisão e a adequação linguística são estratégias indispensáveis para a construção de uma comunicação escolar eficaz.

Gráfico nº 07 - Dificuldades específicas ao tentar manter o uso da linguagem padrão na comunicação escrita da escola



Questionário aplicado pelo pesquisador (2024).

A pesquisa revelou que os profissionais da educação enfrentaram diversas dificuldades para manter o uso da linguagem padrão na comunicação escrita da escola por meio das redes sociais. Das 20 respostas obtidas, 04 indicaram falta de tempo para revisar os textos antes da publicação, enquanto 07 mencionaram a dificuldade em equilibrar o tom formal com a acessibilidade do público-alvo. Além disso, 01 resposta apontada o desconhecimento ou a insegurança em relação às normas gramaticais, e 02 indicam pressão para produzir conteúdo rapidamente, sem suporte técnico ou linguístico. Outros 04 participantes destacaram a ausência de formação continuada ou de orientações específicas sobre o uso da linguagem padrão, e 02 mencionaram a influência das características informais das redes sociais.

Percebe-se nas respostas sinalizadas que há uma necessidade de capacitação e suporte para os profissionais que lidam com a comunicação escolar, pois, conforme Bagno (2011) enfatiza, a adequação da linguagem ao contexto comunicativo formal, é essencial para garantir clareza, precisão e substituição na transmissão das informações. A manutenção da linguagem padrão na comunicação escrita no ambiente escolar apresenta desafios significativos, Lucchesi (2015) reforça essa visão ao discutir a heterogeneidade linguística do Brasil, onde diferentes contextos

sociais e culturais impactam a prática da escrita formal, tornando a adesão à norma padrão um desafio cotidiano.

Bagno (2020), por sua vez, problematiza a concepção tradicional da norma culta, argumentando que a insistência em um modelo único e fixo pode desconsiderar as práticas reais de comunicação e dificultar a inclusão de todos os agentes escolares nesse processo. Diante disso, a capacitação contínua dos profissionais da educação torna-se uma necessidade, garantindo que a comunicação escolar ocorra de maneira precisa e acessível, sem comprometer a qualidade da informação transmitida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa alcançou os objetivos propostos ao investigar as transformações na escrita educacional: o papel das redes sociais digitais. Os resultados revelaram que o ambiente digital tem alterado significativamente as práticas discursivas nos ambientes educacionais, levando à ocorrência de desvios linguísticos como erros de ortografia, concordância e organização textual.

As entrevistas evidenciaram que, embora os educadores reconheçam a importância da linguagem formal, muitos enfrentam dificuldades em aplicá-la, devido à forte influência da linguagem informal das redes sociais e à falta de formação continuada voltada ao aprimoramento da competência linguística.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a resistência de alguns participantes em colaborar, por receio de exposição quanto à qualidade de sua escrita. Apesar disso, os dados coletados foram suficientes para a análise e para a identificação de lacunas na formação docente. A pesquisa contribui para o avanço do conhecimento ao evidenciar a necessidade urgente de ações formativas que valorizem o uso consciente da norma-padrão na comunicação escolar, sem ignorar os benefícios das tecnologias digitais.

Recomenda-se a realização de novos estudos que aprofundem a relação entre práticas digitais e desenvolvimento da competência

linguística, bem como a implementação de políticas públicas que reforcem a importância da linguagem formal no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Linguagem e ensino: princípios para a prática em sala de aula. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2022.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 54^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 64^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2020.

BRASIL ESCOLA. *15 dicas básicas de como melhorar a escrita*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/redacao/como-melhorar-escrita.htm>. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CAETANO, Ricardo. A língua e a cidadania: a importância do português nos registros oficiais. São Paulo: Editora Cultural, 2017.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. Leitura e escrita na cibercultura. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GRACIOLI, C.; MACEDO, J.; REATEGUI, E. Interações e colaboração em ambientes de aprendizagem mediados por

tecnologia. In: Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012.

LIMA, M. (Org.). Educação e cidadania: perspectivas e desafios . São Paulo: Editora Moderna, 2021.

LORENZO, M. *Redes sociais e educação: desafios e possibilidades*. São Paulo: Pearson, 2013.

LUCCHESI, Dante. Língua e sociedade começam: a polarização sociolinguística do Brasil. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de textualização. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Textos digitais e práticas de linguagem: desafios da comunicação online. São Paulo: Cortez, 2019.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

RANGEL, S.; MACHADO, A. Práticas pedagógicas no ensino da leitura e escrita. Belo Horizonte: Editora Contexto, 2012.

SILVA, M.F Escrita e leitura: funções e práticas no contexto escolar . Salvador: Editora Nova Perspectiva, 2014.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUZA, Renata; SÁ, Leonardo. Redes sociais e as suas diversas funções: uma análise contemporânea. Belo Horizonte: Multiconect, 2016.

CAPÍTULO 11

LIVRO DIDÁTICO OU SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEITURA: IMPLICAÇÕES PARA À FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

Adriana de Araújo Coutinho

RESUMO

O Livro Didático, em muitas das escolas brasileiras, tem sido utilizado como o principal material de ensino, ou o único recurso que a maioria dos professores utilizam para ministrar aulas de leitura. Contudo, o avanço em pesquisas a respeito do ensino-aprendizagem de gêneros discursivos na escola, tem apontado para a relevância de Sequências Didáticas elaboradas pelos próprios professores, os quais, ao ministrarem aulas de leitura e escrita de um determinado gênero discursivo, disponibilizem, aos alunos, atividades pensadas para proporcionar a apropriação das características estilísticas, composicionais e temáticas peculiares ao gênero em estudo. Desse modo, as Sequências Didáticas, além de contemplarem aspectos próprios do gênero que se deseja ensinar, deve conter atividades adequadas às reais necessidades dos educandos, respeitando o nível de aprendizagem deles e ajudando-os a superar os obstáculos relacionados aos aspectos mais difíceis de se apropriarem nos gêneros. Nesse sentido, este artigo constitui parte de uma pesquisa de doutorado e tem como objetivo trazer reflexões sobre o material didático utilizado para as práticas de leitura nas escolas de Ensino Básico do Brasil, tendo como objetos de reflexão o Livro Didático – doravante LD - e as Sequências Didáticas. Assim, com base em uma pesquisa bibliográfica, busca-se explicitar as implicações do uso LD como único ou principal recurso didático para a formação do leitor crítico-reflexivo; nessa perspectiva, apresentaremos como contraponto ao uso do LD, os pressupostos dos pesquisadores Dolz & Schneuwly (2013), os quais defendem a necessidade de um ensino dos gêneros discursivos pela perspectiva socio-historicamente situada e por meio de sequências didáticas elaboradas pelos próprios professores.

PALAVRAS-CHAVE: livro didático; sequências didáticas; ensino de leitura.

INTRODUÇÃO

Livro didático é o protagonista do ensino nas escolas brasileiras de Nível Básico, desde o período imperial. Todos os dias, alunos saem de suas casas para as escolas carregando exemplares de livros didáticos das mais diversas disciplinas, em suas bolsas. Secretarias de Educação, diretores, pais, coordenadores e outra boa parte da comunidade escolar sacralizam o uso do livro didático. Professores, “automatizados”, se revertem, em vários turnos de trabalho, entre várias escolas; e, para “dar aulas” - popularmente falando - levam consigo o “sagrado” livro didático.

A cada três anos, acontece uma acirrada disputa entre editoras, para terem seus livros “escolhidos” pelos professores, visto que é nesse intervalo de tempo que o Ministério de Educação e Cultura – MEC envia para as escolas livros didáticos novos, em substituição aos usados. Todos os anos, os resultados dos alunos brasileiros em testes que avaliam as habilidades de leitura e escrita são os piores, na maioria das vezes. E, assim, esse círculo vai se repetindo, quase sempre, com certa naturalidade incompatível a uma atividade intelectual diagnóstica, reflexiva e complexa, tal como o ensino-aprendizagem deve ser.

Em contrapartida, algumas pesquisas na área de ensino de língua materna apresentam resultados que apontam para novas diretrizes teóricas e metodológicas em torno das práticas de linguagem. Dentre essas, a relevante abordagem de Dolz & Schneuwly, os quais advogam em prol do ensino dos gêneros discursivos na escola, por meio de Sequências Didáticas. Segundo esses pesquisadores da Universidade de Genebra, tal concepção de ensino-aprendizagem contribui para facilitar a apropriação de habilidades linguísticas.

Entretanto, a perspectiva defendida por esses teóricos é incompatível com a utilização do livro didático enquanto principal recurso pedagógico, uma vez que as sequências didáticas têm como fundamento basilar o estudo de práticas de linguagens concretas e socio-historicamente situadas. Sob essa ótica de ensino por meio de sequências didáticas, o protagonismo das atividades a serem desenvolvidas com os alunos compete aos professores.

Assim, uma das atribuições dos docentes é elaborar as atividades didáticas, que devem ser pensadas para contribuir com a apropriação das habilidades linguísticas, por parte dos alunos. Para tanto, o professor deve levar em consideração o nível de desenvolvimento dos educandos e os objetivos a serem alcançados ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Vale salientar que a concepção de gêneros discursivos e de sequência didática a cujos conceitos nos referimos neste artigo é a mesma orientação que se faz presente nos documentos oficiais desde a publicação dos PCNs (1997); concepção essa, que se repetiu com a publicação da BNCC (2018). Logo, temos ciência de que os gêneros discursivos, conforme preconiza Bakhtin (2011), é o que deve ser ensinado na escola. O mesmo entendimento temos a respeito da utilização de Sequências Didáticas, sobre as quais falam (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013), conforme já discorreremos aqui.

Nesse sentido, podemos dizer que o próprio MEC se contradiz ao orientar, por meio dos documentos oficiais - PCNs (1997) e BNCC (2018) – um conceito de prática de ensino incompatível com o material que ele distribui a nível nacional – o “famoso” livro didático. Considerando que os documentos oficiais são as referências nacionais para o ensino-aprendizagem, se as escolas e os professores realmente seguissem as orientações desses documentos, seria inviável a utilização do livro didático tal como ele se configura até o momento.

Um argumento plausível para esse entendimento reside na incompatibilidade entre as práticas dialógicas de linguagem e as condições de ensino oferecidas por esse recurso pedagógico bastante genérico, que é editado para atender demandas a nível

nacional. Ao passo que o livro didático comporta um conteúdo estanque e pré-determinado, a metodologia dialógica, aplicada por meio de sequências didáticas, implica em: práticas de linguagem concretas; atividades elaboradas pelo professor e flexibilidade para alterar os módulos de acordo com as necessidades dos alunos. Desse modo, fica claro o entendimento que de nada adianta o país publicar documentos para servirem como diretrizes ao ensino-aprendizagem, se não forem proporcionados, à comunidade escolar, conhecimentos técnicos e condições de trabalho viáveis à concretização dos objetivos definidos nesses referenciais.

Analizando a questão por outra ótica, poderíamos acreditar que o livro didático é apenas mais um recurso para auxiliar o professor; ou que o professor pode fazer adaptações desse material para que ele atenda às necessidades das suas turmas. No entanto, a nossa experiência enquanto professora nos comprova outra realidade bem diferente dessa defendida por alguns teóricos e pelo senso comum.

O que, geralmente, acontece é o livro didático ser inadequado para a maioria das turmas; e mesmo assim, o professor tem de utilizá-lo da primeira página até a última, para não sofrer retaliações dos pais ou da comunidade escolar. Outros dois aspectos que direcionam o ensino-aprendizagem por esse mesmo caminho são a falta de condições de trabalho nas escolas e a indisponibilidade de tempo dos professores. Nesse sentido, concordamos que do modo como as coisas caminham na educação brasileira, talvez seja mesmo mais viável manter o Livro Didático tradicional; já que, assim, os professores terão, pelo menos, esse único recurso para trabalhar. Porque, de fato, a maioria das escolas não possui disponibilidade nem dos itens mais básicos, tais como máquina de xerox, folhas de ofício e lápis de quadro.

Quanto à indisponibilidade de tempo dos professores para elaborar suas próprias sequências didáticas, é fato inquestionável, em virtude de a profissão docente no Brasil ser muito desvalorizada. Nessa conjuntura, os baixos salários destinados a esses profissionais da educação têm como consequências a

extenuante jornada de trabalho a qual eles precisam assumir; e, por conseguinte, a mecanização da prática pedagógica deles.

Nesse contexto, o livro didático se encaixa bem na política da educação brasileira, a qual continua até hoje negligenciando a valorização do magistério e condicionando os professores a se tornarem “dadores de aulas” dos livros didáticos, em vez de intelectuais aptos a interferirem de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem.

Mediante esses pressupostos, o objetivo desse artigo é responder o seguinte questionamento: em que medida a utilização de sequências didáticas para as práticas de linguagem, na perspectiva dos gêneros discursivos, pode contribuir para a formação de leitores crítico-reflexivos? Assim, busca-se como objetivo geral: analisar a relação entre a utilização de sequências didáticas e a formação de leitores crítico-reflexivos de gêneros discursivos; e como os específicos: investigar as implicações do uso do livro didático, no Brasil, para o ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva; discutir a relevância dos gêneros discursivos para a construção do sentido de enunciados concretos; apresentar a concepção contemporânea de alguns pesquisadores da linguística aplicada sobre a utilização de sequências didáticas para as práticas de linguagem dos gêneros discursivos, em relação à formação do leitor proficiente.

Com esse propósito, será realizado um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, para coletar dados e informações concernentes a gêneros discursivos, sequências didáticas e a utilização do livro didático de Língua Portuguesa, no Brasil, ao longo dos tempos.

Tendo em vista a problemática apresentada em relação às práticas de leitura na escola, este trabalho, além de analisar as implicações do uso do livro didático para a formação do leitor crítico-reflexivo, também se propõe a explicitar caminhos para essa formação, de acordo com a teoria do discurso bakhtiniano e com as orientações teórico-metodológicas das sequências didáticas, de

acordo com Dolz & Schneuwly (2013); Lopes-Rossi e demais estudiosos da Análise Dialógica do Discurso.

IMPLICAÇÕES DO USO DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL COMO PRINCIPAL RECURSO PARA O ENSINO DE LEITURA CRÍTICA-REFLEXIVA

Questões político-ideológicas subjacentes à produção, distribuição e consumo dos livros didáticos no Brasil

O livro didático surgiu no Brasil a partir do século XIX. Retomar um pouco da história desse instrumento de ensino é ter ciência do papel político-ideológico e didático ao qual ele se prestou em diversos períodos. Nesse sentido, discorrer sobre a sua finalidade implica ir além das questões metodológicas ou conteudísticas, e compreender os interesses subjacentes aos contextos os quais envolvem a sua produção, distribuição e consumo. Ademais, sob essa ótica, é possível ainda ter noção de como esses livros, ao serem utilizados a nível nacional e de forma genérica, podem resultar em implicações negativas para o ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva na contemporaneidade

Os registros sobre a utilização do livro didático no Brasil remontam ao período imperial. A partir desse momento histórico, alguns documentos já apresentam provas de que os interesses envolvidos na distribuição desse recurso pedagógico nas escolas do país estavam bastante relacionados a finalidades político-governamentais e econômicas que serviam aos interesses da elite aristocrática. Conforme descrevem esses registros, o império passava por um momento de insatisfação popular e constantes protestos. Diante desse cenário, o livro didático serviu como o principal instrumento para despertar na nação um sentimento nacionalista, alinhado à política ideológica do governo. Logo, esse tema passa a ser “conteúdo obrigatório dos manuais didáticos”. (FERNANDES, 2005, p.12)

Para Bittencourt (1993, p. 18) “o livro didático constituiu-se em instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares.” Segundo a autora, sua afirmação tem embasamento “em textos legislativos de educação” e na “literatura pedagógica nacional e estrangeira do período”. Em um trecho da sua tese, ela argumenta:

Assim, quanto à relação entre o professor e o livro didático, havia o interesse do Estado de que o LD servisse como instrumento de trabalho para controlar aquilo que era ensinado aos alunos, já que ele deveria se constituir “como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com o poder estabelecido.” (BITTENCOURT, 1993, p. 24).

Em vista disso, a instrução oferecida nas escolas ora se voltava para o governo incutir na população ideias favoráveis aos seus interesses, ora serviam para atender aos objetivos da elite econômica. Nessa perspectiva, formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres e oferecer-lhes uma educação de qualidade não fazia parte do rol dos interesses governamentais. Desse modo, a educação destinada aos mais desprovidos de recursos financeiros deveria se restringir ao conhecimento básico indispensável ao exercício de algumas funções subalternas; se limitando, portanto, a qualificar mão de obra para dar conta da demanda por trabalhadores nas indústrias instaladas no país.

Nesse contexto, o livro didático era utilizado para formar uma categoria de trabalhadores “não pensantes”, visto que despertar na classe trabalhadora uma visão crítico-reflexiva atemorizava a elite aristocrática. Essa concepção governamental está claramente expressa nas palavras de José da Silva Lisboa, o visconde de Cairu, o qual escreveu uma das primeiras obras didáticas do país:

cairu expressou seu temor pelo uso da palavra escrita, e seu trabalho pretendia ser modelar quanto à nova moral que desejava difundir. Acentuou a difusão do perigo do livro, importante e contraditório veículo de comunicação, para o conjunto da população e mais precisamente sobre o

perigo que havia ao se difundir “as luzes” para as classes inferiores (BITTENCOURT, 1993, p. 27).

Seguindo essa linha ideológica, o objetivo realmente era que na política educacional brasileira o grau de instrução oferecido correspondesse à classe social a qual o cidadão fazia parte. Aos trabalhadores operários bastava o nível primário mais elementar, no qual se aprendia a ler, escrever e contar; já aos trabalhadores das indústrias, poderia se oferecer o nível secundário; e a instrução de nível superior seria oferecida às classes que possuíam maior poder aquisitivo.

Agindo de acordo com esses interesses, o governo não buscava resultados qualitativos para a educação da classe trabalhadora. Entretanto, “para os filhos das classes mais abastadas que começavam a frequentar internatos confessionais ou leigos, havia a preocupação com a qualidade do ensino.” (BITTENCOURT, 1993, p. 46). Apesar desse descaso com a educação popular, era destinado um mínimo de recurso indispensável ao funcionamento básico das escolas; uma vez que “existiam outras necessidades oriundas de novos empreendimentos que precisavam garantir o aumento da produtividade” (BITTENCOURT, 1993, p. 17).

Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder, ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo “civilizado”, preservando, paradoxalmente, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática (BITTENCOURT, 1993, p. 75).

Sob tal ponto de vista, os investimentos governamentais em educação ocorriam lentamente; e “os insistentes protestos do Executivo contra os gastos a serem dispensados à “educação popular” provam a ausência de uma vontade política sobre a questão e perpetuaram-se os lamentos do nosso “atraso

educacional” (BITTENCOURT 1993, p.39). Além disso, para compreender esse atraso, basta observar quais eram as práticas que constituíam o projeto educacional em questão. De acordo com Bittencourt (2013), a formação do povo ocorria da seguinte maneira: a instrução escolar era ministrada por professores leigos, os quais serviam apenas como transmissores de informações contidas nos livros didáticos; havia muito temor de que a leitura proporcionasse, à classe trabalhadora, múltiplas visões da realidade; e os conteúdos didáticos, em sua maioria, eram selecionados visando a uma influência político-ideológica, em defesa dos interesses da classe dominante.

Nessa conjuntura, “um dos poucos fatos que irritavam nossas elites governamentais, como ocorre ainda nos dias atuais, eram os dados estatísticos” (BITTENCOURT, 1993, p. 39). Por isso, durante esses cinco séculos de educação no Brasil, os investimentos para melhorar as condições de ensino-aprendizagem foram irrisórios. E, assim, fomentar o crescimento da indústria do livro didático sempre fez mais sentido do que valorizar o protagonismo do trabalho docente.

Questionamentos contemporâneos em torno do protagonismo do livro didático em detrimento do trabalho do professor

Conforme discorremos no tópico anterior, o livro didático foi o principal recurso de ensino-aprendizagem no Brasil; sua utilidade estava vinculada à formação de professores e a imposição de um currículo determinado pelo Estado. No entanto, esses propósitos dizem respeito a questões político-pedagógicas referentes ao século XIX. De lá para cá, muita coisa deveria ter mudado, visto que as circunstâncias são outras.

Atualmente, é perceptível que boa parte das secretarias de educação possuem recursos para elaborar e conduzir bons projetos de práticas de linguagem em parceria com as universidades e os professores; os documentos oficiais PCNs e BNCC respaldam os trabalhos voltados para um currículo flexível e adaptado às

diversas particularidades das escolas e dos alunos; e as influências da globalização têm contribuído para a construção de uma cultura cada vez mais heterogênea, na qual os alunos apresentam necessidades muito peculiares, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem. Por conseguinte, é preciso repensar determinadas tradições de ensino que, apesar de ultrapassadas, se mantêm como questões “intocáveis”.

Dentre essas, destacamos: o protagonismo do livro didático, em detrimento do trabalho do professor; e a indiferença das próprias redes de ensino, quanto à adequação do currículo às necessidades dos alunos e aos objetivos definidos no planejamento pedagógico. Para Resende (2012, p. 32) “a utilização ideal do LD é aquela em que ele não é usado como o único recurso didático para o ensino-aprendizagem”. Contudo, é preciso enfatizar que essa perspectiva não condiz com a realidade, uma vez que

A ausência de uma proposta pedagógica definida pela escola conduz professores e coordenadores, e inclusive muitos pais, a acreditarem que os conhecimentos da série só serão amplamente desenvolvidos se o livro didático for usado até o fim. Nesse sentido, parece haver um senso comum o qual julga que livro cumprido é igual a conteúdo ensinado (RESENDE, 2012, p.13).

Nessa conjuntura, há muito tempo, tais práticas de ensino vêm gerando péssimos resultados na formação de leitores proficientes; o que ratifica a ineficiência de uma metodologia de ensino conteudista. Dessa forma, é necessário que as secretarias de educação assumam a responsabilidade de elaborar, junto com os professores, um currículo adequado à formação de leitores crítico-reflexivos. Para tanto, é preciso pôr em prática políticas de valorização do trabalho docente, aliado a condições adequadas ao ensino-aprendizagem.

Todavia, caso se perpetue o cenário atual, em que os professores brasileiros trabalham dois ou três turnos para conseguir uma renda mensal ínfima, dificilmente haverá condições de transformar a deficiência no ensino-aprendizagem em práticas

exitosas. Ou seja, é humanamente impossível acreditar que nesse contexto os professores disponibilizem de tempo para elaborar aulas adequadas à realidade das turmas. Ao avaliar essa situação, Pereira (2007) enfatiza que

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero 'dador de aulas'. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente (PEREIRA, 2007 p.90).

De fato, a rotina docente atual é extenuante e contribui para uma atuação profissional mecânica, em virtude de: ignorar o perfil intelectual que a profissão exige e naturalizar a cultura de aulas meramente conteudistas. Diante desse quadro, o programa nacional de formação de professores – Profeletras -, iniciado em 2013, vem comprovando, por meio dos produtos de pesquisa-proposição de seus mestrados, a relevância de um corpo docente constituído por pesquisadores.

Nesse programa, os docentes são incentivados a: refletirem sobre a prática pedagógica deles nas próprias instituições de ensino onde atuam; precisam disponibilizar de tempo para elaborar sequências didáticas e aplicá-las em suas turmas; além de apresentarem, como resultado da pesquisa, o produto do trabalho desenvolvido com os alunos.

Na prática, esse processo se dá da seguinte forma: os professores matriculados no curso estudam várias disciplinas teóricas da área de linguagem; elaboram um projeto de acordo com a linha de pesquisa na qual desejam se aprofundar; em seguida, com a supervisão de um professor orientador, desenvolvem sequências didáticas de ensino, aplicam as sequências nas escolas em que lecionam; e, por fim, na defesa de sua dissertação de mestrado, demonstram os resultados que obtiveram, quanto ao aprendizado dos alunos participantes da experiência.

Desse modo, a sala de aula passa a ser um laboratório de experiências entre alunos e professores, aos quais as condições de

ensino-aprendizagem são oportunizadas, por meio de um material didático mais relacionado as suas vivências e ao ambiente em que estão inseridos. Ademais, conforme apontam pesquisas recentes, as práticas desses professores-pesquisadores do Profletras têm se apresentado bastante exitosas.

Segundo as conclusões de Hila e Hitter (2017) sobre os trabalhos desenvolvidos por mestrandos do Profletras da Universidade Estadual de Maringá, “em todas as propostas, houve a tentativa de os professores buscarem uma metodologia de cunho mais reflexivo e menos conteudístico, o que fica claro nos tipos de atividades propostas” (HILA E HITTER, 2017, p. 206). Fato difícil de acontecer quando o professor não reflete sobre a sua prática; e, por conseguinte, se transforma em um mero aplicador de atividades do livro didático.

Com essa afirmação, não queremos dizer que somos contrários ao uso de um material didático pelo professor. Mas, acreditamos que incentivar o protagonismo de professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem é o caminho mais eficaz para obter os melhores resultados na educação brasileira; já que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2006, p.29).

Assim, reiteramos que somos cientes da necessidade de um manual didático elaborado para as práticas de ensino, desde que ele seja elaborado pelo próprio docente. E caso o corpo docente não possua formação adequada para realizar esse trabalho, é necessário que as secretarias de educação mantenham parcerias com as universidades para, por meio delas, oferecer aos professores assessoria pedagógica de pesquisadores que se disponibilizem a desenvolver projetos de formação continuada aos docentes do ensino básico.

Portanto, as mudanças defendidas aqui dizem respeito à confecção de um material didático que contemple: atividades relacionadas ao contexto sócio-histórico dos alunos; adequadas as necessidades de aprendizagem deles; e baseadas no nível de conhecimento que possuem. Sob essa ótica, a participação do professor é imprescindível, porque apenas ele tem condições de

conhecer com propriedade as demandas cognitivas das turmas, os avanços e as dificuldades que elas apresentam.

Nessa perspectiva, um material didático distribuído a nível nacional não atende as necessidades peculiares de cada escola e de cada turma de alunos. Principalmente, pelo fato de essa escolha não passar de “um faz de conta”, dado que obrigatoriamente o professor tem de escolher os livros didáticos pré-selecionados pelo MEC.

Conforme já argumentamos, não há possibilidade de o MEC ter ciência das verdadeiras necessidades de alunos e professores de todas as escolas do país. Por esse ângulo, a partir da observação de que o ensino-aprendizado envolve questões: regionais; culturais; de cada escola em particular; e específicas de cada turma de alunos, se tem uma ideia bastante clara do quão inadequada é a utilização de um livro didático produzido a nível nacional.

Ademais, a incoerência entre os exercícios de leitura, presentes nos livros didáticos, e os descritores cobrados pelo SAEB/Prova Brasil comprovam a contradição que há entre o que se ensina e aquilo que é solicitado do aluno. Em uma pesquisa comparando esses dois materiais, as conclusões de Souza (2013, p.19) são de que “o exame cobra algumas habilidades que exigem operações cognitivas elaboradas, enquanto o livro continua, com seus exercícios, a enfatizar operações cognitivas simples, como a habilidade de localização de informações”.

Além de pesquisas como a de Souza (2013), que tem como objetivo mostrar a incoerência entre as atividades do LD e o que as provas avaliam, alguns grandes educadores há muito tempo têm defendido a tese de que as atividades de ensino devem estar relacionadas à realidade dos educandos. Dentre esses, pode-se citar: Freire (1984) e Dolz e Schneuwly (2013).

Nos relatos sobre o material didático que o grande educador Paulo Freire utilizava em suas práticas pedagógicas, várias citações comprovam que ele optou por substituir as cartilhas didáticas pelos chamados Cadernos de Cultura popular. Na visão de Freire, a utilização de um material específico para ministrar as suas aulas

deveria servir para despertar “à curiosidade crítica dos educandos” e não que fossem “lidos mecanicamente” (FREIRE, 2009, p. 39).

Nesse sentido, em Feitosa (2004), temos uma opinião bastante esclarecedora de Freire sobre os livros didáticos. Ele diz que esses manuais, “ao mesmo tempo em que “facilitam” o trabalho docente, impedem o professor de decidir sobre o fazer pedagógico, e, conseqüentemente, de colocar-se como pessoa em construção, como agente do seu próprio percurso profissional” (FEITOSA, 2004, p. 1).

Também em defesa de um material didático elaborado pelo próprio professor, os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2013), em consonância com a teoria bakhtiniana sobre gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), consideram que as práticas de linguagem devam ocorrer em forma de modalidades de textos, chamadas “gêneros discursivos”; e por meio de sequências didáticas. Sendo essas, apresentadas como o material didático mais adequado para ensiná-los.

OS GÊNEROS DO DISCURSO, ENUNCIADOS CONCRETOS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PELO LEITOR

Para Bakhtin (2016), as pessoas se comunicam por meio de modalidades de textos, definidas como gêneros do discurso. E cada campo de atuação possui seus gêneros específicos, os quais servem para atender as finalidades próprias da área em que foram criados. Por exemplo, no mundo acadêmico alguns gêneros muito comuns são: monografia, artigos científicos, ensaios e dissertação; na esfera do cotidiano, temos o bilhete, a carta, o e-mail etc. “Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2016, p.12).

Nessa perspectiva, apesar de o filósofo da linguagem caracterizar o gênero por esses três elementos, para ele o que mais importava no estudo dos enunciados era a sua compreensão

ideológica. Vale salientar que isso não significa que os elementos linguísticos não devam ser estudados. No entanto, a abordagem linguística constitui apenas parte do enunciado. Sob a ótica bakhtiniana, a verdadeira compreensão de um texto/enunciado depende da análise dos elementos linguísticos e contextuais.

Desse modo, compreende-se que o gênero é uma modalidade/forma de texto; e o enunciado é o discurso concreto, único e irrepetível. Ou seja, para produzir enunciados, escolhemos o gênero (modalidade de texto) mais adequado à finalidade daquilo que desejamos comunicar. E mesmo que o gênero possua características “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2016, p.12), não existem enunciados iguais, uma vez que cada pessoa possui o seu jeito próprio de se expressar. Sendo assim, o discurso é expressão individual, apesar de estar sempre atravessado pelas diversas vozes sociais.

Nesse sentido, todo discurso é valorativo e carregado de ideologias, estilos pessoais, vozes sociais e intenções do próprio falante. Essas características do discurso sofrem influências do contexto sócio-histórico e do tipo de relação que existe entre os interlocutores. Assim, até mesmo um “bom dia”, um “oi”, podem representar mais do que um simples cumprimento rotineiro, já que o sentido dessas expressões só pode ser entendido se sua compreensão partir da análise das relações existentes entre os interlocutores e o contexto de sua produção.

Sob essa ótica, segundo Bakhtin (2016) não existem enunciados neutros. A palavra só é neutra se ela não for utilizada em nenhum contexto comunicativo. Caso contrário, ela fará parte da cadeia discursiva formada por diversas vozes sociais, cujos valores axiológicos foram sendo construídos ao longo da história da cultura humana. Logo, a partir do momento em que o homem utiliza essa palavra - que já vem carregada de valores - ela passa a ser dele, visto que esse contato é realizado pelo enunciado individual.

Ademais, em um enunciado, o sentido da palavra é construído a partir das intenções envolvidas no processo comunicativo e das

influências do contexto em que ela é utilizada. Desse modo, “a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.)” (BAKHTIN, 2016, p. 54). Portanto, compreender um enunciado implica analisar seus aspectos dialógicos, tais como: o contexto sócio-histórico; as intenções subjacentes aos projetos do dizer; o lugar de fala dos interlocutores e as vozes sociais representadas na relação comunicativa.

Mediante a complexidade que envolve a construção de sentidos dos enunciados concretos, Dolz & Schneuwly (2013) advogam em prol de uma metodologia de ensino na qual o professor elabore sequências didáticas adequadas para a abordagem de cada gênero, de acordo com as especificidades apresentadas por eles. Além disso, para elaborar as sequências, os docentes devem considerar o nível dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto a elaboração de sequências didáticas específicas para a formação do leitor, no Brasil, vários pesquisadores bakhtinianos têm produzido material para servir de referência aos professores. Dentre os quais, destacamos aqui o trabalho de Lopes-Rossi, em virtude de a autora tratar a respeito de sequências didáticas apenas para a leitura; que por ora, é o nosso objeto de pesquisa.

A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO-REFLEXIVO A PARTIR DOS GÊNEROS DO DISCURSO E DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO -APRENDIZAGEM

3.1 Gêneros do discurso e a formação do leitor crítico-reflexivo

Ao falar em leitura, em primeiro lugar, é preciso definir de que tipo de leitura estamos falando e quais são os seus fundamentos. A leitura a qual fazemos referência diz respeito à compreensão das práticas sociais de linguagem, que se dão em forma de gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2016, p.20) os gêneros discursivos “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p.20).

Por esse viés, o ensino-aprendizagem de leitura na escola deve ser visto como um ato responsivo e socio-historicamente situado. Responsivo no sentido de que todo o leitor se torna um respondente das leituras realizadas ao longo da sua vida. Porque compreender o enunciado significa responder a ele, seja concordando, discordando, criticando ou acrescentando; e essa resposta não precisa, necessariamente, ser em voz alta, visto que a compreensão do enunciado faz com que o leitor formule um ponto de vista, um juízo de valor, a respeito do que leu. Ademais, “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2011, p. 272).

São essas relações dialógicas - de diálogo com os enunciados dos outros - que nos constituem enquanto sujeitos de uma determinada cultura letrada. E elas são muito significativas, já que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 2011, p. 297). Na concepção bakhtiniana de linguagem, o texto existe como enunciado quando podemos relacioná-lo aos interlocutores e ao contexto de sua produção, divulgação, circulação e consumo. Fora dessa estrutura, não existe enunciado.

Por isso, cada oração isolada, por exemplo “o sol saiu”, é absolutamente compreensível, isto é, nós compreendemos o seu significado linguístico, o seu papel *possível* no enunciado. Entretanto, não é possível ocupar uma posição responsiva em relação a uma posição isolada se não sabemos que o falante disse com essa oração *tudo o que* quis dizer, que essa oração não é antecedida nem sucedida por outras orações do mesmo falante (BAKHTIN, 2011, p. 287).

Pensar os textos como enunciados implica entender que “só o enunciado pode ser verdadeiro (ou não verdadeiro), correto, (falso), belo, justo etc. (BAKHTIN, 2011, p.328). E, nesse sentido, “a consciência individual é um fato social e ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2017, p.97). Logo, a formação de

leitores crítico-reflexivos depende de uma metodologia voltada para o dialogismo, na qual se faz necessária a clareza de que, por meio dos signos linguísticos, as pessoas refletem e refratam (interpretam) a realidade. Ou seja, nenhum enunciado expressa uma verdade absoluta; mas, “a verdade” interpretada sob a ótica de quem o produziu e das relações envolvidas no projeto de dizer

Essas várias verdades equivalem aos diferentes modos pelos quais o mundo entra no horizonte apreciativo dos grupos humanos. Como resultado de heterogeneidade de suas práxis, os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela ocorrentes. É assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico (FARACO, 2013, p.51).

Nesse viés, a construção de sentido do enunciado não pode se limitar à materialidade do texto; mas ao conjunto de elementos que o constituem enquanto enunciado concreto. Mediante o exposto, tratemos de distinguir “gênero textual” de “gênero discursivo”. Segundo Dias *et al.* (2011) todos os linguistas utilizam o conceito de gênero, o qual provém da teoria bakhtiniana. No entanto, as suas práticas linguísticas são distintas, uma vez que aqueles que o utilizam enquanto “gêneros discursivos” priorizam as relações dialógicas envolvidas nos enunciados; já os que trabalham com “gêneros textuais” utilizam abordagens mais relacionadas à materialidade do texto, desconsiderando as relações dialógicas.

A concepção que defendemos nesse artigo é a de “gênero discursivo”, já que para Bakhtin (2016, p.29) “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso [...]”. Assim, ao analisar um enunciado, de modo algum se deve desconsiderar a sua discursividade, conforme detalha Lopes-Rossi, 2011, p.77):

Por “características discursivas” – de uma forma não teoricamente aprofundada, mas possível para a sala de aula e minimamente suficiente para o trabalho pedagógico – podemos entender as condições de produção

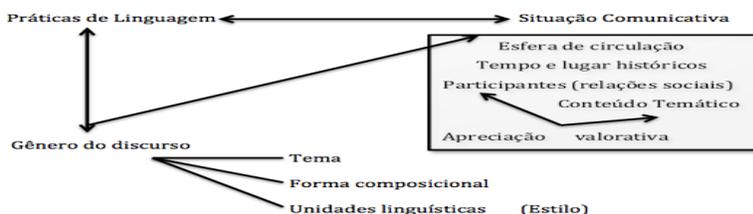
e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas a indagações do tipo: Quem escreve (em geral), esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Como? Quando? Com base em que informações? [...] Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? [...] Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na sociedade?

Nessa perspectiva, entende-se que as relações entre os sujeitos do discurso e o contexto de produção e circulação são imprescindíveis para a construção do sentido do enunciado, visto que: todos os enunciados são únicos; irrepetíveis; reproduzem as experiências pessoais, sociais e culturais, em um determinado momento sócio-histórico. Ademais, além da discursividade, a leitura demanda a compreensão do gênero utilizado para materializar o enunciado.

Sobre essa questão, Bakhtin (2011) define os gêneros como diversas modalidades de texto ao dispor do falante, o qual, para materializar o seu projeto de dizer – o seu enunciado – escolhe, dentre eles, o que melhor atende à sua finalidade discursiva desejada. Sendo todos os gêneros compostos por três elementos, os quais

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Nesse sentido, Rojo (2013, p.27), sintetiza a teoria do gênero discursivo bakhtiniano, em um diagrama explicativo, a partir do qual se pode compreender de que forma se dão as práticas de linguagem, vislumbrando as questões relacionadas à discursividade e aos elementos constitutivos dos gêneros.



Esse diagrama é um resumo muito relevante para tornar mais didática a explicação do conceito dos elementos necessários à leitura dos gêneros discursivos. Ao observá-lo, percebe-se que as relações sociais se dão por meio de práticas de linguagem, as quais se materializam na forma de gêneros discursivos (modalidades de textos). Sendo os gêneros constituídos por tema-os conteúdo específicos de cada modalidade de gênero discursivo; forma composicional – elementos necessários à estrutura do texto-; e estilo -marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do autor).

Quanto à esfera de circulação, se refere ao campo da atividade humana que costuma utilizar determinadas modalidade de gêneros: escolar, religioso, jornalístico etc.; já o tempo e lugar histórico, dizem respeito ao momento e o lugar em que o enunciado foi escrito; os participantes do discurso são os interlocutores e as relações sociais que há entre eles.

A partir do estudo desses elementos, se tem condições de realizar uma leitura, ou de construir os sentidos aos quais o enunciado permite inferir. Contudo, essa análise deve considerar o viés ideológico, as vozes sociais e o posicionamento dos interlocutores, de acordo com o lugar de fala deles. Desse modo, ao retomar o diagrama de Rojo (2013), se percebe, principalmente, a interdependência entre os interlocutores e o conteúdo temático, para que seja possível realizar uma apreciação valorativa do texto/enunciado.

Para a autora, a interlocução entre os sujeitos é que dá o tom valorativo do conteúdo temático, dado que é por meio das relações existentes entre eles, do lugar de fala que ocupam e dos

sentimentos envolvidos nos projetos de dizer que se entende os sentidos reais, atribuídos aos discursos.

Sob essa ótica, tem-se noção de toda a complexidade discursiva envolvida na produção de sentidos dos enunciados. Além disso, esse tipo de abordagem, geralmente, não costuma estar presente nas questões de leitura do livro didático. Partindo desse entendimento, os pesquisadores da Universidade de Genebra, Dolz & Schneuwly, (2013) advogam a favor de um ensino-aprendizagem da leitura dos gêneros discursivos fundamentado em estratégias adequadas à situação e aos objetivos a serem alcançados, “visto que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p.43). Para tanto, esses estudiosos criaram um conceito teórico e metodológico, denominado Sequência Didática.

4.2 Sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de gêneros discursivos

Segundo Dolz e Schneuwly (2013, 43) sequência didática é “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Para esses autores, o uso dessa metodologia é significativa para desenvolver as habilidades comunicativas, já que os módulos das sequências didáticas “buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p. 43)

Outrossim, a relevância dessa prática consiste em possibilitar que o professor organize módulos de ensino adequados às condições de apropriação do conhecimento, por parte dos alunos, de acordo com o nível em que eles se encontram. Logo, as práticas de linguagem mais “complexas que os alunos não estão aptas a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para eles” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2013, p.45).

Quanto a sequências didáticas para ensinar a leitura, Lopes-Rossi (2011) diz que “as atividades de leitura, por si sós, podem constituir-se objetivo de um projeto pedagógico” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71), independentemente de o professor ter de elaborar módulos também para a escrita; porque alguns gêneros possuem uma funcionalidade mais propícia ao ensino de leitura. Nesse sentido, o direcionamento mais adequado para a elaboração dos módulos sequenciados de leitura dependerá das características específicas do gênero discursivo a ser ensinado e dos objetivos que o professor deseja alcançar.

Para tanto, Lopes Rossi (2022) sugere quatro etapas, a saber: o primeiro passo é despertar os conhecimentos prévios dos alunos, por meio de questões que tenham como foco um estudo sobre a discursividade do gênero. Para essa finalidade, podem ser pensadas questões relacionadas a: propósito comunicativo do gênero; suas condições de produção e de circulação na sociedade e as características gerais do público ao qual se destina.

Após o levantamento dos conhecimentos prévios, a pesquisadora sugere que o segundo momento contemple atividades cujo objetivo seja proporcionar aos alunos condições para compreenderem as proposições básicas do texto de modo geral. O terceiro módulo deve ser pensado para a realização de uma leitura inferencial das partes que constituem o enunciado. Nesse momento, será importante contemplar questões relacionadas a: o assunto abordado no texto; seus aspectos linguístico-textuais; aspectos não-verbais e as características constitutivas do gênero.

O quarto procedimento diz respeito à uma avaliação crítica quanto a qualidade das informações contidas no discurso e as relações dialógicas ali estabelecidas com outros textos e com o leitor. Para realizar essa leitura avaliativa, uma metodologia bastante propícia é a roda de conversa, uma vez que essa atividade proporciona bastante interação entre os alunos e o professor, além de abrir espaço para o debate e o confronto dos diversos pontos de vista apresentados pelos educandos.

Como se percebe, a leitura é uma habilidade complexa, que pode e deve ser ensinada por meio da utilização de procedimentos e estratégias. Além do que, a compreensão das práticas de linguagem só é possível se relacionada aos interlocutores, ao contexto sócio-histórico e aos projetos de dizer; os quais estão, intrinsicamente, relacionados ao lugar de fala dos sujeitos, às suas intenções discursivas e as ideologias que os move. Portanto, um olhar mais crítico sobre o material didático utilizado para as práticas de leitura na escola é imprescindível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, conclui-se que a leitura crítica-reflexiva é fundamental para contribuir com a atuação dos indivíduos no meio social. Desse modo, uma das funções da escola é desenvolver nos educandos a habilidade de compreender os enunciados que circulam socialmente, nas mais diversas formas de gêneros discursivos. Sendo os enunciados projetos de dizer que envolvem situações concretas de interlocução, cujos posicionamentos axiológicos ocorrem a partir de escolhas pessoais e por influências sócio históricas, culturais e ideológicas, qualquer prática de leitura a qual vise a formação do leitor crítico-reflexivo precisa considerar todas essas relações entre os sujeitos e o meio no qual estão inseridos.

Contudo, ao ministrar aulas de leitura utilizando o livro didático, na maioria das vezes, o professor é pressionado pela comunidade escolar e pelos pais a passar para os alunos todas as atividades do LD, deixando de lado o estudo de enunciados que de fato lhes interessam e que fazem parte da cultura deles. Nesse cenário, geralmente, os resultados das práticas de ensino-aprendizagem de leitura não têm sido muito positivos.

Para se ter uma pequena ideia da situação basta observar os dados estatísticos os quais demonstram o nível de conhecimento dos alunos brasileiros na habilidade de leitura. As baixas médias obtidas pelos educandos do país indicam claramente que há algo

de errado nessa conjuntura em que o LD se mantém como o protagonista do currículo escolar.

Trata-se de uma proposta de ensino na qual, geralmente, o professor não passa de um “dador” de aulas de conteúdos incompatíveis com a realidade dos educandos. Sendo esses conteúdos, na maioria das vezes, textos e atividades dos livros didáticos. Logo, é bem possível que esse tipo de direcionamento pedagógico seja um dos principais problemas a ocasionar déficits de aprendizagem na compreensão leitora como também na construção do senso crítico-reflexivo, que é outro ponto imprescindível ao ensino de leitura.

Sob essa ótica, a construção da identidade dos sujeitos/leitores, geralmente, ocorre a partir da leitura que eles são capazes de fazer a respeito do meio em que estão inseridos e das relações as quais mantêm com o ambiente social. Assim, as práticas de leitura na escola precisam ir além do estudo da materialidade do texto de forma isolada, e alcançar as questões contextuais e ideológicas.

Para tanto, de acordo com Dolz & Schneuwly (2013) e muitos outros pesquisadores da análise do discurso, as sequências didáticas são a forma mais adequada de ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos que circulam socialmente. Nesse sentido, a elaboração dessas sequências deve incluir todos os elementos necessários ao estudo do enunciado; ser pensada pelos professores e contar com seu acompanhamento contínuo.

Ademais, a elaboração dos módulos, precisa estar voltada para um direcionamento metodológico que proponha: atividades acessíveis ao nível dos alunos; conteúdos apresentados de forma progressiva; realização de diagnósticos do processo de evolução discente; e reformulação dos exercícios, sempre que houver necessidade de mitigar as dificuldades encontradas pelos educandos.

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de leitura se dará de forma mais personalizada, e o professor estará atento às modificações necessárias para que seja possível garantir a todos o melhor resultado possível na apropriação das práticas de

linguagem. No entanto, a obtenção de bons resultados do ensino-aprendizagem de leitura por meio de sequências didáticas depende de uma mudança cultural no conceito de educação do país.

Nesse viés, algumas mudanças vêm acontecendo graças ao programa de formação continuada de professores – Profletras -, o qual proporciona, a esses profissionais, os conhecimentos mais adequados ao ensino de língua materna nas escolas do Ensino Básico. Esse programa é uma parceria entre o MEC e as Universidades Federais, e a sua relevância consiste, principalmente, em aliar a teoria das pesquisas em Linguística Aplicada às práticas dos professores, que passam a ser também pesquisadores.

De acordo com os pressupostos da bibliografia consultada, esse trabalho tem apresentado bons resultados no ensino-aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa. Fato que se comprova em algumas pesquisas atuais, tal como o estudo das pesquisadoras Hila e HItter (2017). Segundo essas autoras, após analisarem os trabalhos de professores do Profletras da Universidade Federal do Paraná, observaram que as atividades propostas por eles para as práticas de linguagem nas salas de aula do Ensino Básico eram mais reflexivas e menos conteudísticas.

O resultado dessas pesquisas demonstra a relevância de um quadro docente constituído por pesquisadores que possuam autonomia e condições adequadas para elaborar suas próprias sequências didáticas. Entretanto, esse trabalho ainda não é, de fato, reconhecido pelo governo, visto que os tradicionais livros didáticos continuam sendo comprados em larga escala. Vale salientar também que essa é uma atitude bastante contraditória, já que o programa de formação continuada de professores (Profletras), pensado pelo próprio MEC, defende a utilização de sequências didáticas para o ensino-aprendizagem, e não a utilização dos LDs.

Ademais, essa concepção defendida no Profletras é a mesma que está presente na BNCC. Nesse caso, teríamos duas contradições: primeiro, o governo investe em um programa no qual ele mesmo não acredita; segundo, publica um documento para

servir de base ao ensino nacional, e esse documento contém orientações contrárias as suas próprias práticas, quanto ao tipo de material didático adequado ao trabalho com os alunos.

Do contrário, para não acreditar que exista tamanha contradição entre as teorias reverberadas pelo MEC e o que, realmente, é executado a nível de educação nacional, supomos que essas atitudes do governo, aparentemente tão contraditórias, são na verdade, um reconhecimento de que os órgãos oficiais possuem ciência de como a educação do país pode avançar positivamente. No entanto, por ora, o que se tem são apenas diretrizes, já que, na prática, ainda não existe uma possível execução dessa proposta contida na BNCC, haja vista vários problemas estruturais que tornam essas diretrizes inexecutáveis.

Mediante esses óbices estruturais, apesar de o governo defender práticas de linguagem socio-historicamente situadas, e entender a relevância de o professor elaborar seu próprio material didático para o ensino, ele talvez reconheça também que: os investimentos em educação ainda não são suficientes para garantir um salário que possibilite ao professor ministrar menos aulas, e disponibilizar mais tempo para a elaboração de atividades e para a pesquisa; as escolas não são equipadas com os recursos necessários a uma boa prática docente; e existe uma cultura capitalista muito forte, sobre a qual subjaz os altos investimentos do governo em livros didáticos.

Logo, continuamos a vivenciar uma situação educacional caótica, que possivelmente melhore um pouco a partir de programas educacionais isolados – tal como o Proletras. Além disso, a depender dos futuros governantes do país essas pequenas ações continuarão a acontecer, ou serão totalmente alteradas. Essa última opção é a que menos desejamos que ocorra, dado que representaria um regresso muito grande para este país, cujos primeiros passos em prol da qualidade da educação da classe trabalhadora ainda estão começando a serem dados.

Enfim, essas são nossas conclusões provisórias, que integram uma pesquisa de doutorado ainda em curso. Entretanto, neste

artigo já foi possível: discorrer sobre a relevância dos gêneros discursivos e das sequências didáticas para a construção do sentido de enunciados concretos; compreender a aparente contradição governamental entre as diretrizes teóricas presentes na BNCC, a política nacional do livro didático e as orientações contemporâneas dos pesquisadores das universidades brasileiras, da área da linguística aplicada, no que diz respeito as práticas de linguagens; e analisar as possíveis implicações decorrentes da utilização de sequências didáticas e dos livros didáticos para a formação de leitores crítico-reflexivos de gêneros discursivos. Assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir com as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem de leitura crítica-reflexiva; com professores, redes de ensino e quaisquer outros, interessados nas questões aqui abordadas.

REFERÊNCIAS

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

DIAS, Eliana. et al. *Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?*. *Interações*, Lisboa, n. 19, p. 142-55, 2011. Disponível em:.. Acesso em: 18 jan. 2024.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**

no ensino de História. *Saeculum – Revista de História*, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FEITOSA, S. C. S. *A produção de material didático na perspectiva freireana*. Artigo apresentado no Círculos de Discussão Temática - Pedagogia Freiriana I, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. <<https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/3854>>. Acesso em 22/01/2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 16ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. – 50. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

HILA, Cláudia Valéria Doná e Ritter, Lilian Cristina Buzato. *O PROFLETRAS (Mestrado Profissional) na UEM: panorama dos trabalhos de conclusão*. DOI: 10.14393/LL63-v33n1a2017-8.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*: ____ In: Em aberto livro didático e qualidade de ensino. Brasília, ano 16, n. 69. 1996.
MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. *Pró-Posições* (UNICAMP. Impresso), v. 23, 2012. p. 51-66.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Párola, 2011. p. 69-82.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Sequência didática de leitura de gêneros discursivos como uma possibilidade prática na pedagogia dos multiletramentos*. In: BUNZEN, C. (org.). *Pedagogização dos gêneros no contexto brasileiro: críticas, possibilidade e desafios*. Recife: Pipa, 2022. E-book. ISBN: 978-65-87033-34-1.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a natureza e especificidade da educação*. Em aberto, Brasília, v. 3, n. 22, jul./ago. 1984. p. 1-6.

SOARES, Maria Vilani; LIMA, Marília Pereira; MOURA, Rafael Ferro; CARVALHO, Cláudio Rêgo de; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima. *O professor e o processo de constituição do leitor crítico*. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 39, 18 de outubro de 2022. Disponível em:<<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/39/o-professor-e-o-processo-de-constituicao-do-leitor-critico>>. Acesso em 18/01/2024.

SOUZA, Cláudia Mara. *Ler na escola: repensando a prática de ensino e de avaliação da leitura*. In: Robson Santos de Carvalho. (Org.). *O texto na aula de língua: o que ensinamos e como avaliamos*. Coleção Educação e Linguagem. 1/1 ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 6, p. 1- 300.

RESENDE, Patrícia Santos Costa de. *Exploração de capacidades de compreensão: o que os livros didáticos ensinam e o que as provas avaliam?* Dissertação de Mestrado. 2012, UFMG.

CAPÍTULO 12

A CONTRIBUIÇÃO DA ANCESTRALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DECOLONIAL EM ESCOLAS QUILOMBOLAS

Helena de Jesus Costa

RESUMO

O presente artigo analisa como práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas quilombolas operam como dispositivos de resistência e reinvenção curricular por meio da mobilização dos saberes ancestrais e da construção de uma pedagogia decolonial. A pesquisa parte do reconhecimento de que a presença da população negra no espaço escolar, ainda hoje, é marcada por silenciamentos epistemológicos e representações estigmatizadas, mesmo após a promulgação de dispositivos legais como a Lei 10.639/2003. Em contraponto a esse cenário, as escolas quilombolas constituem-se como espaços formativos que articulam oralidade, ritualidade, territorialidade e memória coletiva, desestabilizando os fundamentos eurocêntricos da racionalidade pedagógica dominante. A metodologia adotada é qualitativa, com base em observações participantes realizadas em duas escolas localizadas em comunidades quilombolas reconhecidas. Os resultados apontam para a existência de uma prática formativa própria, enraizada na cosmovisão afro-brasileira, que valoriza os saberes de griôs, lideranças comunitárias e mestres populares como fontes legítimas de conhecimento. A ancestralidade, longe de ser um conteúdo a ser ensinado, é vivida como princípio estruturante do processo educativo, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, pertencentes e criadores de cultura. Apesar das tensões com as normativas oficiais e com os materiais didáticos padronizados, essas práticas expressam um projeto educativo contra hegemônico, que reconfigura a função social da escola e afirma a dignidade epistêmica das populações negras. Conclui-se que a experiência das escolas quilombolas oferece contribuições valiosas para a formulação de políticas educacionais antirracistas e para o

reconhecimento das epistemologias afrodescendentes como parte constitutiva de um currículo plural, crítico, democrático e emancipador. **PALAVRAS-CHAVE:** ancestralidade; educação decolonial; pedagogia quilombola; identidade negra; saberes tradicionais.

INTRODUÇÃO

Nas encruzilhadas epistêmicas da escola contemporânea, a presença negra ainda comparece como ausência: marcada por silêncios curriculares, apagamentos simbólicos e epistemicídios sistemáticos. Embora o marco legal da Lei 10.639/2003 tenha instituído a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, o sistema educacional brasileiro permanece preso a uma matriz eurocêntrica que opera por exclusão e neutralização das experiências afrodescendentes. Nesse contexto, as escolas quilombolas tensionam a gramática pedagógica hegemônica, instaurando no interior da escola pública práticas que não apenas resistem, mas reinventam o espaço educativo como território de memória, pertencimento e ancestralidade viva.

Mais do que espaços de ensino formal, tais escolas instituem-se como local de reexistência, onde a pedagogia não se limita à transmissão de conteúdos, mas se ancora nos gestos cotidianos da comunidade, nas práticas ritualizadas, na oralidade dos griôs, nos saberes encarnados em corpos que dançam, cantam, cultivam, celebram e narram. Como observa a literatura especializada, é no chão do quilombo que se atualiza uma pedagogia afrocentrada e territorializada, em que o conhecimento não se submete à lógica disciplinar da escola moderna, mas se organiza a partir de outras racionalidades: afetivas, comunitárias, espirituais e simbólicas (Cavalcante *et al.*, 2017).

A centralidade dos saberes tradicionais — muitas vezes classificados como “não científicos” ou “informais” — desafia a própria arquitetura cognitiva do projeto colonial de escola, sustentado na dicotomia entre razão e tradição, entre cultura

letrada e oralidade, entre conhecimento legítimo e saber popular. No entanto, ao mobilizar a ancestralidade como eixo de formação, as escolas quilombolas deslocam essas fronteiras e instauram uma pedagogia decolonial, que recusa o universalismo abstrato em nome de uma pluralidade de modos de conhecer, ensinar e existir (Fernandes; Galindo; Valencia, 2020).

O presente artigo inscreve-se nesse campo de problematizações ao analisar como as práticas pedagógicas cotidianas das escolas quilombolas operam como tecnologias de resistência e como dispositivos de reinvenção curricular. A partir de uma abordagem qualitativa, ancorada em conversas e observações em comunidades negras rurais, busca-se compreender como a ancestralidade, a oralidade e a ritualidade compõem uma gramática formativa que não se confunde com os parâmetros normativos do sistema, mas que nele inscreve, apesar de tudo, uma presença insubmissa e insurgente.

Em vez de reiterar o diagnóstico da exclusão, o estudo privilegia as potências formativas em curso, as pedagogias do vivido, as práticas insurgentes que escapam à homogeneização curricular e que se afirmam como estratégias coletivas de formação antirracista e decolonial. Trata-se, portanto, de deslocar o olhar da carência para a abundância: das ausências institucionais para as presenças comunitárias, do déficit escolar para a potência epistemológica dos territórios quilombolas. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o reconhecimento dessas práticas como formas legítimas — e necessárias — de reencantamento da escola pública.

1 SABERES TRADICIONAIS, ANCESTRALIDADE E PRÁTICAS DECOLONIAIS

A emergência das escolas quilombolas no Brasil não se explica apenas pela institucionalização de um direito educacional diferenciado. Ela expressa, sobretudo, a reativação de um projeto civilizatório negro, silenciado historicamente pelas engrenagens do racismo epistêmico. Mais do que *locus* de acesso à cultura letrada,

tais escolas constituem-se como espaços de resgate de formas ancestrais de conhecimento, em que a educação se descola da lógica disciplinar e se reconecta à cosmovisão dos povos afrodescendentes, estruturada na circularidade, na oralidade e na experiência coletiva. Trata-se de um deslocamento ontológico e não apenas pedagógico — um descentramento da razão ocidental como medida de toda inteligibilidade.

A inserção da ancestralidade como princípio educativo tensiona os próprios contornos do que se entende por “conteúdo” e “currículo”. Em contextos quilombolas, ensinar não é apenas informar, mas reatualizar a memória coletiva; aprender não é apenas apropriar-se de conceitos, mas enraizar-se em um território simbólico. Os saberes não transitam apenas entre professor e aluno, mas circulam na comunidade, entrelaçados a corpos, gestos, cantos, mitos e celebrações. Como observa a análise de Cavalcante *et al.* (2017), esses saberes não se apresentam como fragmentos do passado, mas como forças vivas que sustentam a dignidade negra diante da colonialidade do saber.

Essa pedagogia da ancestralidade, que habita o chão das escolas quilombolas, não pode ser compreendida pelas categorias tradicionais da didática moderna. Ela escapa ao binarismo entre teoria e prática, ao tempo linear e ao espaço disciplinado da sala de aula. Como apontam Fernandes, Galindo e Valencia (2020), trata-se de uma prática formativa que emerge do vivido e se atualiza em rituais cotidianos: no preparo coletivo da comida, na escuta dos mais velhos, na música que ecoa os tambores de outrora. A escola, nesse horizonte, não é separada da comunidade, mas seu prolongamento vital.

Do ponto de vista epistemológico, essas práticas colocam em xeque o monopólio ocidental sobre o que é reconhecido como conhecimento legítimo. A centralidade da oralidade, da experiência e da espiritualidade na formação escolar quilombola desestabiliza a ideia de que apenas o texto impresso, a racionalidade instrumental e a objetividade distanciada constituem formas válidas de saber. É nessa chave que se inscreve a crítica

decolonial: romper com a universalização da episteme moderna e reconhecer a existência de múltiplas racionalidades — não apenas como objetos de estudo, mas como fontes legítimas de produção de conhecimento (De Jesus Oliveira; Martin, 2014).

A interculturalidade crítica, nesse contexto, não deve ser confundida com o multiculturalismo celebratório que admite a diversidade apenas como ornamento. Ela implica confrontar o poder epistêmico que hierarquiza culturas e silencia narrativas. Segundo Campos e Gallinari (2017), é preciso reconfigurar o espaço escolar como um campo de negociação desigual entre saberes — e não como um palco para a domesticação da diferença. Nas escolas quilombolas, essa reconfiguração se dá concretamente, pela centralidade do território, pela escuta dos saberes orais e pela valorização da experiência comunitária como fonte e critério de verdade.

A presença de figuras como os griôs, as mães de santo, os mestres da capoeira e os agricultores tradicionais no cotidiano da escola não representa apenas uma inclusão simbólica. Eles tensionam as fronteiras da docência e desafiam a própria concepção de autoridade pedagógica. Como indicam Fernandes, Galindo e Valencia (2020), trata-se de uma ecologia de saberes em que diferentes formas de autoridade coexistem e se interpelam — não sem conflitos, mas também não em subordinação automática à lógica escolar convencional.

A pedagogia afrocentrada que emerge desses contextos não recusa a escola, mas a ressignifica a partir de outras matrizes de sentido. Ela inverte o vetor formativo: o centro da experiência educativa não está no livro, mas na vivência; não no manual, mas na memória. Como argumenta Almeida e Mesquita (2019), trata-se de uma pedagogia que desafia o cânone, não para abandoná-lo, mas para redimensioná-lo a partir das lutas concretas dos povos negros por reconhecimento, reparação e dignidade.

A valorização da cultura tradicional afro-brasileira, portanto, não deve ser reduzida a um conteúdo curricular pontual — frequentemente relegado ao mês de novembro. Ela precisa ser

compreendida como eixo estruturante de uma prática educativa insurgente, que interpela as estruturas de exclusão racial e afirma a legitimidade dos modos de vida quilombolas como fundamentos de uma educação realmente transformadora. Isso implica, como sublinham Oliveira e Martin (2014), repensar não apenas o que se ensina, mas como se ensina, quem ensina e a serviço de que projeto formativo.

Nesse horizonte, as práticas pedagógicas quilombolas não são apenas respostas a uma legislação ou a uma demanda por inclusão. Elas são afirmações ontológicas e políticas de um outro modo de estar no mundo. Ao incorporar músicas, danças, histórias orais, cosmovisões religiosas e vínculos comunitários à vida escolar, essas práticas refundam a escola como espaço de enraizamento e não de assimilação; de escuta e não de silenciamento; de presença e não de marginalidade (Cavalcante *et al.*, 2017).

Esse projeto pedagógico, porém, não se concretiza sem tensões. A presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar continua sendo esvaziada por materiais didáticos eurocentrados, por formações docentes deficitárias e por políticas públicas hesitantes. As experiências relatadas por professores e lideranças nas escolas quilombolas revelam um cotidiano de resistência às imposições formais de um sistema que, embora alegadamente democrático, ainda carrega em sua tessitura a marca colonial da exclusão (Fernandes; Galindo; Valencia, 2020).

A pedagogia da ancestralidade não se opõe à escola: ela a reivindica, mas a partir de outros marcos. Ao subverter a hierarquia entre o saber escolarizado e o saber comunitário, ela anuncia um projeto educacional fundado na reciprocidade, na memória compartilhada e na valorização dos legados africanos. É nesse gesto que reside sua força transformadora: não apenas ensinar sobre a África, mas ensinar com a África; não apenas incluir o negro, mas reconstruir a escola a partir do que o negro tem a dizer sobre o mundo.

Portanto, a revisão da literatura sobre educação quilombola, ancestralidade e práticas decoloniais revela que o debate atual não

se limita à implementação normativa de uma educação antirracista. Trata-se de reconhecer que as escolas quilombolas produzem uma pedagogia própria, com gramática, temporalidade e ética singulares. Reconhecer isso é reconhecer que há uma epistemologia negra em curso, viva e insurgente, que não espera legitimação externa para existir — ela já se faz escola.

METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de orientação crítico-interpretativa, voltada à compreensão dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas cotidianas em escolas quilombolas. Inspirada em pressupostos da etnografia educacional, a investigação teve como foco não a mensuração de variáveis, mas a escuta aprofundada dos sujeitos envolvidos, o reconhecimento das experiências vividas e a análise do cotidiano escolar enquanto espaço simbólico, político e epistemológico. A centralidade da ancestralidade como eixo formativo exigiu uma metodologia capaz de captar nuances discursivas, gestuais e rituais que escapam à racionalidade técnico-instrumental dos protocolos científicos convencionais.

O trabalho de campo foi realizado em duas escolas situadas em comunidades quilombolas do interior nordestino, previamente reconhecidas pela Fundação Palmares. A seleção das unidades escolares considerou critérios como inserção territorial, protagonismo comunitário e existência de práticas educativas explicitamente vinculadas à cultura afro-brasileira. Em ambas, observou-se uma forte articulação entre a escola e os modos de vida da comunidade, refletida na incorporação de celebrações tradicionais, na escuta de griôs e no uso de elementos simbólicos africanos na ambientação pedagógica.

Foram realizadas escuta através de observações participantes com docentes, gestores escolares e lideranças comunitárias, com ênfase na descrição de práticas pedagógicas, na percepção sobre o

papel da escola na construção da identidade negra e nas estratégias adotadas para enfrentar o racismo no ambiente educativo.

Por tratar-se de pesquisa desenvolvida em contextos de saberes tradicionais, respeitou-se o princípio da reciprocidade epistêmica: todos os dados coletados foram devolvidos à comunidade por meio de rodas de conversa, registro audiovisual e materiais didático-pedagógicos compartilhados com os sujeitos envolvidos. Não se tratou, pois, de extrair conhecimento, mas de dialogar com ele, reconhecendo a legitimidade dos saberes comunitários enquanto fontes autônomas de produção de sentido. Essa perspectiva metodológica não apenas assegura o rigor ético da pesquisa, mas alinha-se à própria lógica decolonial que orienta este estudo: a escuta do outro não como dado, mas como coautor de uma verdade partilhada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das práticas pedagógicas observadas nas escolas quilombolas investigadas revelou um conjunto de estratégias formativas que desafiam, por dentro, os marcos epistemológicos e curriculares da escola moderna. Essas práticas não constituem simples adaptações culturais, mas encarnam uma pedagogia própria, situada no território e forjada pela memória coletiva da comunidade negra rural. O que se evidencia, nesse contexto, é uma disputa subterrânea entre dois projetos formativos: de um lado, o modelo normativo, secular e disciplinar da educação ocidental; de outro, um projeto insurgente, afetivo e ancestral, no qual ensinar é celebrar, recordar, resistir.

A presença da cultura local nas atividades escolares é uma constante. A memória dos antepassados, a história dos quilombos, os saberes dos mais velhos e os ciclos da natureza não figuram como conteúdos periféricos ou comemorativos, mas como princípios estruturantes da dinâmica pedagógica. As festas do milho e do feijão, os rituais de colheita, os encontros de saberes com mestres da tradição oral, as rodas de capoeira e os cantos de

trabalho compõem uma tessitura educativa em que o currículo não é apenas enunciado, mas vivido. Conforme narraram os educadores entrevistados, “a gente ensina o que vive, e vive o que ensina”. Essa simbiose entre escola e comunidade dissolve a separação artificial entre o conhecimento escolar e os saberes da experiência (Cavalcante *et al.*, 2017).

Na prática cotidiana, o território emerge como mediador epistemológico. As aulas de ciências dialogam com os cultivos tradicionais; as lições de história partem da genealogia da própria comunidade; a matemática é contextualizada na medição das plantações ou nos registros da economia solidária. Como destacou uma das professoras: “o nosso conteúdo começa do chão que a gente pisa”. Trata-se, aqui, de uma reterritorialização do conhecimento, em que o chão do quilombo é não apenas cenário, mas fonte. Essa pedagogia do território se articula com a crítica decolonial ao currículo abstrato e desvinculado das condições materiais de existência dos sujeitos negros e periféricos (Fernandes; Galindo; Valencia, 2020).

A oralidade — frequentemente marginalizada na tradição escolar letrada — assume, nas escolas quilombolas, o estatuto de ferramenta formativa central. Os relatos dos anciãos, as histórias de resistência, os contos míticos, os provérbios e mesmo os cantos ritualísticos são mobilizados como dispositivos pedagógicos legítimos, que interpelam a sensibilidade dos estudantes e os inserem em uma linhagem histórica. Um dos diretores destacou que, “quando o griô fala, a escola silencia para aprender”. Essa inversão do vetor da autoridade pedagógica rompe com o modelo do professor detentor do saber e afirma a escola como espaço de escuta condição *sine qua non*³ para a efetivação de uma prática decolonial Oliveira e Martin, (2014).

³ Expressão latina que significa "sem a qual não". Na prática, refere-se a uma condição, elemento ou fator indispensável, essencial ou necessário para que algo aconteça ou seja válido.

O que se observa, portanto, é um alargamento do conceito de docência. Mães de santo, mestres de capoeira, rezadeiras e artesãos são convidados a partilhar seus conhecimentos no espaço escolar, não como folclore, mas como ciência da vida. Essa ecologia de saberes redefine o papel do educador, que passa a atuar não como reproduzidor de conteúdos, mas como mediador entre mundos. Como apontam Campos e Gallinari (2017), trata-se de uma docência rizomática, porosa, radicalmente comprometida com a pluralidade epistêmica e com o reconhecimento dos saberes não hegemônicos.

Essa ampliação, contudo, não se dá sem tensões. Os relatos colhidos revelam embates recorrentes entre as práticas pedagógicas ancestrais e as exigências formais dos sistemas de ensino. Professores e gestores relatam a pressão por resultados padronizados, a vigilância sobre a aplicação de conteúdos “mínimos” e a resistência de alguns técnicos municipais às atividades que rompem com o formato escolar convencional. Um dos entrevistados foi enfático: “dizem que a gente faz muita dança e pouca aula”. Tal crítica, profundamente colonial, evidencia o quanto a escola ainda opera segundo uma gramática que privilegia a abstração, a racionalidade e a linguagem escrita como marcas do verdadeiro conhecimento em detrimento do corpo, do ritmo e da experiência coletiva.

A tensão curricular manifesta-se, também, na elaboração dos planejamentos e no uso dos livros didáticos. Muitos professores afirmaram que os materiais fornecidos pelo Estado não contemplam a história da comunidade, ignoram as lideranças negras locais e perpetuam imagens estereotipadas sobre a população afrodescendente. Por isso, optam por produzir seus próprios materiais ou trabalhar com fontes orais e arquivos familiares. Essa insurgência documental é, ela mesma, uma prática de resistência epistêmica: recusar o livro como única via de acesso ao saber e afirmar o arquivo vivo da comunidade como repositório legítimo de conhecimento.

As atividades artísticas e corporais ganham relevo nesse cenário. O corpo, muitas vezes silenciado pela pedagogia tradicional, é reabilitado como instrumento cognitivo e espiritual. As danças circulares, os tambores, os gestos ritualizados e os cantos coletivos funcionam como mediações que vinculam os estudantes à sua história e à sua comunidade. Trata-se de uma pedagogia sensível, que incorpora a memória no movimento e que transforma o aprendizado em performance. Como relataram educadoras de uma das escolas, “o menino aprende dançando, aprendendo a ser gente”. É nessa dimensão estética e sensorial que a pedagogia quilombola se distancia radicalmente da racionalidade técnica e anuncia um outro paradigma formativo: o do saber encarnado.

A ritualidade, longe de representar uma dimensão religiosa ou extrapedagógica, configura-se como tecnologia ancestral de formação. As celebrações dos orixás, os banhos de folhas, os ritos de passagem e os cânticos de louvação são práticas mobilizadas em função de uma formação integral, em que o sujeito é compreendido em sua corporeidade, historicidade e transcendência. Ao incorporar tais elementos no cotidiano escolar, os educadores ressignificam o próprio conceito de “formação”, ampliando-o para além da técnica e da moralidade, em direção a uma pedagogia ontológica que forma o ser no seu enraizamento com a vida e com os seus (Cavalcante *et al.*, 2017).

É importante notar que a ancestralidade, nessas práticas, não se apresenta como passado remoto ou tradição fossilizada, mas como força presente e atuante. Como expressou uma liderança comunitária: “a gente aprende com os mortos porque eles não morreram”. Essa concepção da ancestralidade como presença desestabiliza a temporalidade linear da escola moderna e inscreve o tempo da memória, da circularidade e da repetição ritual como coordenadas do processo formativo. Nesse sentido, a escola quilombola se apresenta como um dispositivo contracolonial de gestão do tempo que escapa ao relógio e se vincula ao ritmo da terra, do corpo e da história oral.

Os estudantes, por sua vez, revelam transformações perceptíveis em sua relação com a própria identidade. Professores relataram ganhos significativos de autoestima, valorização das origens e protagonismo juvenil em atividades culturais e políticas. Alguns adolescentes passaram a liderar grupos de dança afro, grupos de leitura com temática negra e até projetos comunitários. Esse empoderamento pedagógico é indicativo de que as práticas decoloniais não operam apenas no plano do conteúdo, mas sobretudo no plano subjetivo: formam sujeitos negros que se reconhecem como produtores de cultura, de saber e de sentido — e não como objetos de tutela ou vítimas do silêncio histórico.

Essa reinvenção do espaço escolar como território de escuta, celebração e produção de saberes não coloniais desafia profundamente a lógica meritocrática e disciplinadora da escola tradicional. Como indicam Fernandes, Galindo e Valencia (2020), ao recusar a neutralidade pedagógica e assumir sua filiação a um projeto de justiça racial e reparação histórica, a escola quilombola afirma-se como um espaço contra hegemônico, ainda que situado dentro do aparato estatal. Não se trata de marginalidade, mas de insurgência: não de assimilação à norma, mas de criação de outras normatividades possíveis.

Por fim, cabe destacar que tais práticas não são meras manifestações culturais, mas estratégias sofisticadas de reconfiguração do espaço educativo. Elas exigem do pesquisador — e do formulador de políticas públicas a disposição para abandonar as categorias explicativas herdadas do colonialismo pedagógico e ouvir, com atenção, as lições silenciosas que emergem do chão da escola negra. O que está em jogo não é apenas a diversidade cultural, mas o reconhecimento de outras formas de inteligência, de autoridade e de mundo, que não cabem nos parâmetros normativos da escola moderna, mas que, justamente por isso, oferecem pistas para sua superação crítica. Reconhecer essas práticas é recusar a hierarquia epistêmica que ainda subordina os saberes tradicionais à condição de subalternidade e

afirmar, com radicalidade, o direito à diferença como matriz de produção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas em escolas quilombolas revela, com nitidez, que tais instituições extrapolam a função escolar clássica para se constituírem como núcleos vivos de uma pedagogia ancestral, territorial e anticolonial. Longe de cumprirem apenas o imperativo normativo da educação para as relações étnico-raciais, elas constroem no cotidiano e nas margens um projeto formativo que desafia os fundamentos epistemológicos da escola moderna e inscreve, no espaço público de ensino, saberes historicamente interditados. Trata-se de uma escola que não se curva à retórica da inclusão, mas que refunda o próprio sentido de educar a partir da memória negra e do enraizamento comunitário.

Ao mobilizar a ancestralidade como fundamento pedagógico, essas escolas reconfiguram as relações entre currículo e território, entre ensino e vivência, entre conhecimento e corpo. O que se institui não é uma pedagogia “adaptada” à cultura local, mas uma pedagogia enraizada na oralidade, na ritualidade, na circularidade temporal e na escuta dos saberes invisibilizados. Essa prática não apenas combate o racismo escolar, mas desestabiliza o cânone epistemológico que sustenta o racismo estrutural, propondo uma escola que ensina com os corpos, com os cantos, com os ciclos da terra e com os mortos que ainda nos ensinam.

A presente pesquisa, no entanto, reconhece seus limites. A dimensão localizada do estudo e o número restrito de escolas e sujeitos impedem generalizações conclusivas. Ainda assim, os dados indicam pistas valiosas para a formulação de políticas públicas sensíveis à epistemologia dos povos negros, para a formação docente comprometida com a justiça racial e para o reconhecimento da escola quilombola como espaço de produção de conhecimento e não de mera reprodução de conteúdo estatais. Há, nesse modelo, uma potência de reinvenção da escola pública que

precisa ser escutada, como antecipação de outras possibilidades civilizatórias.

Diante do avanço das forças regressivas que ameaçam os direitos territoriais e culturais das comunidades tradicionais, afirmar a legitimidade epistêmica das escolas quilombolas é mais do que um gesto acadêmico: é um ato político. Ao documentar e interpretar as práticas de resistência presentes no cotidiano dessas escolas, este artigo procura contribuir para a construção de um horizonte formativo em que a justiça curricular não seja concessão, mas direito; e em que a educação não seja instrumento de assimilação, mas caminho de libertação.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Eliane Silva; GALLINARI, Maria de Lourdes. **Educação das relações étnico-raciais e currículo escolar: reflexões sobre práticas pedagógicas em escolas quilombolas.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 885–900, jul./set. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201743172879>
- CAVALCANTE, Luciana da Silva et al. **Saberes quilombolas na escola: por uma educação antirracista e emancipatória.** *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 9, n. 23, p. 18–43, 2017.
- DE ALMEIDA, Regina Pahim; DE MESQUITA, Anete Abramowicz. **Educação quilombola: práticas pedagógicas e relações étnico-raciais.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2343–2357, 2019. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp4.13115>
- DE JESUS OLIVEIRA, Vanuza; MARTIN, Tiago Siqueira. **Educação escolar quilombola: saberes tradicionais e práticas pedagógicas na construção de identidades.** *Revista*

Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 164–180, 2014.

FERNANDES, Antonio; GALINDO, Maria Clotilde Rossetti; VALENCIA, Mariana Cristina. **Pedagogia quilombola e a afirmação da identidade negra: práticas de resistência na educação rural**. *Cadernos de Educação do Campo*, v. 5, n. 17, p. 13–32, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. **Educação para a igualdade racial: currículo e práticas pedagógicas em escolas quilombolas**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 219–244, maio/ago. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 11–32, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CAPÍTULO 13

A DIMENSÃO EMOCIONAL NA ESCOLA: O PAPEL FUNDAMENTAL DOS SENTIMENTOS NA APRENDIZAGEM

Maria Lúcia dos Santos Rodrigues

RESUMO

O presente estudo, intitulado *A Dimensão Emocional na Escola: O Papel Fundamental dos Sentimentos na Aprendizagem*, tem como objetivo investigar como as diferentes emoções vivenciadas pelos estudantes influenciam diretamente no desempenho escolar. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal situada na comunidade quilombola de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso – Bahia, a partir da seguinte problemática: **Como as diversas emoções experienciadas pelos discentes impactam o desempenho escolar?** A investigação adotou uma abordagem metodológica mista, de natureza quali-quantitativa, utilizando observações em campo e aplicação de questionários como instrumentos de coleta de dados. Os sujeitos participantes foram os professores que atuam nessa escola. A fundamentação teórica baseia-se em autores como: Ekman (2011), Goleman (2011), Damásio (2012), entre outros, que discutem a relação entre emoção, cognição e aprendizagem. Os resultados evidenciam que as emoções exercem papel central no processo de ensino-aprendizagem, interferindo na convivência escolar, no bem-estar dos estudantes e no rendimento acadêmico. Contudo, observou-se que a educação emocional ainda não é efetivamente integrada ao cotidiano escolar, revelando-se lacunas na formação e atuação de professores diante das demandas emocionais dos alunos. Conclui-se, portanto, que é urgente incorporar de forma sistemática e intencional a dimensão emocional no currículo escolar, promovendo a regulação emocional e contribuindo para o sucesso escolar e a formação integral do educando.

PALAVRAS-CHAVE: aprendizagem; educação emocional; emoções e sentimentos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute as dificuldades relacionadas às emoções e aos sentimentos no contexto escolar, bem como a interferência dos aspectos emocionais na convivência entre os pares. Busca-se compreender como a educação emocional é abordada em uma escola pública municipal situada no interior da Bahia, especificamente na comunidade quilombola de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso. A pesquisa propõe investigar de que forma a escola lida com a dimensão emocional dos estudantes. A partir da pergunta norteadora — De que maneira as emoções e os sentimentos influenciam na aprendizagem? O estudo tem como objetivo geral investigar como as diferentes emoções vivenciadas pelos estudantes influenciam diretamente no desempenho escolar.

A importância desse trabalho está na valorização das emoções no processo educativo, oferecendo fundamentos teóricos e subsídios práticos que auxiliem professores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas com um olhar para as emoções e os sentimentos.

A metodologia adotada é de natureza mista, com abordagem qualitativa e quantitativa, o que permite uma análise mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado. O *locus* da pesquisa é na Escola Municipal Rosalvo Luiz Celestino, com os professores. O referencial teórico fundamenta-se em autores como Ekman (2011), Goleman (2011), Damásio (2012), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de outros estudiosos que destacam a importância da regulação emocional no ambiente escolar.

A estrutura do artigo contempla, inicialmente, uma exposição teórica que está dividida em: Conceitos e fundamentos sobre emoção e sentimentos; Emoções, processos mentais e desenvolvimento intelectual e Educação emocional na escola, destacando a importância da educação emocional como parte integrante da formação do aluno. Em seguida, apresentam-se a análise dos dados por meio dos gráficos resultantes da pesquisa.

Diante do exposto, este estudo tem como propósito contribuir para que a escola avance na implementação de uma educação emocional efetiva, envolvendo toda a comunidade escolar e promovendo uma prática pedagógica que valorize a dimensão emocional do ser humano, visando à formação integral dos estuda

CONCEITOS E FUNDAMENTOS SOBRE EMOÇÕES E SENTIMENTOS

As emoções e os sentimentos desempenham papel essencial na construção da subjetividade, fazendo parte da formação humana no desenvolvimento cognitivo e na interação social. Algumas vezes o significado conceitual de emoção e sentimento são interpretados como idênticos, entretanto há a diferença entre os dois, sendo relevante essa compreensão para o entendimento de sua influência na aprendizagem e no comportamento dos indivíduos.

Segundo Damásio (2012), as emoções são respostas que o corpo libera automaticamente diante dos estímulos internos ou externos, garantindo a sobrevivência. E os sentimentos são vivências conscientes e subjetivas que surgem das emoções e representam a interpretação mental dessas reações. Dessa forma a emoção é automática e rápida, o sentimento reflexivo e durável. Para um dos principais estudiosos das emoções básicas, Ekman (2011), há seis emoções universais: alegria, tristeza, raiva, medo, surpresa e nojo. Para ele, essas emoções são expressas em todas as culturas semelhantemente sendo adaptativas ao ambiente, ajudando os indivíduos a lidar com situações de risco ou oportunidade. O autor ainda destaca que as emoções podem ser instigadas de forma inconsciente, intervindo na maneira como se percebe e reage ao mundo.

Ao discutir sobre a inteligência emocional Goleman (2011), afirma que é necessário o controle das emoções para se obter o sucesso pessoal, acadêmico e profissional. Para ele, o desenvolvimento emocional e a razão são aspectos complementares do ser humano: indivíduos equilibrados

emocionalmente são tendenciados a tomar decisões mais conscientes e manter relação social saudável; e apresenta cinco competências principais da inteligência emocional: autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais e afirma que:

(...) as competências emocionais são habilidades aprendidas: o fato de uma pessoa possuir consciência social e aptidão para gerenciar relacionamentos não garante que ela tenha dominado o aprendizado adicional necessário para lidar com um cliente a contento ou resolver um conflito. Essa pessoa apenas tem o potencial de se tornar hábil nessas competências. (GOLEMAN, 2011, p.25).

Nessa visão é importante a formação contínua para o aprimoramento das competências emocionais e sociais, principalmente no ambiente da escola para que os indivíduos consigam compreender e adquirir habilidades específicas tão necessárias para à sua vida emocional e social.

EMOÇÕES, PROCESSOS MENTAIS E DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL

O desenvolvimento intelectual não é um processo puramente racional e cognitivo; ele está intrinsecamente ligado às emoções. Os estados emocionais influenciam diretamente nas funções cognitivas como atenção, memória, motivação e tomada de decisões é o que aponta as pesquisas na área da neurociência e da psicologia educacional têm demonstrado, funções essas fundamentais para o desempenho escolar. De acordo com António Damásio (2012), a razão e a emoção operam em conjunto no cérebro humano, não separando os processos emocionais e os racionais.

Claramente nunca desejei contrapor a emoção à razão; pretendi, isso sim, ver a emoção como, no mínimo, uma auxiliar da razão e, na melhor das hipóteses, mantendo um diálogo com ela. Tampouco opus a emoção à cognição, pois a meu ver a emoção transmite informações cognitivas, diretamente e por intermédio dos sentimentos. (DAMASIO, 2012, p. 10).

Então, o cérebro toma decisões com base em informações emocionais armazenadas de experiências anteriores, isso é de referências e dados adquiridos ao longo da vida. Essas emoções agem com estratégias cognitivas, que vão influenciar o julgamento e o comportamento. Nessa perspectiva à escola precisa propor estratégias que levam em conta tanto os aspectos racionais como os emocionais, para que haja o desenvolvimento das competências tanto intelectuais quanto sentimentais dos alunos.

Goleman (2011), nesse sentido, afirma que as emoções negativas — como o medo, a ansiedade e a tristeza — dificultam a aprendizagem, porque bloqueiam o acesso ao pensamento lógico e à memória de trabalho, prejudicando a assimilação dos conteúdos. A ansiedade escolar, por exemplo, pode gerar um estado de alerta constante que interfere na concentração e no rendimento, dificultando o aprendizado mesmo em situações simples. Já emoções positivas, como o entusiasmo e o sentimento de pertencimento, ampliam a capacidade de foco e favorecem a construção do conhecimento. Para esse autor: “O aprendizado não pode ocorrer de forma distante dos sentimentos das crianças. Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura” (GOLEMAM, 2011, p. 431).

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforça a importância da educação integral ao reconhecer as competências socioemocionais como parte do desenvolvimento pleno do estudante, percebe-se com maior evidência nas 08 e 09.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL,2017).

Dessa forma, dentro dessa linha de entendimento é necessário que a escola promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades como autoconhecimento, empatia, cooperação, responsabilidade e resiliência. Portanto, compreender a interação entre emoção e cognição é essencial para desenvolver estratégias pedagógicas eficazes. A escola precisa ser um espaço onde o aluno possa não apenas aprender conteúdos, mas também compreender e lidar com suas emoções. Um ambiente afetivamente acolhedor favorece não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento humano integral.

EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA

No contexto escolar a educação emocional é uma ferramenta necessária para a promoção do bem-estar, para tornar o ambiente escolar um lugar propício na aquisição da aprendizagem significativa, bem como para à boa convivência e à formação integral dos estudantes. Para tanto, é necessário que se realize no ambiente da escola um trabalho específico com a educação emocional, que para Goleman, 2011:

Assim, uma nova estratégia de educação emocional não é criar uma nova classe, mas fundir lições sobre sentimentos e relacionamentos com as outras matérias. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas-padrão. (GOLEMAN, 2011, p. 446).

A escola necessita ir além de conteúdos sistemáticos, deve incorporar práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento da autoconsciência, do autocontrole, da empatia, a tomada de decisões responsáveis e as habilidades sociais. Essas competências emocionais ajudam os alunos a lidar com frustrações, conflitos, pressões e a manter relações saudáveis com colegas e professores. Segundo Casassus, 2009 relacionado à educação emocional nas escolas, ela afirma que:

A educação emocional permite viver melhor. Impulsionados pelo desejo de fortalecer nossa capacidade de reconhecer o próprio mundo emocional e reconhecer emoções do outro, deseja-se que quando haja interação uns com os outros, atua-se com consciência e compreensão emocional. (CASASSUS (2009) *apud* MELO & ALENCAR (2023), p. 48).

Sendo assim é apontado um caminho para uma vida emocional mais saudável e equilibrada. Em que o sujeito tenha a capacidade de reconhecer às próprias emoções e as dos outros, o que vai possibilitar interações mais conscientes, pautadas na compreensão emocional. Nessa ótica é importante uma prática pedagógica que favoreçam o desenvolvimento da inteligência emocional desde os primeiros anos da escolarização, que reconheça a dimensão afetiva como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem, amplia-se a compreensão de que educar é, também, promover o autoconhecimento, a empatia e o respeito mútuo, elementos fundamentais para a construção de uma convivência ética e humanizada no ambiente escolar. Para tanto é necessária uma formação específica para os professores, a criação de um currículo que contemple os aspectos emocionais e o envolvimento das famílias no cotidiano escolar.

Outro fato importante sobre a educação emocional, é que ela tem um papel preventivo no combate a problemas como bullying, evasão escolar, ansiedade, depressão e baixo rendimento, que têm se tornado cada vez mais frequentes entre estudantes.

A prática de bullying, (...) agressão sistemática que ocorre dentro das instituições de ensino, também é uma das grandes responsáveis pela fobia escolar, predispondo crianças de todas as faixas etárias, adolescentes e adultos a repetências por faltas, problemas de aprendizagem e até mesmo a evasão escolar. Nesse caso específico, todos saem perdendo: o aluno, os pais, a escola e a sociedade como um todo. Quem desiste precocemente da escola perde a oportunidade de construir uma base sólida para a descoberta e o desenvolvimento de seus talentos essenciais, alterando a rota de seus propósitos existenciais e sociais. (SILVA,2017, p. 153).

Percebe-se que o bullying traz outras consequências que são prejudiciais ao aluno, desencadeando outros problemas para a escola, por essa razão é indispensável criar-se meios para combater tal prática, é necessário a criação de espaços de escuta ativa, rodas de conversa, implementação de projetos interdisciplinares e práticas colaborativas, possibilitando a integração das emoções ao currículo de forma efetiva. Portanto, é indispensável que a escola reconheça o papel das emoções no desenvolvimento humano, compreendendo assim a sua função social, ao investir em educação emocional, ela contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes, que agem e interagem com consciência no meio em que está inserido.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a realização deste estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, com o objetivo de compreender os significados atribuídos às experiências vivenciadas pelos participantes. Tal escolha justifica-se pela necessidade de valorizar o contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos, reconhecendo suas percepções como dados essenciais para a análise, o que confere maior riqueza e profundidade à investigação. Conforme destaca Goldemberg (2000, p.26), “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”.

O foco principal da pesquisa consiste em investigar a percepção, as experiências e os desafios enfrentados pelos professores no que se refere as dimensões emocionais na escola bem como qual é o papel dos sentimentos na aprendizagem. Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo, caracterizada pela coleta de dados diretamente no ambiente escolar, proporcionando uma compreensão mais contextualizada e fiel à realidade observada.

Como afirmam Lakatos e Marconi (2003, p. 189), “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. Este estudo teve início com uma **revisão bibliográfica** acerca das **emoções e sentimentos**, com o objetivo de fundamentar teoricamente a investigação e compreender sua relevância no contexto educacional. Em um segundo momento, foram aplicados **questionários em formato on-line**, direcionados para 12 **professores**, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, contendo quatro questões objetivas, com a finalidade de coletar dados sobre suas percepções e experiências relacionadas ao tema. Esse instrumento de pesquisa foi enviado para os professores que lecionam no Colégio Municipal Rosalvo Luiz Celestino, situado na Comunidade Quilombola de Lage dos Negros, no município de Campo Formoso- Bahia.

Os participantes foram convidados a compartilhar suas percepções, experiências e desafios relacionados ao modo como as emoções e sentimentos se manifestam e influenciam suas práticas pedagógicas e o ambiente escolar. Após a coleta das respostas, procedeu-se à análise interpretativa dos dados, considerando as contribuições dos sujeitos à luz do referencial teórico que fundamenta a compreensão das dimensões emocionais no processo de ensino e aprendizagem.

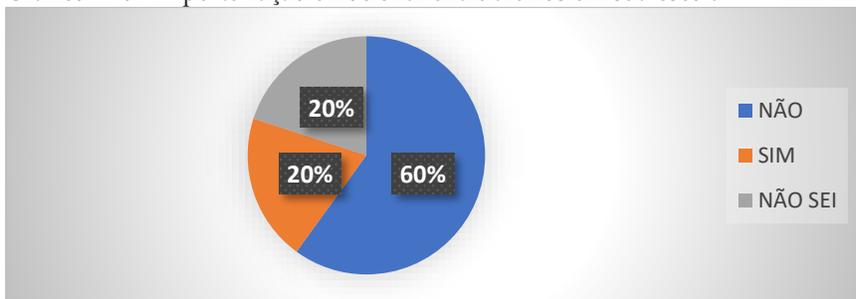
ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS- RESULTADO E DISCUSSÃO

A emoção constitui um componente intrínseco e multifacetado da experiência humana, desempenhando um papel crucial no processo de aprendizagem e no contexto escolar. Dentro dessa perspectiva, foi realizada a pesquisa com 04 questões fechadas para os professores, com o objetivo de analisar os dados coletados sobre a percepção em relação às emoções e aos sentimentos no

contexto escolar, com ênfase nas emoções de ansiedade, motivação e satisfação.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online, utilizando perguntas fechadas e a análise dos dados foi realizado utilizando estatística descritiva e inferencial, com o intuito de entender como as emoções influenciam o ambiente escolar e como os profissionais da educação podem promover um ambiente emocionalmente saudável. Aqui está apresentada a análise através de gráficos dos dados do questionário aplicado. Os docentes expressaram seu conhecimentos sobre a importunação emocional entre alunos na escola.

Gráfico nº 01 Importunação emocional entre alunos em sua escola



Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

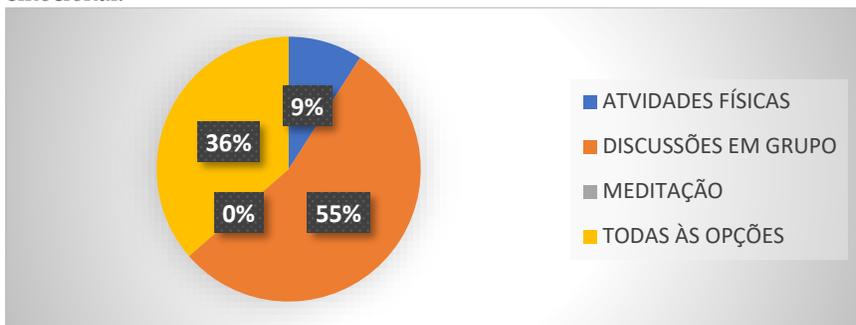
De acordo com os dados obtidos por meio do questionário aplicado, 20% dos participantes relataram ter presenciado situações de importunação emocional entre alunos na escola investigada. Por outro lado, 60% afirmaram não ter vivenciado esse tipo de ocorrência, enquanto 20% declararam não saber responder. Esses resultados são significativos, pois revelam que um quinto dos respondentes reconhecem a existência de episódios de importunação emocional. A porcentagem de participantes que não souberam responder (20%) também merece atenção, pois pode indicar falta de clareza conceitual sobre o que caracteriza a importunação emocional. Tal dado reforça a importância de promover ações de sensibilização e formação no ambiente escolar,

tanto para professores quanto para os demais profissionais da educação.

De modo geral, os dados apontam para a existência de fragilidades nas relações interpessoais no espaço escolar, tornando-se necessário incluir essa discussão de forma sistemática nas práticas pedagógicas. Conforme afirmam Alencar et al. (2023, p. 123), “a escola é o primeiro lugar de socialização da criança, depois da família (...) é nela onde se estabelecem os primeiros relacionamentos fora do círculo familiar, onde são aprendidas regras de convivência, o respeito, entre diversos outros”.

Dessa forma, a escola exerce um papel essencial na formação de sujeitos éticos e respeitosos, sendo imprescindível promover o desenvolvimento de competências socioemocionais. Os docentes também foram convidados a se manifestar quanto às estratégias adotadas pela escola para a promoção do bem-estar emocional, possibilitando uma análise mais aprofundada sobre as práticas institucionais.

Gráfico nº 02 Estratégias utilizada pela escola na promoção do bem-estar emocional.



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

Na análise dos dados referentes às **estratégias utilizadas pela escola para a promoção do bem-estar emocional**, os resultados indicaram as seguintes práticas adotadas pelos docentes: **atividade física (9%)**; **discussões em grupo (55%)**; **meditação (0%)**. Além disso, **36% dos respondentes afirmaram utilizar todas as**

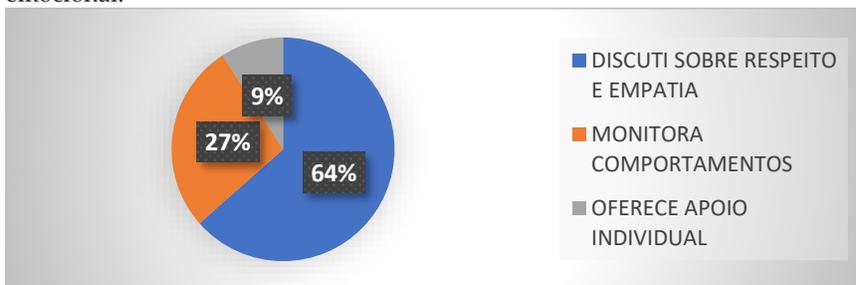
estratégias mencionadas, o que representa uma abordagem mais ampla e integrada no trato com as emoções dos alunos.

De modo geral, observa-se que, embora a **discussão em grupo** se destaque como a principal prática adotada, ainda há **espaço para a ampliação e diversificação de estratégias**, como a inserção mais frequente de atividades físicas e práticas meditativas. As estratégias já aplicadas demonstram um compromisso com o bem-estar emocional dos estudantes, mas é necessário avançar na **implementação de ações sistematizadas de educação emocional**. Nesse sentido, Goleman (2011) defende a inclusão da **alfabetização emocional** no currículo escolar, com o objetivo de desenvolver competências emocionais desde os primeiros anos de escolarização. O autor destaca:

Considerem também a possibilidade de ensinar às crianças o alfabeto emocional, aptidão básica do coração. (...) o ensino brasileiro poderá se beneficiar com a introdução, no currículo escolar, de uma programação de aprendizagem que, além das disciplinas tradicionais, inclua ensinamentos para uma aptidão pessoal fundamental — a alfabetização emocional.” (GOLEMAN, 2011, p. 30)

A **alfabetização emocional** refere-se à capacidade de **reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções, bem como as emoções dos outros**. Essa competência é essencial para o desenvolvimento de relacionamentos saudáveis, para a tomada de decisões conscientes e para a gestão de situações estressantes. Ao incorporar a educação emocional no cotidiano escolar, a escola proporciona aos estudantes **um espaço seguro para expressar sentimentos, compartilhar inseguranças e fortalecer o autoconhecimento**, promovendo a saúde emocional. Os professores também foram questionados sobre as **medidas adotadas em situações de intimidação emocional**, cujas respostas foram representadas graficamente e analisadas a seguir.

Gráfico nº 03- Medidas tomadas pelo professor na prevenção da intimidação emocional.



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

Os resultados da pesquisa indicam que as estratégias adotadas pelos professores para prevenir a **intimidação emocional** entre os alunos se distribuem da seguinte forma:

- **9% oferecem apoio individual aos alunos**, evidenciando que apenas uma minoria adota uma abordagem personalizada diante de situações emocionais específicas;
- **27% monitoram os comportamentos dos estudantes**, com o intuito de identificar sinais de intimidação e agir preventivamente;
- **64% realizam discussões sobre respeito e empatia**, sendo esta a estratégia mais recorrente entre os docentes.

Com base nessas respostas, observa-se que a **maior parte dos professores prioriza o fortalecimento de valores como empatia e respeito**, o que se configura como uma abordagem educativa relevante para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor. No entanto, a **monitorização de comportamentos** e o **apoio individual**, embora menos utilizados, representam estratégias complementares que, quando integradas, podem tornar a prevenção mais eficaz. O suporte individual, por exemplo, é essencial para atender estudantes que apresentam fragilidades emocionais específicas, demandando atenção diferenciada por parte dos educadores.

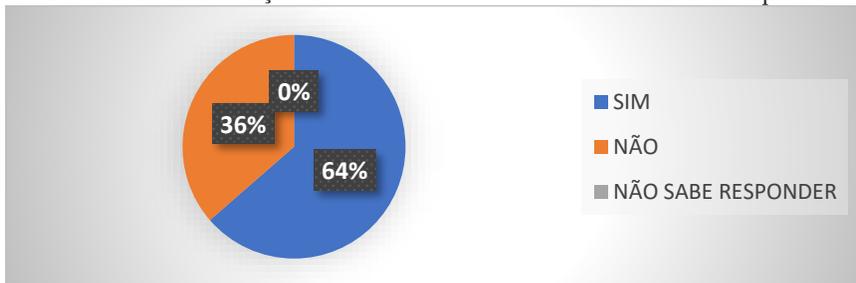
É necessário que na escola priorize as habilidades socioemocionais, que vai possibilitar o trabalho do professor junto

aos alunos, que vai focar o emocional e o social. De acordo com Melo, citado por Alencar (2023, p. 41–42):

As habilidades socioemocionais são conhecimentos, atitudes e competências desenvolvidas nos sujeitos, necessárias para gerir e interpretar emoções. Elas exercem forte influência nas relações sociais, como a demonstração de empatia e tolerância (...) quando essas habilidades são levadas em consideração (...) o ambiente presente também é afetado de segunda via, pela melhora nas atitudes.

Dessa forma, o desenvolvimento de **habilidades socioemocionais** no contexto escolar contribui significativamente para a **melhoria das atitudes e comportamentos dos alunos**, favorecendo a comunicação, reduzindo conflitos, promovendo o respeito mútuo e fortalecendo a cooperação. Tais fatores são determinantes na **prevenção da intimidação emocional**, além de promoverem um ambiente mais saudável para o aprendizado. A seguir, será apresentado o gráfico que ilustra os resultados da pesquisa quanto à **identificação de alunos com necessidades emocionais específicas**, aspecto fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas.

Gráfico nº 04- Identificação de alunos com necessidades emocionais específicas.



Fonte: questionário aplicado pela pesquisadora (2024).

Os dados obtidos revelam que 64% dos professores afirmaram ter identificado alunos com necessidades emocionais específicas em suas turmas, enquanto 36% declararam não ter percebido tais situações. Esses resultados sugerem que uma parte significativa

dos docentes demonstra sensibilidade para reconhecer os estudantes que demandam apoio emocional adicional. No entanto, a proporção de professores que não identificaram essas necessidades aponta para uma possível lacuna na formação docente, evidenciando a necessidade de capacitação contínua para que todos possam reconhecer sinais de sofrimento emocional entre os alunos. Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola desenvolva estratégias de apoio voltadas aos alunos com necessidades emocionais específicas, promovendo um ambiente acolhedor e emocionalmente seguro. Paralelamente, é fundamental oferecer formações e suporte técnico aos professores, com o objetivo de capacitá-los a identificar e intervir de forma adequada diante de situações que envolvam desequilíbrios emocionais no contexto escolar. Nesse sentido, Almeida (2022, p. 11) ressalta:

Acredita-se que o conhecimento é o suporte, se não suficiente, necessário para assegurar a administração das emoções em sala de aula. A apropriação do conhecimento amplia as possibilidades de compreensão da realidade. Através dele, as cortinas da percepção abrem-se, sendo possível ao professor identificar ou pelo menos despertar para os fatos que ocorrem na sala de aula. O conhecimento tem a capacidade de instigar o pensamento às dúvidas. Assim, enquanto o conhecimento do funcionamento emocional pode representar para o professor a mola mestra do equilíbrio diante das reações emocionais de seus alunos, sua ignorância pode significar o risco de uma escravidão ao circuito perverso.

Com isso, reforça-se a ideia de que o domínio sobre o funcionamento das emoções torna-se um instrumento pedagógico essencial, permitindo ao professor compreender e interagir com seus alunos de maneira mais empática e eficaz, favorecendo o aprendizado e a convivência harmoniosa. Ao reconhecer as manifestações emocionais e saber intervir de forma adequada, o docente contribui para a criação de um ambiente positivo em sala de aula, onde o respeito, o diálogo e a cooperação se tornam pilares do processo educativo.

Assim, após as análises dos questionários respondidos pelos professores, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido

pela escola no trabalho com as emoções no seu cotidiano, há a necessidade urgente da implementação efetiva da educação emocional, formação dos professores e trabalho específico com às emoções para os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão e o acolhimento das emoções no ambiente escolar revelam-se indispensáveis, uma vez que as emoções não devem ser tratadas como aspectos secundários no processo educativo. Pelo contrário, são elementos estruturantes da aprendizagem, influenciando significativamente as relações interpessoais e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entende-se que a emoção representa o primeiro canal de comunicação da criança com o mundo, sendo essencial para sua formação afetiva e social. Por essa razão, a escola não pode negligenciar essa dimensão. É necessário que os sentimentos e emoções sejam incorporados às práticas pedagógicas e ao currículo escolar. Essa compreensão foi reforçada a partir da fundamentação teórica e da análise dos dados, os quais evidenciaram o papel fundamental das emoções na aprendizagem.

Entretanto, constatou-se que o trabalho com as emoções e os sentimentos ainda não ocorre de forma sistemática nas instituições analisadas. As ações existentes são, em sua maioria, pontuais e não fazem parte de uma proposta contínua e bem estruturada dentro do currículo. Os dados também apontam que os professores reconhecem a importância do desenvolvimento socioemocional, mas muitos se sentem despreparados para atuar de forma eficaz diante das demandas emocionais apresentadas pelos estudantes. Isso evidencia uma carência na formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Verificou-se, ainda, a necessidade urgente de implementar a educação emocional como parte integrante do processo educativo, indo além de projetos eventuais. Assim como se ensina a ler, escrever e resolver problemas matemáticos, é fundamental iniciar

uma alfabetização emocional, que priorize o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos sentimentos e emoções. Diante disso, conclui-se que é urgente integrar a educação emocional ao currículo escolar de forma contínua e planejada, por meio de ações que envolvam toda a comunidade educativa — gestores, professores, estudantes, pais e demais profissionais da escola. Essa integração permitirá a construção de práticas pedagógicas que contemplem a regulação emocional, promovendo não apenas um ambiente mais acolhedor e saudável, mas também contribuindo para a formação de indivíduos mais equilibrados, empáticos e preparados para os desafios da vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Learice Barreto. Estratégias para o bem-estar e felicidade na escola- volume 1. Ebook. São Paulo. Editora Dialética, 2023.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. Emoção na Sala de Aula. [Livro eletrônico]. São Paulo. Papyrus, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

DAMÁSIO, R. Antônio. O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro humano. São Paulo. Companhia das Letras, 2012.

EKMAN, Paul. A Linguagem das Emoções. São Paulo. Lua de Papel, 2011.

GPLDEMNERG, Mírian. A arte de pesquisar. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4ª ed. Rio de Janeiro, 2000.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência Emocional: A Teoria Revolucionária que redefine o que Ser Inteligente. Rio de Janeiro. Objetiva, 2011.

CAPÍTULO 14

A AVALIAÇÃO ENQUANTO PROCESSO RESSIGNIFICATIVO DO PLANEJAMENTO E DA AÇÃO DIDÁTICA

Adriano Pereira da Silva

Gean Sousa Cruz

Josias Barbosa Ferreira

Marcelo Henrique Carvalho da Silva

Marisvaldo Gomes Lopes

Vagner da Silva Batista

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo discutir a compreensão da prática avaliativa como instrumento que possibilita o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Destacando a necessidade de revisão de seu formato nas instituições escolares. Pois, a avaliação enquanto processo abrangente da existência humana, implica uma reflexão crítica sobre a prática docente, de modo a identificar avanços, resistências, dificuldades e orientar decisões pedagógicas. A avaliação deve promover a justiça educacional e a equidade, reconhecendo a diversidade dos estudantes e valorizando seus percursos de aprendizagem. Salienta-se a necessidade de promover uma prática avaliativa diversificada e formativa, consolidando saberes e dissociando-a da ideia de mero instrumento de pressão. A fundamentação teórica está baseada em Perrenoud (1999), Vasconcellos (2000), Luckesi (2011) Hoffmann (2009) entre outros. A avaliação, implica um processo reflexivo, contínuo e dialógico, que visa compreender o percurso do aluno, identificar suas potencialidades e dificuldades, e subsidiar o planejamento pedagógico. Nesse sentido, a avaliação constitui-se como ato investigativo e interpretativo. As formas de avaliação propostas nas instituições de ensino dificilmente consideram a origem sociocultural dos sujeitos e o modo como o conhecimento é historicamente construído. a aprendizagem é um processo mediado pelas

interações sociais, culturais e históricas, de modo que a avaliação deveria considerar essas dimensões para promover a emancipação do educando. Logo, avaliar é diagnosticar, acolher, incluir, reconhecendo que a educação não é finita, que a prática pedagógica é inacabada e que o conhecimento é sempre provisório e em constante transformação. Somente assim a avaliação poderá cumprir seu papel formativo, emancipador e transformador na construção de uma educação democrática e de qualidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Avaliativa; Diagnóstico; Reflexão; Acolhimento; Instrumentos de Avaliação.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a avaliação vem sendo discutida e revista a nível teórico por diversos autores, tais como Luckesi (1998), Perrenoud (1999) e Vasconcellos (2000). Entretanto, as práticas de avaliação existentes na maioria das escolas ainda permanecem atreladas a concepções tradicionais e classificatórias, que se mantêm quase intocáveis e distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações efetivas no cotidiano escolar. Essa realidade evidencia a permanência de uma “cultura de avaliação” que, muitas vezes, reduz-se a uma prática burocrática e descontextualizada (LUCKESI, 1998, p. 30). Nessa perspectiva, percebe-se que as contribuições teóricas, embora relevantes, têm trazido poucas mudanças concretas na educação, reforçando uma cisão entre teoria e prática.

As formas de avaliação propostas nas instituições de ensino dificilmente consideram a origem sociocultural dos sujeitos e o modo como o conhecimento é historicamente construído. Libâneo (2013) defende que a aprendizagem é um processo mediado pelas interações sociais, culturais e históricas, de modo que a avaliação deveria considerar essas dimensões para promover a emancipação do educando. Entretanto, observa-se que muitos professores continuam atuando como meros transmissores de conhecimento, com uma prática centrada na classificação e seleção dos resultados

de seus alunos. Essa atuação, pautada em momentos episódicos e descontextualizados, reflete a realidade cotidiana de grande parte das escolas, contribuindo para a manutenção de uma lógica meritocrática e excludente. Para Freire (1996, p. 66), “a prática avaliativa não pode ser neutra, pois carrega intencionalidades e valores que expressam a concepção de educação subjacente ao processo”.

De forma ampla, com viés externo, assiste-se à implementação de instrumentos padronizados que são direcionados às escolas, trazendo uma via de mensuração/exame por meio de instrumentos de avaliação escrita — geralmente provas e testes — como mecanismos que supostamente comprovam a efetivação do saber instituído na sala de aula. No entanto, como destaca Perrenoud (1999), a avaliação precisa ir além da mensuração de resultados, devendo constituir-se como parte integrante de um processo formativo que reconheça os percursos e singularidades de cada estudante.

Considerando a diversidade de modelos de aprendizagem e a pluralidade praxiológica, tanto dos docentes enquanto mediadores do saber quanto dos discentes enquanto sujeitos ativos na construção do conhecimento, é limitada a posição de mensurar a aprendizagem exclusivamente por instrumentos formais e padronizados. Ausubel (2003) já apontava a importância de considerar os conhecimentos prévios e as experiências significativas dos alunos para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Dessa forma, torna-se imprescindível reconhecer que a aprendizagem pode se manifestar de diferentes maneiras, de acordo com as singularidades do sujeito e das metodologias aplicadas a cada situação.

Conforme Luckesi (1999, p. 43), “o valor da avaliação encontra-se no fato de o aluno tomar conhecimento de seus avanços e dificuldades”. A avaliação, portanto, é indispensável no cotidiano escolar, pois auxilia o educador a diagnosticar e orientar o processo de aprendizagem. No entanto, a visão distorcida que ainda predomina na escola — e, principalmente, entre alguns mestres —

acerca do ensino-aprendizagem, bem como a concepção equivocada que norteia muitas práticas avaliativas, acabam provocando grandes entraves no desenvolvimento de uma educação progressiva e emancipatória. Para Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como uma prática que contribui para a autonomia do educando e para a democratização do conhecimento.

De acordo com Silva (2003, p. 8), a avaliação contínua, investigativa e diagnóstica visa ao acompanhamento da aprendizagem, devendo ocorrer de forma processual e integrada à rotina escolar. Segundo o autor:

A avaliação deve acontecer continuamente, despertando o olhar crítico sobre o que se faz durante o processo e deve ser realizada sempre que possível em situações normais, evitando a exclusividade artificial das provas, nas quais o aluno é medido somente naquela situação específica, abandonando-se tudo aquilo que foi realizado em sala de aula antes da prova. (SILVA, 2003, p. 8).

Esse entendimento implica a necessidade de ressignificar a prática de avaliação no processo ensino-aprendizagem, indo além da simples promoção do educando e reconhecendo sua função formativa, mediadora e emancipatória. Dessa forma, é possível utilizar diferentes métodos de avaliação em sala de aula, de modo a favorecer o protagonismo do educando, proporcionando-lhe melhores condições de aprender e desenvolver suas competências. Como destaca Demo (2011), a avaliação deve ser entendida como ato político e dialógico, capaz de promover mudanças significativas na prática pedagógica.

A prática da avaliação na escola, dentro do modelo liberal-conservador, tende a assumir caráter autoritário, pois tal característica está intimamente ligada à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social. Essa lógica se manifesta não apenas por meio de coações explícitas, mas também por meio dos instrumentos de comunicação e das políticas educacionais de *accountability* (SAVIANI, 2008). Nessa

perspectiva, a avaliação educacional configura-se como instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, mas também das condutas sociais, reforçando desigualdades e hierarquias presentes no contexto escolar.

Por outro lado, as pedagogias comprometidas com a transformação social exigem práticas avaliativas que superem o autoritarismo e estabeleçam a autonomia do educando, promovendo sua participação democrática no processo educativo. Conforme defende Freire (1996), a avaliação deve ser dialógica e problematizadora, articulando-se com uma prática pedagógica libertadora.

Luckesi (1998, p. 30) argumenta que o modelo social conservador e suas pedagogias permitem apenas “renovações internas” ao sistema, sem propor sua superação efetiva, o que acaba por manter intactas as relações de poder e as desigualdades educacionais. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como prática que contribui para a transformação da escola e da sociedade, e não como instrumento de reprodução de injustiças.

Caracterizar a avaliação mediadora como parte integrante do processo de construção do conhecimento é aceitar que ela é dinâmica e continuamente passível de mudança, contribuindo para avanços significativos no âmbito da avaliação escolar. A partir do momento em que a avaliação se torna uma prática inclusiva, democrática e reflexiva, ela proporciona transformações nas instituições de ensino, promovendo a construção de saberes significativos e a valorização da diversidade cultural e das singularidades dos sujeitos.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo discutir a compreensão da prática avaliativa como instrumento que possibilita o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. Além disso, busca-se realizar uma análise crítica que favoreça a escola no que diz respeito às inovações nas práticas avaliativas utilizadas atualmente, considerando sua importância para professores, estudantes e demais atores envolvidos no desafio de educar. Acredita-se que tal discussão poderá contribuir para a

superação de modelos excludentes e para a consolidação de uma escola democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

AVALIANDO A APRENDIZAGEM: REFLEXÕES INICIAIS

A avaliação da aprendizagem ocupa lugar central nas discussões educacionais contemporâneas, sendo entendida como um processo intrinsecamente vinculado à prática pedagógica e à construção de aprendizagens significativas. Superando a visão tradicional de avaliação como mera atribuição de notas e verificação de resultados, estudos como os de Hoffmann (2009) e Luckesi (2011) destacam a necessidade de compreender a avaliação como um processo formativo e contínuo, capaz de orientar o trabalho docente e o percurso formativo do estudante.

Segundo Perrenoud (1999), avaliar é um ato político e pedagógico que implica reconhecer a complexidade dos processos de aprendizagem, considerando a diversidade sociocultural dos sujeitos, suas histórias de vida e seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Dessa forma, a avaliação se transforma em uma ferramenta de inclusão e emancipação, quando realizada de forma dialógica e mediadora.

Libâneo (1994) reforça que a avaliação precisa articular-se ao projeto político-pedagógico da escola, sendo coerente com os objetivos de formação integral do estudante e a construção de uma escola democrática e inclusiva. Nessa perspectiva, a avaliação assume caráter processual, investigativo e reflexivo, deixando de ser um simples instrumento de controle para se tornar uma mediação pedagógica fundamental no desenvolvimento humano.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NA ESCOLA

A avaliação no contexto escolar cumpre diversas funções que se entrelaçam de modo dinâmico e complexo. Inicialmente, destaca-se a função diagnóstica, que permite ao professor identificar o ponto de partida do aluno, suas concepções prévias e

eventuais lacunas de aprendizagem. Para Luckesi (2011), a avaliação diagnóstica rompe com a concepção classificatória tradicional ao proporcionar dados fundamentais para a adequação das estratégias de ensino às necessidades reais dos estudantes.

Além disso, a avaliação exerce função formativa, à medida que acompanha o percurso de aprendizagem do aluno, oferecendo devolutivas constantes e ajustando o planejamento pedagógico. De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação formativa se configura como um processo de acompanhamento e retroalimentação, possibilitando que o estudante se aproprie de seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo autonomia e autorregulação.

Outro aspecto relevante é a função somativa da avaliação, que, apesar de seu caráter classificatório, também contribui para a síntese do processo de aprendizagem e a certificação de saberes. Como pontua Silva (2011), a avaliação somativa, quando articulada a outras dimensões, pode contribuir para a transparência e a legitimidade do processo educativo.

É importante ressaltar, ainda, que a avaliação deve dialogar com as diferentes dimensões do desenvolvimento humano: cognitiva, afetiva, social e cultural. Vygotsky (1991) enfatiza que a aprendizagem é um processo mediado pela interação social e pela linguagem, sendo a avaliação um momento privilegiado de diálogo entre professor e aluno.

DESAFIOS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Apesar das potencialidades teóricas e metodológicas da avaliação da aprendizagem, a prática escolar ainda enfrenta inúmeros desafios para a efetivação de uma avaliação significativa e emancipadora. Em primeiro lugar, observa-se uma forte presença da cultura de resultados, que privilegia a mensuração quantitativa em detrimento da compreensão qualitativa dos processos de aprendizagem. Essa lógica, muitas vezes atrelada a políticas de

*accountability*⁴ e ranqueamento escolar, acaba por reduzir a avaliação a um instrumento de classificação e exclusão (GATTI, 2014).

Outro desafio diz respeito à fragmentação curricular, que, segundo Sacristán (2000), dificulta a construção de sentidos para a aprendizagem e compromete a articulação entre avaliação, ensino e aprendizagem. Essa fragmentação reflete-se em avaliações descontextualizadas, desconectadas das reais necessidades dos estudantes e da comunidade escolar.

Além disso, a formação inicial e continuada dos professores nem sempre contempla, de maneira consistente, a discussão sobre concepções, finalidades e metodologias avaliativas. De acordo com Vasconcellos (2012), é comum que os docentes reproduzam modelos avaliativos herdados de suas próprias experiências escolares, perpetuando práticas excludentes e classificatórias. Por fim, a diversidade sociocultural e a heterogeneidade das turmas impõem desafios adicionais à avaliação, exigindo do professor sensibilidade para considerar diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e trajetórias de vida dos alunos (ARROYO, 2013).

AValiação E VERIFICAÇÃO: PROCESSOS COMPLEMENTARES NA EDUCAÇÃO

No cenário educacional, avaliação e verificação são processos que se complementam e se inter-relacionam, mas que não podem ser confundidos. A avaliação, conforme Hoffmann (2009), implica um processo reflexivo, contínuo e dialógico, que visa compreender o percurso do aluno, identificar suas potencialidades e dificuldades, e subsidiar o planejamento pedagógico. Nesse sentido, a avaliação constitui-se como ato investigativo e interpretativo.

Por outro lado, a verificação se refere à mensuração objetiva de resultados, conferindo se os objetivos previamente estabelecidos

⁴ Expressão que remete à ideia de transparência: nos atos, nas metas, nos objetivos, nas entregas de resultados, na definição de responsabilidades.

foram alcançados. Para Moretto (2003), a verificação é importante, mas não pode se sobrepor à avaliação, sob pena de reduzir a complexidade da aprendizagem a indicadores numéricos desprovidos de significado. Ambas as dimensões são fundamentais para o trabalho pedagógico: a avaliação, como mediação do processo de aprendizagem; e a verificação, como aferição de resultados. Vygotsky (1991) ressalta que é preciso compreender a avaliação como parte integrante da aprendizagem, estimulando a autonomia e a participação ativa dos estudantes.

5 MODALIDADES DE AVALIAÇÃO: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

A literatura especializada reconhece três modalidades principais de avaliação, cada uma com objetivos específicos, mas interligadas para garantir a qualidade do processo educativo.

- **Avaliação Diagnóstica:** Realizada no início de um ciclo, unidade ou atividade, permite identificar conhecimentos prévios, concepções alternativas e dificuldades dos estudantes. Luckesi (2011) defende que a avaliação diagnóstica é essencial para planejar intervenções pedagógicas eficazes e construir aprendizagens significativas.

- **Avaliação Formativa:** Desenvolvida ao longo do processo de ensino, busca acompanhar a aprendizagem e orientar o professor para ajustar estratégias pedagógicas. Segundo Brum (1983), a avaliação formativa atua como feedback contínuo, promovendo a autorregulação da aprendizagem e estimulando a autonomia do aluno.

- **Avaliação Somativa:** Realizada ao final de um ciclo ou etapa, visa sintetizar o percurso de aprendizagem, certificando saberes e atribuindo notas ou conceitos. Embora tradicionalmente atrelada a práticas classificatórias, a avaliação somativa pode assumir caráter mais dialógico e reflexivo quando articulada às outras modalidades (SILVA, 2011).

Quando integradas, essas modalidades favorecem o planejamento pedagógico, garantindo intervenções mais assertivas e personalizadas.

6 AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA REFLEXIVA DO PLANEJAMENTO DIDÁTICO

A avaliação não é um ato isolado, mas parte constitutiva do planejamento didático. Para Libâneo (1994), planejar, ensinar e avaliar são dimensões indissociáveis do trabalho docente, articulando-se em um ciclo dinâmico que retroalimenta o processo de ensino-aprendizagem. Avaliar é, portanto, planejar com intencionalidade, considerando os saberes prévios, as potencialidades e as necessidades de cada estudante.

Segundo Hoffmann (2009), a avaliação, quando concebida como prática reflexiva, contribui para a construção de uma escola democrática, inclusiva e significativa. Isso requer do professor uma postura investigativa, sensível à diversidade e comprometida com a aprendizagem de todos os alunos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e reflexivo, pautada na análise crítica da prática avaliativa no contexto escolar. Para tanto, foi adotada uma abordagem documental e bibliográfica, com levantamento e análise de textos teóricos relevantes acerca da avaliação formativa, diagnóstica e somativa, além de estudos que problematizam a prática avaliativa tradicional.

A pesquisa envolveu a análise de documentos oficiais, diretrizes pedagógicas, relatórios escolares e registros de práticas avaliativas coletados em instituições de ensino que mantêm práticas tradicionais e inovadoras de avaliação. Também foram consideradas experiências docentes relatadas em entrevistas e grupos focais realizados em escolas públicas.

O processo de análise se deu por meio da revisão de literatura. As reflexões aqui apresentadas são fruto da triangulação entre o

referencial teórico e as práticas avaliativas observadas, visando compreender a avaliação como instrumento formativo e emancipatório.

Por fim, optou-se por uma abordagem dialógica e crítica, alinhada à perspectiva de autores como Freire (1996) e Luckesi (1998), para sustentar a discussão acerca da avaliação enquanto processo dinâmico e transformador, em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é uma palavra pequena, mas de significado amplo e profundo, cuja prática pode tanto acolher e fortalecer a aprendizagem quanto bloquear ou restringir o potencial educativo de cada estudante. Ao longo deste trabalho, procuramos refletir sobre a complexidade da avaliação, entendendo-a como um processo pedagógico, ético e político que se entrelaça com todas as dimensões da prática docente.

Ainda nesta conclusão, cabe reiterar um questionamento provocador: **Por que é tão difícil avaliar?** Muitos professores ainda se percebem como meros aplicadores de provas, presos a práticas tradicionais de avaliação classificatória e punitiva, nas quais a principal preocupação reside em atribuir notas e medir desempenhos, muitas vezes de forma padronizada e descontextualizada. Essa perspectiva transforma a avaliação em um ato burocrático, que se reduz a um momento estanque no processo educativo, sem diálogo prévio, sem escuta e, sobretudo, sem acolhimento.

Contudo, a avaliação não é um ato isolado, nem tampouco neutro. Como destaca Luckesi (2000), **avaliar é acolher** — acolher o educando em sua singularidade, em seu ritmo e em seu contexto sociocultural. Avaliar, nessa perspectiva, é reconhecer a avaliação como um ato pedagógico essencial, que, mais do que medir, deve promover a aprendizagem, diagnosticar dificuldades, orientar caminhos e construir pontes entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa aprender.

Ao compreender a avaliação como prática pedagógica dialógica e reflexiva, ela se torna parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Perrenoud (1999) ressalta que avaliar é também aprender a olhar para a complexidade da sala de aula, entendendo que cada estudante é portador de saberes, histórias e condições distintas. Nesse sentido, o professor deve utilizar a avaliação como ferramenta de mediação e não de exclusão, possibilitando o desenvolvimento de práticas que incluam, motivem e potencializem as aprendizagens.

A avaliação, portanto, precisa ir além da verificação de resultados; ela deve ser processual, contínua e formativa, articulada ao planejamento pedagógico e construída em diálogo com os estudantes. Como afirma Gatti (2014), é necessário romper com a lógica da responsabilização individual e com a ideia de meritocracia, que reforçam desigualdades e não consideram as condições reais de aprendizagem. Ao contrário, a avaliação deve promover a justiça educacional e a equidade, reconhecendo a diversidade dos estudantes e valorizando seus percursos de aprendizagem.

Nesse contexto, Libâneo (1994) argumenta que a avaliação não pode se restringir a instrumentos padronizados, mas deve considerar os diferentes ritmos de aprendizagem, as múltiplas inteligências e as condições concretas em que o processo educativo ocorre. Para tanto, o professor precisa assumir uma postura investigativa, capaz de diagnosticar as necessidades da turma e planejar estratégias pedagógicas que atendam a essas demandas, favorecendo o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Vale destacar também que avaliar é um ato político. Ao decidir o que, como e para que avaliar, o professor faz escolhas que revelam concepções de educação, de aprendizagem e de sociedade. Assim, a avaliação se torna um ato de resistência à lógica excludente e meritocrática, transformando-se em uma prática de emancipação e de construção de autonomia. Como defende Freire (1996), educar é um ato político, e a avaliação deve estar a serviço da libertação e não da opressão.

Portanto, cabe ao professor, como mediador e protagonista do processo pedagógico, compreender a avaliação como uma prática dialógica e emancipadora, que acolhe as diversidades, respeita as trajetórias e valoriza os saberes do território onde a escola está inserida. Especialmente no contexto da escola pública e das comunidades do campo, a avaliação deve ser sensível às realidades locais, aos desafios enfrentados pelos estudantes e às potencialidades existentes em cada contexto.

Avaliar de forma democrática e humanizadora exige compromisso, estudo e sensibilidade. Requer também que o professor atue como um sujeito reflexivo, comprometido com o sucesso de todos os estudantes, planejando e replanejando sua prática de modo a garantir que a avaliação seja instrumento de aprendizagem e não de exclusão. Ao avaliar de forma justa e inclusiva, o professor contribui para que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade.

Em síntese, a avaliação é um processo dinâmico, contínuo e coletivo, que exige do professor postura ética, compromisso social e sensibilidade pedagógica. Avaliar é diagnosticar, acolher, incluir, democratizar, construir e amar, reconhecendo que a educação não é finita, que a prática pedagógica é inacabada e que o conhecimento é sempre provisório e em constante transformação. Somente assim a avaliação poderá cumprir seu papel formativo, emancipador e transformador na construção de uma educação democrática e de qualidade social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Os direitos de aprendizagem e a diversidade cultural. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AUSUBEL, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimento: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRUM, Elza. *Avaliação e aprendizagem: repensando a prática escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, Bernardete Angelina. *A avaliação educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- HAYDT, Regina Célia B. *Planejamento de ensino: e avaliação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democracia e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa, 2013.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar e transformação da escola*. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Currículo e diversidade cultural. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Avaliação da aprendizagem escolar: construção e análise de instrumentos. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 15

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: COMPROMISSO COLETIVO COM UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Antonio Marcos da Silva Correia
Ana Mara Pereira Firmino Ferreira
Carliane Araújo Furtado
Luciene Nunes dos Santos De Oliveira
Maria de Fátima de Sousa Oettingling
Maria Edineide Souza Oliveira
Rúbia Maria de Sousa Silva

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento fundamental para todas as escolas, apresenta estratégias, definem metas, objetivos e ações para o processo de ensino e aprendizagem. O Objetivo geral do presente estudo é investigar de que forma o Projeto Político-Pedagógico (PPP) contribui para a efetivação da participação democrática na gestão escolar, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões. A partir deste, foram estabelecidos objetivos específicos como: identificar como a elaboração do PPP é conduzida nas escolas, examinar estratégias utilizadas pelas escolas para garantir a participação efetiva da comunidade escolar na construção e revisão do PPP e avaliar os desafios enfrentados na implementação de práticas democráticas por meio do PPP. Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, caracterizada quanto aos objetivos como exploratória e quanto aos procedimentos como uma pesquisa bibliográfica. A base teórica está fundamentada em: Garcia e Souza (2017), Dourado e Duarte (2001), Libâneo (2015), Gadotti (1994) e Paro (2001). Os resultados mostram que uma escola que implementa e pratica efetivamente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) tende a alcançar uma série de resultados positivos, tanto no âmbito pedagógico quanto na gestão escolar. Assim, o processo de construção deste estudo contribuirá como fonte de pesquisa para futuros profissionais que se dedicaram a esse

tema. A relação entre a gestão escolar e o Projeto Político-Pedagógico é um dos aspectos mais discutidos na literatura educacional brasileira contemporânea. Ao compreender a função da gestão escolar como promotora de práticas democráticas e participativas, torna-se evidente a necessidade de uma articulação orgânica entre os objetivos institucionais e a construção coletiva do PPP.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político-Pedagógico; participação democrática; gestão escolar.

INTRODUÇÃO

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) pode ser reafirmado como um compromisso coletivo com a construção de uma educação de qualidade, que envolve a organização, a reflexão e a ação conjunta de toda a comunidade escolar, professores, funcionários, estudantes, familiares e gestores com o objetivo de promover uma formação integral, democrática e inclusiva. Ele serve como um guia que orienta as práticas pedagógicas, a gestão e a convivência na escola, alinhando-se aos princípios de uma educação que valoriza a formação humana e o desenvolvimento social.

O presente trabalho tem como foco estudar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vivenciado no cotidiano escolar na promoção de uma educação de qualidade. Tendo como objetivo geral investigar de que forma o PPP contribui para a efetivação da participação democrática na gestão escolar, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros das instituições de ensino no processo de tomada de decisões.

Os objetivos específicos são identificar como a elaboração do PPP é conduzida nas escolas, examinar estratégias utilizadas pelas escolas para garantir a participação efetiva da comunidade escolar na construção e revisão do PPP e avaliar os desafios enfrentados na implementação de práticas democráticas por meio do PPP. Este artigo foi desenvolvido através de uma abordagem qualitativa, visando à compreensão aprofundada dos aspectos subjetivos

envolvidos na temática investigada. Para a fundamentação teórica, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, a fim de garantir um embasamento sólido e consistente. O aprofundamento da temática foi viabilizado por meio da consulta a fontes acadêmicas relevantes com base em:

ELABORAÇÃO DO PPP: PROCESSOS E ATORES ENVOLVIDOS

O Projeto Político-Pedagógico, por sua vez, configura-se como um instrumento de planejamento e de orientação das práticas escolares, representando as intenções e as escolhas educativas da comunidade escolar. Assim, a gestão escolar, ao assumir um caráter democrático e participativo, deve garantir o envolvimento de todos os segmentos da escola na construção, implementação, acompanhamento e avaliação do PPP. Essa co-responsabilidade fortalece o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma gestão que valoriza a escuta ativa, a reflexão crítica e o comprometimento com a qualidade social da educação.

Para Azevedo, Garcia e Souza (2017), a construção do PPP é uma obrigação legal das instituições de ensino, mas não deve ser vista como um documento estático com a mera finalidade de cumprimento formal, deixando de lado a edificação da autonomia e a emancipação escolar. Segundo Ferreira e Vivaldi (2020) seguem essa mesma lógica, afirmando que o mero cumprimento da exigência, sem a compreensão de um documento que faça sentido à comunidade escolar, perde a chance de construir uma ferramenta de desenvolvimento social e moral, que permite a participação política e a transformação da realidade. Esses autores práticas inúteis aos objetivos que, intencionalmente, evitam que se alcancem os fins declarados.

A implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) exige que a escola tenha clareza sobre sua missão, seus valores e seus objetivos educacionais. Veiga (1995, p. 13) afirma que “o PPP é a bússola da escola, indicando o caminho a seguir, suas metas e os

meios para alcançá-las”. Sua elaboração, portanto, deve ser entendida como um exercício de reflexão crítica e construção coletiva, capaz de traduzir os anseios da comunidade escolar em metas pedagógicas viáveis e coerentes com a realidade local.

O PPP deve contemplar os princípios de inclusão, equidade e justiça social, refletindo o compromisso da escola com a diversidade e o respeito às diferenças. Ferreira (2007, p. 112) enfatiza que “o projeto pedagógico deve superar a lógica da homogeneização e incorporar a pluralidade de saberes e experiências presentes no ambiente escolar”. Essa perspectiva exige práticas pedagógicas que valorizem a identidade cultural dos estudantes e promovam o respeito às diferenças étnicas, raciais, sociais, de gênero e orientação sexual.

A autonomia escolar – nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica e jurídica constitui uma condição essencial para a concretização do PPP. Conforme apontam Dourado e Paro (2001, p. 45),

a autonomia escolar só se realiza de forma plena quando articulada à participação democrática e ao compromisso com a qualidade social da educação”. Tal autonomia exige, por exemplo, liberdade na definição curricular e na escolha de metodologias, bem como responsabilidade na administração de recursos, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996).

No aspecto pedagógico, o PPP deve definir com clareza a concepção de ensino e aprendizagem que orientará as práticas escolares. Gadotti (1994, p. 29) salienta que “um projeto político-pedagógico coerente deve ter como foco a emancipação humana e o desenvolvimento da consciência crítica”. Isso significa adotar metodologias que favoreçam a aprendizagem ativa, a problematização da realidade e o protagonismo estudantil, substituindo práticas transmissivas e autoritárias. No campo financeiro, a gestão participativa dos recursos da escola requer planejamento, transparência e controle social. Ferreira (2003) afirma que a construção de uma cultura de prestação de contas e de priorização de metas é essencial para o êxito do PPP. O Conselho

Escolar deve ser atuante na análise das planilhas orçamentárias, na definição de prioridades e na fiscalização dos investimentos realizados, garantindo o uso ético e eficiente dos recursos públicos.

ESTRATÉGIAS PARA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A relação entre a gestão escolar e o Projeto Político-Pedagógico é um dos aspectos mais discutidos na literatura educacional brasileira contemporânea. Ao compreender a função da gestão escolar como promotora de práticas democráticas e participativas, torna-se evidente a necessidade de uma articulação orgânica entre os objetivos institucionais e a construção coletiva do PPP. A gestão escolar deve ser compreendida como um campo estratégico, que vai além da administração técnica e se insere no contexto político-pedagógico da escola, sendo responsável pela criação de condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A gestão democrática nas escolas públicas brasileiras é uma conquista que reflete a ampliação dos direitos sociais e a consolidação de práticas educativas voltadas para a formação cidadã. Seu princípio norteador é a participação ativa dos diversos segmentos da comunidade escolar – professores, estudantes, pais, funcionários e equipe gestora – nas decisões que impactam o cotidiano escolar. Tal participação, no entanto, deve ser estruturada, contínua e efetiva, ultrapassando os limites formais e se concretizando em espaços legítimos de escuta, debate e construção coletiva, conforme afirmam Dourado e Duarte: “é necessário garantir à comunidade escolar instâncias permanentes de participação e controle social” (2001, p. 38).

Nesse sentido, a participação não pode ser confundida com consulta superficial ou com a formalização de atos administrativos sem efetiva escuta. Trata-se de uma dinâmica de co-autoria, na qual todos os sujeitos envolvidos compartilham responsabilidades, saberes e decisões. Como destaca Libâneo (2001), a escola

democrática valoriza a construção coletiva de saberes, sendo o PPP o principal instrumento dessa articulação.

De acordo com Libâneo (2015), “a concepção de gestão democrática tem como referência básica o princípio da participação consciente e responsável dos sujeitos escolares em decisões que lhes dizem respeito”. Isso implica que o PPP seja redigido com base em reuniões abertas, debates pedagógicos, diagnósticos institucionais e escuta ativa, para que ele represente fielmente o projeto de sociedade defendido pela escola.

Nesse processo, o papel do gestor escolar é fundamental. Mais do que um administrador, ele deve atuar como um articulador, capaz de mobilizar pessoas e recursos para a efetivação das ações previstas no PPP. Libâneo (2004) destaca que “a gestão participativa exige competências políticas, administrativas e pedagógicas por parte do gestor escolar”. Essa liderança precisa ser democrática e dialógica, voltada à escuta ativa e ao reconhecimento dos diversos saberes presentes na comunidade educativa.

O Conselho Escolar, por sua vez, é uma instância imprescindível para garantir a efetividade da gestão democrática. Segundo Navarro *et al.* (2004, p. 21), “o Conselho Escolar é espaço legítimo de representação e tomada de decisões coletivas, contribuindo para o fortalecimento da autonomia da escola e para o exercício da cidadania”. Esse colegiado deve ser composto de forma representativa e ter poder deliberativo sobre as principais decisões

pedagógicas, administrativas e financeiras da instituição, assegurando a pluralidade de vozes e o compromisso com a justiça educacional.

DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS NO PPP

A prática da gestão democrática, no entanto, enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se a resistência de alguns profissionais às mudanças, a falta de formação adequada para a

participação nos colegiados e o distanciamento entre teoria e prática. Lück (1998, p. 67) alerta que “sem um processo formativo contínuo, a participação pode tornar-se simbólica ou meramente consultiva, esvaziando o caráter democrático da gestão”.

Assim, a construção do PPP deve ser entendida como um processo contínuo, dinâmico e dialógico. Ele deve ser periodicamente revisado, avaliado e reelaborado, considerando as transformações sociais, as demandas da comunidade e os resultados alcançados. Veiga (2003, p. 40) conclui que “o PPP é um documento inacabado, pois deve acompanhar o movimento da escola e de sua comunidade, sendo reescrito à luz da prática e da reflexão coletiva”. Além disso, a democratização da gestão também passa pela valorização dos profissionais da educação. Um PPP efetivo deve contemplar políticas de formação continuada, planos de carreira justos, reconhecimento do mérito e condições dignas de trabalho. Libâneo (2015) ressalta que “não se pode falar em gestão democrática sem falar na valorização do professor, agente central no processo educativo” (p. 142).

Cabe destacar que o uso das tecnologias da informação e comunicação pode potencializar o alcance e a eficácia do PPP. Plataformas digitais de gestão, grupos de comunicação entre equipe e comunidade, formulários virtuais de consulta pública e outros recursos tecnológicos podem ampliar os canais de participação e fortalecer o acompanhamento das ações propostas. Contudo, seu uso precisa ser planejado e orientado pedagogicamente para que contribua com os objetivos do projeto e não aprofunde desigualdades de acesso (KENSKI, 2012).

Por fim, o PPP deve servir como instrumento avaliativo, funcionando como parâmetro para as autoavaliações institucionais e como referência para o planejamento de ações futuras. A avaliação contínua e participativa permite à escola repensar suas práticas, identificar avanços e lacunas, e traçar novas estratégias de forma compartilhada. Como enfatiza Veiga (2008, p. 58), “avaliar é um ato pedagógico e político, que só se efetiva quando realizado coletivamente, com base em critérios construídos pela própria

escola". Portanto, a construção de um Projeto Político-Pedagógico com base em uma gestão democrática exige compromisso, planejamento, escuta, coragem e perseverança. Trata-se de um processo contínuo, situado historicamente, marcado por contradições e desafios, mas também pleno de possibilidades emancipadoras.

METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa, tendo como base uma pesquisa bibliográfica fundamentada na revisão integrativa da literatura. Essa técnica permitiu reunir, analisar e sintetizar os principais referenciais teóricos e estudos empíricos sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), com ênfase especial no contexto da Gestão de Mudanças nas instituições escolares. A revisão integrativa foi utilizada não apenas para mapear os conhecimentos já consolidados, mas também para identificar lacunas e oportunidades de aprofundamento sobre a temática.

A coleta de dados ocorreu através revisão da literatura tendo como referência: Garcia e Souza (2017), Dourado e Duarte (2001), Libâneo (2015), Gadotti (1994) e Paro (2001).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com base nos objetivos da pesquisa e nos instrumentos que foram utilizados para sua construção, como o estudo bibliográfico sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP), além das reflexões e diálogos realizados ao longo da escrita, foi possível estabelecer as relações entre teoria e prática que permitiram compreender o contexto escolar. Nesse sentido, o objetivo geral do estudo foi investigar de que forma o PPP contribuiu para a efetivação da participação democrática na gestão escolar, envolvendo professores, alunos, pais e demais membros da comunidade escolar no processo de tomada de decisões

A partir dos dados analisados, foi possível identificar padrões e percepções significativas que contribuíram para a compreensão da dinâmica da gestão participativa no contexto escolar. A técnica textual, utilizada como ferramenta analítica, permitiu interpretar os discursos de forma sistemática e aprofundada, revelando como os sujeitos compreendem e vivenciam a autonomia da comunidade no processo decisório. Nesse sentido, o estudo mostrou-se enriquecedor, ao evidenciar que práticas de gestão participativa fortalecem não apenas a organização escolar, mas também a corresponsabilidade dos membros da comunidade, promovendo um ambiente mais democrático e colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidenciou, por meio da análise da literatura acadêmica brasileira, que a gestão escolar ocupa um papel central na efetivação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento orientador da prática educativa. A interdependência entre ambos se revela essencial para a consolidação de uma escola democrática, participativa e voltada à formação integral dos sujeitos. Observa-se que a eficácia do PPP não reside apenas em sua elaboração formal, mas sobretudo em sua implementação consciente e contínua, sustentada por uma liderança gestora que estimule o diálogo, a corresponsabilidade e a construção coletiva.

O estudo demonstrou que o gestor escolar, ao adotar uma postura reflexiva, ética e colaborativa, contribui de forma decisiva para que o PPP transcenda o plano documental e se materialize na cultura escolar, promovendo uma educação contextualizada e comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da qualidade social. No entanto, também se constata que ainda há desafios significativos a serem superados, como a resistência à participação efetiva da comunidade escolar, a ausência de formação continuada voltada à gestão democrática e os entraves burocráticos que muitas vezes desvirtuam o propósito pedagógico do PPP.

Portanto, fortalecer a relação entre gestão escolar e PPP requer um investimento contínuo em políticas públicas que valorizem a formação de gestores, incentivem práticas participativas e garantam as condições necessárias para que o projeto político-pedagógico se torne um instrumento vivo, dinâmico e coerente com os anseios da comunidade escolar. Só assim será possível promover uma escola verdadeiramente transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e emancipadora.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, L. F.; GARCIA, D.; de SOUSA, M. A. D. D. A Autonomia como Fator Fundante da Construção do Projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação Básica Helena Esteves. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, Londrina*, v. 18, n. 3, p. 209-214, 2017. Disponível em: <https://independent.academia.edu/MarinalvaDamacenaDuartedeSousa>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DOURADO, L. F.; DUARTE, A. M. C. *Gestão democrática e qualidade do ensino: um olhar sobre a escola pública*. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Vozes, 2001. p. 33–51.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. *Gestão democrática da educação: atuais tendências e novos desafios*. São Paulo: Vozes, 2001.

FERREIRA, M. M. de P.; VIVALDI, F. M. de C. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. Marília: Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia

- Genéticas, v. 12, n. 1, p. 141-165, 2020. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/10751>. Acesso em: 27 fev. 2023.
- FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: relações entre o público e o privado*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- FERREIRA, N. S. C. *Projeto político-pedagógico e gestão democrática da escola*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; NUNES, C. S. (orgs.). *Gestão democrática da educação: desafios teóricos e metodológicos*. Campinas: Papirus, 2007. p. 107–125.
- GADOTTI, M. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. *Democracia e gestão da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- LÜCK, H. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. In: LÜCK, H. (org.). *Gestão educacional: conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55–75.
- LÜCK, H. *Gestão participativa na escola: o que é, como se faz*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico: direção e ação da escola*. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA



Francisca Vilani de Souza

Endereço para acessar este CV:

<https://lattes.cnpq.br/6824869102841164>

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER -Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT Lisboa/ PT. Universidade Federal do Ceará - UFC. (2013). Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação - Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - UERN (2003). Especialização em Psicanálise – Faculminas/MG (2024). Graduada em Letras UERN (2001). Graduada em Pedagogia - UNICESUMAR (2020). Docente do quadro Efetivo da SEEC/RN

(1990 -2024). Experiência no Ensino Superior nos (2003-2024) – UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018 - 2019). Docente (Visitante) World University Ecumenical – WUE. Flórida/USA (2020 - 2025). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN - GEDUERN. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos - ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, Ensino Antirracista, Violência Doméstica e Saúde Emocional.

Legitimar a formação docente é um exercício constante de reflexão entre a teoria e prática, uma vez que essas são indissociáveis. A formação por pautar-se na investigação da realidade, tendo como meta estabelecer o diálogo entre o planejar e o realizar. Ou seja, uma sustentação para a capacidade de realização da atividade docente, bem como a construção da identidade docente. A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, logo na formação inicial ela é sedimentada e os pressupostos e diretrizes são decisivos.

