

# TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG - FACULDADE DE AGUDOS

GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA - 2017



**FAAG**  
FACULDADE DE AGUDOS

**TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG – FACULDADE DE AGUDOS  
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – 2017**

**ÍNDICE**

A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	03
ESCOLA, PRECONCEITO RACIAL E O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO .....	16
INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	29
INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE AGUDOS/SP .....	48
MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS DOCENTES .....	89
TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES? .....	103
USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE AGUDOS/SP .....	122



## A VISÃO DOS PROFESSORES SOBRE O USO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Maria Aparecida dos Reis Alexandre<sup>2</sup> - FAAG

Milena Aparecida Vendramini Sato<sup>3</sup> - FAAG

### RESUMO

Este artigo é fruto de inquietações que surgiram durante a realização do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, o qual despertou o desejo de investigar a maneira como o professor vê a música. Nas atividades relacionadas ao estágio, foi possível perceber o enorme distanciamento do uso da música como atividade pedagógica. Partindo do pressuposto que educação e música é uma união que se faz necessária no desenvolvimento da criança, os professores devem conhecer seus benefícios na prática docente. Contudo, os estudos relatam que durante a formação acadêmica do professor a musicalização é pouco utilizada, pode acontecer que ele a utilize para entretenimento sem objetivo de aprendizagem curricular. Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar se a concepção dos professores da Educação Infantil sobre a música está contextualizada com os documentos oficiais. Na metodologia efetuamos pesquisa de cunho exploratório e abordagem qualitativa. Foi elaborado questionário com perguntas abertas, respondido por oito professoras de duas escolas municipais de Educação Infantil de uma cidade de porte pequeno, localizada no interior do estado de São Paulo. Por meio deste artigo foi possível constatar que os professores até conhecem a importância da música na Educação Infantil contextualizada com os documentos oficiais, porém ainda temos um longo caminho para percorrermos até que a prática não se restrinja a repetição sem sentido para o aluno, mas algo prazeroso e planejado com objetivos a serem executados.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Música. Professores.

### Abstract

This article is the result of worries that arose during the Supervised Internship in Early Childhood Education, which aroused the desire to investigate the way the teacher sees the music. In the activities related to the stage, it was possible to perceive the enormous distance from the use of music as a pedagogical activity. Based on the assumption that education and music is a necessary union in the child's development, teachers should know its benefits in teaching practice. However, the studies report that during the academic formation of the teacher the musicalization is little used, it can happen that he uses it for entertainment without curricular learning objective. In this way, the general objective of this research was to

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

<sup>2</sup> Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos – e-mail: maria\_agd@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestre Milena Aparecida Vendramini Sato – e-mail: milenasato@faag.com.br



verify if the conception of the teachers of the Infatle Education on the music is contextualized with the official documents. In the methodology we carried out exploratory research and a qualitative approach. A questionnaire was developed with open questions, answered by eight teachers from two municipal schools of Early Childhood Education in a small city, located in the interior of the state of São Paulo. Through this article it was possible to verify that teachers even know the importance of music in Child Education contextualized with official documents, but we still have a long way to go until the practice is not restricted to meaningless repetition for the student, but something Pleasurable and planned with goals to be executed.

**Keywords:** Child education. Music. Teachers.

## 1 Introdução

A música está presente na vida do ser humano mesmo antes do seu nascimento, pois no ventre de sua mãe os bebês já convivem em um ambiente de sons que são provocados pelo corpo desta, como a respiração, os intestinos e o sangue que corre nas veias. A voz materna constitui um material sonoro e transmite afeição ao bebê. Podemos dizer que o ser humano interage permanentemente com o ambiente sonoro que o envolve, já que cantar, ouvir e dançar são atividades presentes em sua vida, ainda que de maneiras diferentes.

Pode-se dizer que a música possui um papel importante na educação quando inserida na rotina das crianças, contribuindo na socialização, no desenvolvimento neurológico, afetivo, motor e linguístico, desde uma canção de ninar, canção de roda e todo tipo de jogo, pois é por meio das interações que a criança desenvolve seus repertórios que lhes permitirão comunicar-se pelos sons e representar expressões e sentimentos da vida.

Dessa maneira, o objetivo geral desta pesquisa foi verificar se a concepção dos professores de Educação Infantil sobre a música está contextualizada com os documentos oficiais. Para obtermos os dados, recorreremos ao levantamento bibliográfico dos seguintes autores: Gardner (1996), Gainza (1998), Rosa (1990) Rodrigues (2010). Também utilizamos o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) (1998) que serve de subsídio para que os professores planejem suas aulas, apresentando objetivos e métodos para melhorar e orientar seus trabalhos, abordando a música na Educação Infantil.



Assim, a pesquisa de natureza qualitativa e de caráter exploratório foi realizada em duas escolas de Educação Infantil de uma cidade de porte pequeno, localizada no interior do estado de São Paulo. Para análise dos dados foi utilizado um questionário contendo seis perguntas, respondidas por oito professoras, com a finalidade de averiguar se as mesmas utilizam a música como instrumento de apoio no processo de ensino-aprendizagem e qual a sua importância como recurso didático-pedagógico contextualizado com os documentos oficiais. Salientamos que as professoras foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e receberam uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Mediante este processo, nos demais capítulos, apresentaremos o desenvolvimento da pesquisa, discutindo questões que abarcam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), considerações sobre a música no desenvolvimento humano, a importância da música na Educação Infantil, entre outras.

## **2 Documentos Oficiais**

O documento Oficial utilizado para dar suporte e embasamento a esta pesquisa foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) fruto de um grande debate nacional. Por servir de referência e orientação pedagógica, contribui para implantar práticas de qualidade, que além de promover, ele amplia as condições que se fazem necessárias para que as crianças brasileiras possam exercer sua cidadania (BRASIL, 1998). Na sua prática escolar, o professor necessita se orientar mediante este documento que tanta clareza proporciona.

O Referencial foi desenvolvido por professores e profissionais que têm contato direto com as crianças, servindo como guia que orienta com objetivos e conteúdos didáticos para se trabalhar com crianças de 0 a 6 anos de idade, respeitando as suas diferenças culturais. Para o documento, os objetivos da Educação Infantil são: utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) sempre ajustadas às diferentes situações de comunicação para o aluno ser compreendido, podendo ele expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos, progredindo sempre na aprendizagem, enriquecendo cada



vez mais sua capacidade de se expressar (BRASIL, 1998). É importantíssimo que o professor se atente para a reflexão da prática que o RCNEI orienta.

Para O RCNEI trabalhar a música na pré-escola é muito importante, por ser este um excelente meio para desenvolver na criança a expressão, o equilíbrio e a autoestima. Ouvir música, aprender uma nova canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com o documento: a música é uma linguagem que desperta sensações, sentimentos e faz pensar, pois há uma organização expressiva entre o som e o silêncio. Se faz presente em todas as culturas, nas mais diversas situações; em casamentos, funerais, manifestações etc.

Identificamos que os conteúdos musicais precisam ser desenvolvidos nas aulas de música para crianças, pois assim as habilidades como socialização, afetividade, criatividade e comunicação entre outras, também estarão sendo trabalhadas juntamente.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente. (BRASIL, 1998, p. 45).

A relevância da inserção musical na Educação Infantil também está fundamentada na própria Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9394/96) quando afirma que a finalidade da Educação Infantil está relacionada ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, pensando nesses termos, a música assume um papel fundamental no processo de desenvolvimento infantil em seus vários aspectos.

Sancionada em 18 de agosto de 2008, a Lei número 11.769 legitima a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. No entanto, de acordo com Kater (2008), o maior entrave encontra-se na formação do professor em saber utilizar a música de maneira adequada no ensino, para que favoreça na vida presente dos alunos a criatividade, o conhecimento e a construção de uma melhor qualidade de vida na sociedade.



## 2.2 Considerações sobre a música no desenvolvimento humano

Entendemos que a música surgiu quando o homem descobriu que um objeto batendo no outro produzia sons e que isso não era simplesmente fazer barulho. Rodrigues (2010) afirma que provavelmente por ser parecida com os sons da natureza a música pode ajudar na formação do caráter de uma pessoa, pois tem a capacidade de acalmar, desenvolver sentimentos e harmonizar ambientes. Com base nessas palavras, torna-se indispensável sua utilização de forma consciente na Educação Infantil.

De acordo com Rosa (1990), a linguagem musical parece ter feito parte da vida dos seres humanos, e há muito tempo, faz parte da educação das crianças e adultos. A música permite a expressão de sentimentos por meio da harmonia que ela propõe. De todas as artes, provavelmente a música é a que mais se faz presente na vida das pessoas. Atualmente ela está presente em todas as culturas.

Uma das definições para a música é que ela é uma linguagem universal e está ligada a cultura e as tradições de uma nação. Desta forma, pode se afirmar que quando a música em toda sua plenitude é percebida pelos professores como fonte de ensino-aprendizagem, todas as ações por mais comuns que sejam ao serem realizadas no dia a dia em uma sala de aula transformam-se em vivências capazes de estimular o desenvolvimento da criança. Isso ocorre pela intensa relação que a música possui com o brincar, visto que, em todas as culturas, perdura como forma de preservação social e histórica (RODRIGUES, 2010).

A teoria de Gardner (1996) considera a música como uma das múltiplas inteligências que podem ser desenvolvidas desde a mais tenra idade, pois a música está fortemente ligada no mundo das crianças, podendo provocar sensações de bem estar até mesmo dentro do útero materno. A área cerebral responsável pela música está muito próxima da área do raciocínio lógico matemático, está ligada a concentração, a memorização e a coordenação motora.

Sendo assim, a música pode contribuir muito para o crescimento saudável e feliz da criança em todos os aspectos da sua vida, para que isso ocorra é importante acrescentá-la em sua rotina desde a mais tenra idade, especialmente se for articulada juntamente com os conteúdos pedagógicos.



### 2.3 A música na Educação Infantil

Segundo o RCNEI, para que o professor possa integrar a música à sua prática pedagógica na Educação Infantil, ele deve assumir uma postura de disponibilidade e vínculo a essa linguagem, considerando-se que a maioria dos professores de Educação Infantil não possui uma formação específica em música, propõe-se que cada profissional estabeleça um contínuo trabalho pessoal a fim de se interar e apropriar do conhecimento musical (BRASIL, 1998).

A falta de formação específica em música dificulta as ações pedagógicas do professor e eles continuam com a sua prática repetitiva de usar a música como suporte sem intencionalidades e objetivos, percebe-se a necessidade de que haja mudanças nas práticas pedagógicas e nas ações do professor, possibilitando que a criança desenvolva toda sua criatividade, ao ouvir e sentir com prazer a música.

Visto que a proposta do RCNEI (1998) é que cada professor seja responsável em buscar um aprofundamento em seu conhecimento para que assim a música seja utilizada na Educação Infantil com propósitos de aprendizagem.

A linguagem musical deve estar presente nas atividades [...] de expressão física, através de exercícios ginásticos, rítmicos, jogos, brinquedos e roda cantadas, em que se desenvolve na criança a linguagem corporal, numa organização temporal, espacial e energética. A criança comunica se principalmente através do corpo e, cantando, ela é ela mesma, ela é seu próprio instrumento (ROSA, 1990, p.22-23).

Por sua vez, a importância da música no processo educacional infantil está no fato de que esta consegue, de certa forma, trabalhar a personalidade da criança, uma vez que promove o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções, como afirma Gainza (1998).

Da constatação acima, podemos atestar que o ingresso à música se faz necessário ao processo de aprendizagem da criança. Quando esse processo é permeado por pessoas capazes e competentes, deixa de ser apenas brincadeira sem sentido, tornando uma rica experiência e estimulando o desenvolvimento da criança por meios espontâneos de aprendizagem. Isso conduz a música a sua condição de linguagem natural, notória, de pensamentos e emoções.

Gainza (1998, p.85) afirma que:



Em todo processo educativo confundem-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado a noção de desenvolvimento ou crescimento; por outro lado a noção de alegria, de prazer, num sentido muito amplo. Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar.

Portanto, a construção do conhecimento na Educação Infantil será mais harmoniosa se houver articulação e a integração entre suas dimensões e seus conceitos, visando seus aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção da comunicação social. Além disso, a música é por si só a mais importante forma de expressão humana, o que justifica sua presença no contexto educacional, principalmente na Educação Infantil.

[...] o conceito e a prática caminham juntos. Por princípio todo conceito deverá ser precedido e apoiado pela prática e manipulação ativa do som: a exploração do ambiente sonoro, a invenção e construção dos instrumentos, o uso sem preconceito dos instrumentos tradicionais, a descoberta e a valorização do objeto sonoro. Na pedagogia como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante Gainza (1986, p.110).

Entendemos que saber apenas conceitos não condiz à realidade, deve haver o conceito caminhando junto à prática. Para o professor integrar a música a sua prática pedagógica na Educação Infantil, ele deve assumir uma postura de disponibilidade e vínculo a essa linguagem, deve buscar se aprofundar no seu conhecimento e ser receptivo a novas atitudes.

Segundo o RCNEI, a música na Educação Infantil constitui uma forte ligação com o brincar. Em algumas línguas, como no inglês (*to play*) e no francês (*jouer*), por exemplo, define-se o mesmo verbo para indicar tanto as ações do brincar quanto as de tocar música. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Brinquedos e jogos musicais foram sempre transmitidos por via oral, perdurando nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura popular é muito abrangente, pois é fonte de vivências e desenvolvimento da expressão musical (BRASIL, 1998). Desta maneira averiguamos que o brincar e a musicalidade andam juntos, um complementa o outro e ambos complementam o desenvolvimento integral do aluno.

Docência artística, portanto, que nos convoca a trabalhar na materialidade da cultura. Educar, artistando. Diferenciar, arriscando-se. Usufruir do prazer de criar, sem nos considerar nunca uma obra de arte acabada. Assumir o risco de educar, sem deixar que as ilusões fechem os horizontes sociais,



nos empurre para o conservadorismo, ou violentem a heterogeneidade da infância (ARANHA, 2006, p.187).

Assim sendo, a escola deve trabalhar a música com a criança, facilitando a aprendizagem, integração e valores, por sua vez, para que isso ocorra o professor deve estar sempre atualizado, se interagindo das novas dinâmicas, não ficando parado no tempo, evoluindo-se a cada dia, proporcionando novos repertórios.

O envolvimento das crianças com a música acontece desde quando são ainda pequenas e é essa presença que desenvolve nelas conhecimentos novos, como, socialização, autonomia e aumento no vocabulário. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil do Ministério de Educação e Cultura (1998) recomenda a iniciação musical na Educação Infantil e dá ênfase na escolha do repertório, para que o professor amplie a visão e a audição de mundo do aluno. Com base nisso, o professor deve inserir a música na sua prática pedagógica para o desenvolvimento integral da criança desde a mais tenra idade.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter exploratório, que para Gil (1999) tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema ou mais informações, foi realizada em duas escolas municipais de Educação Infantil, localizada numa cidade de porte pequeno do interior de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram 3 professoras de alunos com 4 e 5 anos de idade, que compreende a idade pré escolar e 5 professoras atuantes com alunos de 6 meses a 3 anos de idade, de uma creche municipal de tempo integral.

Foi realizado levantamento bibliográfico de obras científicas referente ao tema estudado e análise documental, em que se analisou o Referencial Curricular de Educação Infantil. Os dados para averiguação e discussão foram obtidos por meio da aplicação de questionários contendo 6 perguntas. Por último, realizamos análise e interpretação dos dados levantados sob a luz teórica abordada na pesquisa.

Como o questionário deve ser claro, tivemos o cuidado na elaboração das perguntas para que fossem de fácil compreensão, de modo a não gerar dúvidas. As questões foram abertas, o que significa que “a resposta é livre, isto é, o informante



escreve o que desejar sobre o assunto em pauta sem nenhuma espécie de restrição do pesquisador” (Domingues e Neves, 2007, p.59), e contemplaram interrogações desde a utilização e frequência da música em sala de aula, sua importância na aprendizagem até a elaboração de planejamento pedagógico para a linguagem musical.

Antes da aplicação dos questionários, entramos em contato com as diretoras das escolas solicitando autorização para a coleta de dados. Para preservar a identidade das participantes, cada professora foi mencionada pela letra maiúscula P, sendo diferenciadas por algarismos arábicos: P1, P2, P3 e sucessivamente. Também foi entregue aos professores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que soubessem quais seriam os objetivos da pesquisa e da possibilidade de responder ou não o questionário. Dessa forma procuramos atentar aos cuidados éticos de que necessita uma pesquisa.

#### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Para obtermos resultados da nossa pesquisa e vermos a visão que as professoras têm sobre o uso da música na Educação Infantil, foi entregue um questionário com seis perguntas abertas para cada professor, fazendo um montante de oito participantes ao todo. Com base nas respostas das participantes, foi possível verificar que aproximadamente 90% utilizam a música em sala de aula todos os dias, o que está de acordo com Brasil (1998, p.64) quando cita que “cantar e ouvir músicas pode ocorrer com frequência e de forma permanente nas Instituições”.

Dando sequência a análise de dados, observamos a importância atribuída à música na Educação Infantil quando P2 relata que a “música além de ensinar, dá prazer e alegria”. Gainza (1998) afirma que por um lado com a música se tem a noção do crescimento e desenvolvimento, por outro se tem a alegria, o prazer e educar o aluno na música é se desenvolver plenamente e com alegria. Pensando assim, desenvolver sem alegria não é suficiente, mas também dar alegria sem educar tampouco é desenvolver. P6 respondeu de acordo, pois segundo ela “com a música a criança aprende os conteúdos de uma forma lúdica”.



A maneira de trabalhar a música faz enorme diferença no cotidiano infantil, por isso foi importante as respostas obtidas das professoras quanto à pergunta: “Como você trabalha com a música em sala de aula?”. P1 trabalha a música com auxílio de CD e músicas cantadas com gestos, já P2 além de utilizar CD, DVDs e instrumentos, canta e apresenta diversos gêneros musicais. Ao apresentar e dar oportunidade à criança de conhecer os vários ritmos e gêneros musicais o professor trará a esta criança a possibilidade de tornar-se um ser crítico capaz de comunicar-se por meio da diversidade musical (BRASIL, 1998).

Ainda na mesma pergunta anterior, P3 relatou: “canto e danço todos os dias procurando repetir sempre a mesma música e deixo que as crianças cantem sozinhas”. Conforme o RCNEI é preciso enfatizar que o professor deve trabalhar com músicas conhecidas pelos alunos, mas o professor não pode se restringir ao repertório já conhecido, é preciso ampliá-lo, renová-lo com vários ritmos variados e novos estilos. Mas isso vai depender da visão do professor e da sua aptidão para novas dinâmicas. Reafirmamos que o brincar, dançar e cantar com as crianças é muito importante sabendo que elas necessitam de contato corporal e ligação de afeto. Deve-se determinar que os jogos e brinquedos não se reduzam a simples imitação sem sentido, mecanizada e estereotipada que, muitas vezes, se apresenta como único modelo oferecido aos alunos.

Diante da importância da música na Educação Infantil, e necessitando de averiguar o conhecimento das professoras, indagamos: “A seu ver, a música ajuda a criança a se desenvolver em quais aspectos?” Todas as professoras responderam que a linguagem musical ajuda a desenvolver a expressão, equilíbrio e a autoestima o que condiz com o RCNEI, quando diz que “a linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da auto-estima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p. 47).

P2 ainda salientou que a música acalma, auxilia na concentração e socialização, que conforme Rodrigues (2010), provavelmente por ser parecida com os sons da natureza a música pode ajudar na formação do caráter de uma pessoa, pois tem a capacidade de acalmar, desenvolver sentimentos e harmonizar ambientes. Vê-se enorme apoio que a música proporciona ao acalmar e ainda socializar a criança nesta etapa da vida.



Ao prosseguir com nossa análise constatamos que a música é eficaz ferramenta na aprendizagem dos alunos, de conformidade com a pergunta: “Qual a importância que você dá a música na aprendizagem de seus alunos?”. Faz necessário identificar que três participantes, P5, P6 E P7 são professoras de alunos com 4 e 5 anos, por isso suas respostas condizem com a idade dos mesmos. P5 respondeu: “muito importante, pois é através da música que a criança assimila os conteúdos trabalhados em sala de aula”. P6 alegou que a música é um complemento indispensável para a aprendizagem, no que P7 complementou: “a música é uma aliada no processo de ensino e aprendizagem, imprescindível para melhor assimilação dos conteúdos e construção do conhecimento dos alunos”. Esta prática está de acordo com o RCNEI que aponta que a música também pode e deve ser usada com alunos da Educação Infantil, de 5 a 6 anos de idade em contribuição no processo ensino-aprendizagem. Alcançando seus vários níveis que vai desde a socialização até o gosto musical da criança.

Ao serem questionadas sobre a elaboração de um planejamento de trabalho com a linguagem musical, duas professoras responderam que nunca elaboraram nada. De acordo com o RCNEI a escuta musical necessita estar articulada de maneira propositada às atividades do dia a dia das crianças. É indispensável organizar um pequeno repertório que por algum tempo poderá ser apresentado para que os alunos constituam relações com o que ouvem. Das oito professoras que responderam ao questionário nenhuma trabalha com a criação e elaboração da música. Mediante o RCNEI:

Constata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área de Música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento se constrói (BRASIL, 1988, p.45).

O que define as palavras de Rosa (1990), quando diz que a criança desenvolve os sentidos desde que nasce. Por isso um dos papéis fundamentais da escola é proporcionar situações em que ela possa explorar e se desenvolver em todos os sentidos harmonicamente. Reconhecemos que somente ouvir música o tempo todo sem um planejamento e sem objetivos não se acrescenta nada aos alunos.



Ao finalizar a análise de dados obtidos podemos afirmar que professores sabem e conhecem a importância da música no desenvolvimento dos alunos, porém mesmo trabalhando a música em suas aulas, ainda não a utilizam conforme os objetivos do RCNEI. Diante disso sabemos que ainda necessitamos de tempo e preparo até que a música passe de um entretenimento a algo que realmente traga ao aluno alegria aliado ao conhecimento significativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho de pesquisa buscou averiguar a visão do professor sobre a importância da música na Educação Infantil contextualizada com os Documentos Oficiais (RCNEI). Pois constatamos por meio de estudos científicos que sua importância é enorme frente ao grande benefício que ela proporciona quando usada de forma adequada em sala de aula, visto que sozinha ela já contribui com o desenvolvimento intelectual, cognitivo, além de socializar e trazer alegria em qualquer ambiente seja ele escolar ou não.

Mediante o questionário aplicado, chegamos à conclusão que apesar de todas as professoras responderem que utilizam a música e sabem de seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem, poucas conhecem o verdadeiro significado de elaborarem aulas com a música cumprindo objetivos conforme o RCNEI.

Portanto, foi possível constatar que as professoras sabem a importância de se trabalhar a música na Educação Infantil contextualizada com os documentos oficiais, porém ainda temos um longo caminho para percorrermos até que a prática se aproxime da teoria, e a música tenham um real sentido para o aluno, elaborado a partir dos objetivos que se quer trabalhar.

Para que realmente a música possa cumprir seu papel na educação, sugerimos que os cursos de licenciatura, especificamente de Pedagogia, trabalhem a música com maior clareza, apresentando formas de inseri-la na cultura africana, trabalhando assim todo o contexto da diversidade que tão importante se faz desde a Educação Infantil.



## REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Editora do Brasil
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.130p.
- GAINZA, V. H. de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GARDNER, H. **Mentes que criam: Uma anatomia da criatividade observada através das vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham e Gandi**. Trad. Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.
- GIL,A,C.**Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- KATER, C. Currículo Escolar: **Ensino de música a ser obrigatório** – Folha de Londrina, 22 de Abril de 2008. Disponível em: <<http://www.folhadelondrina.com.br/opiniaio/curriculo-escolar-ensino-de-musica-voltara-a-ser-obrigatorio-638742.html>>. Acesso em 02 nov. 2016.
- Neves E.B.Domingues C.A. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007. 204p.
- RODRIGUES, C.C. **O ensino de música para crianças de séries iniciais: a visão dos músicos e dos professores**. Agudos, SP, Faculdade de Agudos, 2010.40p..
- ROSA, N. S. S. **Educação musical para a pré-escola**. 1ª ed. São Paulo: Ática, 1990.

## ESCOLA, PRECONCEITO RACIAL E O ENSINO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Dayse Pereira da Silva<sup>2</sup> - FAAG

Juliana Polidoro Bernardino<sup>2</sup> - FAAG

Sebastiana de Fátima Gomes<sup>3</sup> - FAAG

### RESUMO

Este artigo resulta de constatações obtidas durante a realização do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais que despertou o interesse em pesquisar as relações entre educação e racismo. Durante o estágio foi possível perceber manifestações racistas no interior da escola. O Brasil é um país de grande diversidade étnica e cultural a qual devido as relações de poder, resultou em racismo que é reforçado por uma educação homogeneizadora. O objetivo geral desta pesquisa foi explicitar a construção do racismo na sociedade brasileira e o papel da educação em sua manutenção como também evidenciar a importância de inserir a temática da história e cultura africana e afro-brasileira para eliminar o preconceito. A partir daí, verificar como o ensino de História e Geografia pode contribuir na inserção da temática étnico racial no ensino fundamental I. O trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre afrodescendentes, multiculturalismo, ensino de História e Geografia e educação. Entre as literaturas, várias contêm coleta e análise de dados e documentos que favorecem uma conexão entre o ensino da História e da Geografia com a Educação étnico-racial. Este artigo permitiu constatar que embora haja legislação que obrigue a inserção da temática étnico-racial, a prática é acanhada, refletindo diretamente na permanência do racismo na sociedade brasileira. Apontamos a importância da formação docente neste processo, posto que o professor é peça central no combate as ideias racistas, mas deve primeiro mudar sua visão.

**Palavras-chave:** Preconceito racial. Multiculturalismo. História e Geografia.

### Abstract

This article results from findings obtained during the Supervised Internship in Elementary School I, which aroused interest in researching the relationship between education and racism. During the internship it was possible to perceive racist

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

<sup>2</sup> Graduandas em Pedagogia na Faculdade de Agudos – e-mail: dayse\_ps@yahoo.com.br;  
julianapber@gmail.com

<sup>3</sup> Professora Mestre Sebastiana de Fátima Gomes – e-mail: sebastiana.gomes@faag.com.br

manifestations inside the school. Brazil is a country of great ethnic and cultural diversity which due to power relations has resulted in racism that is reinforced by a homogenizing education. The general objective of this research was to explain the construction of racism in Brazilian society and the role of education in its maintenance as well as to highlight the importance of inserting African and Afro-Brazilian history and culture in eliminating prejudice. From this, we can verify how the teaching of history and geography can contribute to the insertion of ethnic racial themes in elementary education I. The work was elaborated from a bibliographical research in the literatures on afrodescendants, multiculturalism, teaching of History and Geography and education. Among the literatures, several contains data collection and analysis and documents that favor a connection between the teaching of History and Geography with ethnic-racial education. This article allowed us to verify that although there is legislation that requires the insertion of ethnic-racial themes, the practice is limited, directly reflecting the permanence of racism in Brazilian society. We point out the importance of teacher training in this process, since the teacher is central to fighting racist ideas, but must first change his vision.

**Keywords:** Racial prejudice. Multiculturalism. History and geography.

## 1 Introdução

A diversidade étnica e cultural é característica marcante na formação da população brasileira, no entanto essa riqueza foi usada como artifício para exclusão dos grupos subalternizados por grupos hegemônicos traduzindo-se em preconceito racial contra os primeiros. Dentre os grandes desafios trazidos à educação no século XXI a questão étnico-racial apresenta-se de extrema importância diante dos fatos nacionais que revelam o racismo como uma grande ferida no Brasil contemporâneo, praticado de maneira explícita ou sutil, inclusive por aqueles que negam sua existência. Considerando que a escola desempenha um papel de referência na formação de valores e que o desenvolvimento de ideias racistas no interior da escola depende, inclusive da postura de omissão assumida pelo professor, percebemos que a formação docente tem importância primordial no combate ao racismo.

O interesse pela temática resulta de uma somatória de teoria e prática no curso de pedagogia. Durante o Estágio Supervisionado em uma escola de Anos Iniciais no interior do estado de São Paulo, foi possível observar manifestações de racismo incitadas pela própria professora. O fato foi confrontado com as aulas de Metodologia e Prática do Ensino de História e Geografia – MPEHG – sobre a questão do racismo e da ideologia dos livros didáticos, motivando um

aprofundamento acerca das relações entre racismo e educação. A intenção é contribuir para a reflexão sobre a questão da educação étnico-racial no ensino/aprendizagem da história e da cultura africana e afro-brasileira nas disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A questão está diretamente relacionada a Lei Federal 10.639/03 que determina a obrigatoriedade da inserção dos conteúdos referentes à história e à cultura de matriz africana e afro-brasileira, em todas as disciplinas do currículo.

Esta pesquisa pretende esclarecer a construção do racismo na formação da sociedade brasileira e sua reprodução na educação, assim como evidenciar a importância de inserir temática da história e cultura africana e afro-brasileira na educação, com intuito de combater o preconceito, a discriminação e o racismo. O artigo está dividido em três partes, as quais constituem respectivamente a formação da sociedade brasileira e do racismo frente a resistência negra, o multiculturalismo e as disciplinas de História e Geografia no combate ao racismo.

## **2 Considerações sobre a formação da sociedade brasileira e o racismo e a educação**

O Brasil está entre os países de maior desigualdade social do mundo, fato que está intimamente ligado às desigualdades no tratamento dado às diferentes etnias que compõem a sociedade brasileira de matriz europeia, indígena e africana.

A formação histórica do Brasil foi marcada pela eliminação ou escravização do outro. No século XV, os nativos brasileiros viviam em liberdade, tinham sua cultura e a divisão do trabalho não produzia excluídos. Sua relação com a natureza era de profundo respeito, pois só extraíam o que era necessário para satisfazer suas necessidades de sobrevivência. Entretanto, a partir do ano de 1.500 essa realidade alterou-se com a chegada do europeu, o qual vindo de um mundo capitalista visava o lucro e passou a usar a natureza para enriquecimento. Houve estranhamento por parte dos colonizadores portugueses acerca da língua, dos costumes, da nudez e da organização social dos povos indígenas que então foram mortos e/ou escravizados.

Segundo Faria (2008), a inclusão do negro na sociedade brasileira ocorre a partir do momento em que os índios não se sujeitam a escravidão e se revoltam contra os colonizadores, ocorrendo a importação dos africanos para o trabalho

agrícola. A escravização ocorre sobretudo pelo domínio de conhecimentos das nações africanas sobre agricultura e mineração tais como os Impérios Gana e Songai, a civilização Iorubá e o Reino do Congo. A abolição da escravatura inseriu os afrodescendentes na sociedade brasileira como cidadãos de segunda classe aos quais foram negados direitos ao trabalho e escola, entre outros, além das ofensas referentes a sua cor.

Os movimentos sociais ocorridos nos últimos anos indicam pressões por ações governamentais para assegurar os direitos sociais e civis de grupos subalternizados. E, como resultado desta situação, surgiram políticas públicas que desenvolveram ações afirmativas para atender a perspectiva de que a diversidade sociocultural seja reconhecida e respeitada.

Considerando desigualdades sociais, culturais e econômicas, torna-se de fundamental importância identificar as maneiras pelas quais as escolas trabalham tal característica junto aos alunos. Embora ocorram ações isoladas entre as escolas existentes no Brasil, este aspecto não se configura como atendimento as diretrizes legais.

Conhecer a diversidade sociocultural brasileira e identificar as políticas públicas referentes, proporcionará aos alunos o acesso às culturas de grupos subalternizados. O acesso a este conhecimento possibilita a redução racismo e consequentemente uma maior inclusão social, visto que os afrodescendentes terão maiores oportunidades na esfera social e profissional.

Os primeiros africanos chegaram ao Brasil a partir do século XVI, na condição de escravizados para trabalhar nos engenhos de açúcar. Já nos primeiros tempos do Brasil colonial, os africanos reagiram a tal escravidão de diversas maneiras, lutando pelo direito de liberdade e de comandar seu próprio destino. A formação dos quilombos foi a forma mais bem sucedida de resistência, contrariando a necessidade de mão de obra para produzir produtos para o comércio europeu.

De fato, diáspora do povo negro para o continente americano teve como elemento de expressão e resistência cultural o corpo, utilizado por meio de expressão de formas simbólicas tais como: a dança, a música, a religiosidade, ou mesmo, a luta, reelaboradas, recriadas em território brasileiro. (COSTA; SILVA, 2010, p. 8).

Entretanto, todas estas expressões de resistência foram distorcidas pelo colonizador que as caracterizou como inferiores e até demoníacas, ampliando a partir daí, o preconceito em relação à cultura africana. Restava aos africanos a luta

pela liberdade somada a luta pela manutenção de sua cultura numa sociedade que aprenderia a desprezá-los.

No período imperial constituíram-se as leis abolicionistas, respectivamente Lei do Sexagenário, Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea assinada. Com o advento da abolição, tendo alcançado a igualdade jurídica, inicia-se a luta dos afrodescendentes pelos direitos humanos e igualitários na sociedade brasileira.

Para Silva (2016), após a emancipação os negros paulistas enfrentaram muitas adversidades.

Não houve incentivos governamentais para apoiá-los na vida em liberdade, perpetuando-se os estereótipos negativos remanescentes da escravidão que os desqualificavam da condição de trabalhador preferencial e único por tantos séculos. (SILVA, 2016, p. 21).

Essas adversidades não foram menores para os negros libertos nas demais unidades federativas do Brasil. Assim, Cunha Júnior compartilha dessa opinião e ainda afirma que:

[...] as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente. (CUNHA JUNIOR, 2008, p. 7).

Somente a luta de negros organizados resultou em ações governamentais, com intuito de reparar diferenças de oportunidades entre negros, indígenas e brancos, visando amenizar uma dívida histórica para com os grupos marginalizados.

A partir dos anos 1990, foram realizadas várias ações afirmativas no cenário nacional, especialmente no âmbito das instituições educativas, das quais destacamos três. A primeira refere-se ao estabelecimento sistema de cotas para negros nas Universidades Federais que tem gerado ampla polêmica na sociedade. A segunda ação afirmativa refere-se a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino da história e da cultura dos africana e afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação. A terceira ação diz respeito ao reconhecimento da capoeira como Patrimônio Imaterial da Cultura Brasileira. Em 2013 a Lei 12.796 eleva a diversidade étnica nacional como princípio de ensino.

Dentre essas iniciativas, focamos este artigo na Lei 10.639/2003 que caracteriza uma preocupação do governo federal no sentido de eliminar as desigualdades raciais.

## **2.2 Multiculturalismo e educação**

A relação entre educação escolar e preconceito vem sendo estudada com frequência neste século. Os mecanismos complexos dessa relação são explicados por diferentes autores e estão intimamente relacionadas às questões étnicas e raciais.

No mundo contemporâneo existe uma grande diversidade cultural que se evidencia em todos os espaços sociais, especialmente no escolar. As relações étnico-culturais são importantes no processo educativo e devem ser consideradas no planejamento pedagógico.

É possível distinguir duas abordagens do multiculturalismo, sendo uma descritiva, que enfatiza a compreensão do termo e a outra propositiva, que entende o multiculturalismo como maneira de atuar. (CANDAU; MOREIRA, 2013).

Multiculturalismo em educação envolve as duas abordagens, com destaque para a propositiva, pois abrange estudos, pesquisas e ações políticas comprometidas com os grupos minoritários oprimidos historicamente, de maneira que a educação deve estar comprometida com a luta contra a opressão e o preconceito.

Segundo Candau; Moreira (2013), o multiculturalismo no Brasil teve início nas lutas sociais contra a opressão para depois chegar à universidade.

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão (CANDAU; MOREIRA, 2013. p.17).

A escola atual possui tendência homogeneizadora, entretanto, cresce a consciência desta realidade e da necessidade de se trabalhar o multiculturalismo.

(GANDAU; MOREIRA). Embora a escola constitua um dos espaços de construção de identidade, o negro não se vê nela.

A inserção do multiculturalismo na educação brasileira data da implantação do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1996. A abordagem deste tema é um projeto político-cultural para se trabalhar as várias culturas de nossa sociedade e desenvolver estratégias pedagógicas de interação.

Dentro da escola as crianças devem ser educadas para aprender a respeitar diversidade como parte da sua formação de cidadão. A educação, principalmente na escola básica, deve realizar junto aos alunos o questionamento dos preconceitos para que possam reconhecer a beleza e a riqueza da diversidade humana. Nas diversas disciplinas o professor deve identificar a possibilidade de desconstruir imagens errôneas sobre as etnias, como no exemplo a seguir.

"Então existe anjo preto? Ora, você não sabia? Existem anjos de todas as cores no céu... Não fosse a auréola dourada sobre a cabeça, todos pensariam que era um prequinho vestido de anjo em dia de procissão" (NEVES, (s.d.), p. 23, apud FARIA, 2008, p. 46).

Segundo Gomes (2016), a maioria dos professores não problematiza o racismo presente nos livros didáticos que constituem fonte importante de conhecimento e muitas vezes reproduzem representações inferiorizadas e estereotipadas dos negros, ajudando a reforçar o preconceito.

Os livros didáticos enfocam a ideia que os negros já eram escravos na África para justificar as práticas bárbaras de coerção cometidas pelos traficantes e senhores em relação aos africanos aqui escravizados. É necessário que o professor questione esta informação junto aos alunos, diferenciando a escravidão no continente africano da escravidão praticada pelo europeu visando lucro. Dentro desta realidade, destacamos a importância da Lei 10.639/2003:

Seguindo a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96), é aprovada a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. É um início de mudanças impulsionado principalmente pela sociedade civil organizada e principalmente pela ação do movimento negro. (GOMES, 2016, p. 32)

Em 2008 LDB foi alterada novamente e desta vez pela Lei 11.465, que acrescenta a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena, juntamente com o estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Entretanto,

muitos anos após as referidas leis, as manifestações de racismo que cotidianamente são veiculadas pelas diversas mídias demonstram que não houve a implantação das novas diretrizes nas escolas.

### **2.3 O papel da história e da geografia na construção e no combate do racismo**

O ensino de História e Geografia nas escolas brasileiras sempre esteve relacionado aos interesses do Estado. No século XIX, o ensino dessas disciplinas se concretizou com a criação do Instituto Brasileiro de História e Geografia e do Colégio Pedro II visando preparar a elite para o exercício do poder. A Geografia escolar foi identificada como tradicional, pois, seu método era a memorização de unidades políticas e fronteiras e o ensino de História priorizava os heróis enquanto sujeitos históricos. No início da República, as disciplinas estavam incumbidas da construção do conceito de nação brasileira.

O termo “povo brasileiro” nos remete à identidade de uma nação. Essa identidade está relacionada a representações e símbolos, entre os quais está a “narrativa de nação”. Uma narrativa de nação, explica Hall (2003, p. 52), constitui um conjunto de histórias, imagens, paisagens, cenários, acontecimentos históricos, símbolos nacionais e rituais que simbolizam ou representam as experiências, os sofrimentos, os triunfos e os desastres partilhados que conferem significado à nação. Enquanto membros de uma nação, nos vemos como sujeitos dessa narrativa e estabelecemos uma ligação entre as nossas vidas cotidianas e um destino nacional. Como membros de uma nação, as pessoas, sejam elas brancas, negras, índias ou mestiças, encontram o seu lugar nas narrativas nacionais. Mas, afirma Ramos Júnior (2008), nas narrativas de nação latino-americanas e caribenhas, permeia a ideia de se efetivar uma missão civilizadora que passa pela erradicação de povos negros, mestiços e indígenas, descritos como bárbaros, selvagens ou primitivos. Em particular, a narrativa da nação brasileira, tal como foi constituída, serve, inclusive, para escamotear fatos, para obter/manter uma paz social por meio de uma adequação dos papéis distribuídos às minorias sociais ao longo da história. (COSTA; SILVA, 2010 p. 247).

As alterações mais significativas na maneira de conceber e trabalhar as disciplinas de História e Geografia ocorreram no século XX, quando iniciou uma revisitação destas. Neste sentido, é importante que o professor revise também seus métodos e principalmente suas ideias acerca do ensino da Geografia.

Pelo estudo da Geografia os alunos podem desenvolver hábitos e construir valores importantes para a vida em sociedade. Os conteúdos selecionados

devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada um na construção de uma identidade com o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental. (BRASIL, 1997, p.83).

O ensino de História e Geografia precisa desenvolver nos alunos a competência para a realização de leituras críticas dos espaços, das culturas e das histórias do seu cotidiano. Entretanto os apontamentos de Fernandes (2005) evidenciam que:

Os livros didáticos, sobretudo os de história, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipada. (ORIÁ, 1996, apud FERNANDES, 2005. p. 380).

Percebe-se assim a importância da geografia como ferramenta auxiliar na construção de um cidadão crítico na leitura da realidade no espaço geográfico, isto é, vivido e construído por suas ações.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997) propõem que a leitura da realidade deve iniciar a partir do espaço vivido do aluno, isto é, seu lugar onde pode perceber a história e o movimento. A compreensão da realidade local possibilita a formação de sujeitos críticos e capazes de agir de forma consciente, exercendo seu papel social em uma sociedade complexa. O bairro e a cidade são os lugares de vivência do aluno que devem compor o eixo temático escolhido pelo professor, fazendo-se necessárias ações didáticas capazes de:

provocar nos alunos a compreensão do significado social da forma e estrutura da cidade atual. Esse trabalho é fundamental, mas atingir essa meta passa, obrigatoriamente, pela compreensão do passado da cidade como resultado de relações sociais locais e de forças e processos mais amplos, que afetam o estado, o país e o mundo no qual ela está inserida. Sem essa compreensão, os significados construídos pelos alunos serão superficiais e desprovidos da noção de causa e efeitos, fundamental para o entendimento de qualquer processo social. (ALDEROQUI, 1994 apud CARVALHO ET AL, 2013, p. 256).

Exemplo das relações sociais nas cidades, relacionadas a história dos negros, encontramos no trabalho de Silva (2016), sobre afrodescendentes após a abolição nas cidades paulistas onde o preconceito destinava-lhes o lugar social. A

autora apresenta depoimentos de descendentes de escravos acerca da chegada de um circo na cidade de Pindamonhangaba, cujo palhaço Ananias cantava versos com insultos de cunho pejorativo aos negros.

-Branco bebe champanha / - Mulato vinho do porto / - Caboclo bebe pinga / - E o negro? / - Negro, mijo de porco, / -Branco mora na cidade / - Mulato mora vila / - Caboclo mora no sertão / -E o negro? / Negro, na correção. (Depoimentos de Henrique Cunha in SILVA, 2016, p. 52).

Silva (2016), explica os negros prepararam um plano para repreender as ofensivas do palhaço, mas foram delatados e repreendidos pelas autoridades e não encontraram mais emprego na cidade, vendo-se obrigados a migrar para São Paulo.

Fontes orais como esta demonstram a necessidade do professor utilizar outros meios para o ensino de História e Geografia como complemento do livro didático, que embora seja um importante recurso, deixa a desejar no que se refere a história e a cultura africana.

Segundo Belotto (2006 apud CARVALHO 2012), a sistematização arquivística é complexa e sofre interferências políticas. Assim, por muito tempo a história do negro foi omitida devido a interesses dos grupos poderosos que se beneficiavam da escravidão. Este fato influenciou no ensino da História que apresenta o negro de maneira distorcida e cria uma imagem negativa a seu respeito, onde o negro aparece nos livros didáticos apenas como um escravo que obedecia e trabalhava sem reagir ao processo de dominação.

Segundo Carvalho (2012), a partir do século XX, alguns historiadores passaram a considerar uma pluralidade de fontes como imagéticas, orais, sonoras e materiais além das contribuições da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Linguística.

Silva (2016), em seu estudo sobre negros libertos e a produção de fontes históricas afirma que:

Os migrantes negros produziram pouco registros diretos sobre suas vidas, mas podemos percebê-las nas marcas culturais deixadas nos espaços onde viveram, nas queixas encaminhadas à polícia contra eles, na literatura, crônicas e imprensa de época. Além disso, a insistência na manutenção de distinções utilizadas antes da abolição como a condições liberto, livres e o item cor, mesmo onde elas não são requeridas, como ocorria em processos e artigos de jornais, é bastante revelador das percepções da sociedade em torno do ex-escravo e do afrodescendente. (SILVA, 2016, p. 19).

A leitura de um documento histórico enriquece a atividade pedagógica. Quando esses documentos não estiverem presentes no livro didático, o professor pode providenciá-los para analisar com os alunos, realizando uma leitura colaborativa e chamando atenção para a fonte e o público alvo. Podemos citar como exemplo jornais da época contendo anúncios de escravos fugitivos, e também a própria Lei Áurea, que é apresentada como um ato generoso da elite com relação aos escravos mas, esconde a luta do povo negro contra a escravidão.

[...] Obviamente, a análise qualitativa de documentos escritos exige do professor a reunião do maior número possível de informações políticas, socioeconômico e culturais necessárias para a compreensão dos textos. Essa ação permite o preparo dos alunos de forma a inseri-los no contexto histórico do período ou nos temas a serem discutidos. (CARVALHO, et. al 2013, p. 173).

Para trabalhar com documentos históricos, o professor precisa apresentar procedimentos tais como contextualização histórica (autoria, datação, localização, destinatário) objetivo (finalidade do documento) aspectos materiais, descrição e interpretação. Enfim, o documento histórico é uma fonte importante para a criança na construção de sua história da sociedade.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou resgatar a participação do negro na formação da sociedade brasileira, a estruturação e manifestação do sobre este elemento ético e principalmente o papel da educação na reprodução ou combate ao preconceito. Assim, constatamos que desde a inserção do negro na sociedade brasileira os estereótipos foram criados visando os interesses de grupos interessados em seu trabalho escravo. Entretanto, muitos anos após a abolição os estereótipos permanecem e, infelizmente, a escola tem grande contribuição nesta situação, visto que, não cumpre a Lei 10.639 que visa a educação étnico-racial para eliminar o preconceito. Somos vítimas dessa educação homogeneizadora, pois em toda nossa vida escolar nunca ouvimos falar sobre as ações protagonizadas pelos africanos, que sempre foram apresentados como subservientes.

Concluímos que a educação brasileira sendo homogeneizadora caminha na contra mão de seus objetivos, pois deve visar a destruição do preconceito, construir um mundo mais solidário e humano contra qualquer tipo de exclusão.

Conscientes da importância da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira na educação, manifestamos nosso repúdio à educação homogeneizadora, que só expressa conteúdos dos mundos vividos e concebidos por grupos dominantes. Esperamos que este trabalho contribua efetivamente para reflexões acerca dos preconceitos e estereótipos presentes nos livros didáticos e na ação docente, que sirva de motivação para docentes realizarem alterações na prática de ensino-aprendizagem de História e Geografia, principalmente, ao se considerarem as múltiplas possibilidades da interpretação e compreensão da realidade. Há muitas histórias a serem contadas tendo afrodescendentes como sujeitos das narrativas. É fundamental que o professor realize uma leitura mais crítica do material adotado, que lhe possibilite transcender as representações dos livros, pois o professorado é um dos protagonistas centrais para que a escola possa combater o racismo.

Sugerimos outros trabalhos sobre a temática que abordem aspectos mais profundos da cultura africana, tais como culinária, música, produção de conhecimento e, principalmente, religião, que ainda constitui foco de grande preconceito acerca da cultura africana. Além disso, é importante também trabalhos que discutam a questão indígena no Brasil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História, geografia/Secretaria de Educação Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em 20 set. 2016.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 10. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARVALHO, A.M.P., et. al. **Ensino de Geografia e História**. Ed. Especial. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

COSTA, W. G.; SILVA, V. L. **A desconstrução das narrativas e a reconstrução do currículo: a inclusão dos saberes matemáticos dos negros e dos índios**

**brasileiros.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 245-260, 2010. Editora UFPR Disponível em: [http:// www.scielo.br/pdf/er/n36/a16n36.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a16n36.pdf), acessado em 28 Out. 2016.

CUNHA JUNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In. COSTA LIMA, Ivan e ROMÃO, Jeruse (org.). Negros e currículo. Série Pensamento Negro em Educação nº. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

FARIA, Ana Lúcia G. **Ideologia no livro didático.** 16ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 379 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a09v2567.pdf>. Acesso em 23 nov. 2016.

GOMES, S.F. A Diáspora africana e a disciplina de Geografia: estabelecendo relações entre o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e africana na educação básica e as religiões brasileiras de matriz africana. 2016. 166 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

Disponível em: [http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS\\_MEST/DIS\\_MEST20160222\\_GOMES%20SEBASTIANA%20DE%20FATIMA.pdf](http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20160222_GOMES%20SEBASTIANA%20DE%20FATIMA.pdf), acessado em 2 Maio 2017.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. **Paulistas afrodescendentes no Rio de Janeiro pós-abolição (1888 – 1926).** 1. Ed. São Paulo: Humanitas, 2016.



## INCLUSÃO ESCOLAR DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Prof.<sup>a</sup> Ma. Eliane Morais de Jesus Mani<sup>2</sup> - FAAG

Eliane Aparecida de Souza Soares - FAAG<sup>3</sup>

Rita de Cássia de Oliveira - FAAG<sup>4</sup>

### RESUMO

A atual realidade do cenário educacional brasileiro se estabelece a partir de uma perspectiva inclusiva, tendo em vista a validação legal do direito de todos à Educação por meio da democratização do ensino, desde a Educação Infantil. Neste sentido, são inúmeras as transformações no âmbito escolar para atender a diversidade entre os alunos, bem como suas necessidades educacionais especiais. Sendo assim, o objetivo do presente estudo buscou destacar o processo de inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, enfatizando a interação social, em duas unidades educacionais, em um município do interior do estado de São Paulo. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, cuja abordagem de análise foi qualitativa. Os resultados do estudo revelaram que o processo de inclusão escolar se mostra positivo quando os professores possuem conhecimentos adequados sobre as demandas educacionais do aluno com este transtorno, ofertando os apoios necessários para que ocorra um ensino de qualidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista.

### ABSTRACT

The current reality of Brazilian educational landscape consists in an inclusive perspective, aiming the legal validation of the right of all citizens to education through the democratization of teaching since childhood education. There are many modifications in the school environment to meet the diversities among the students, as well as their special education needs. Consequently, the aim of this study is to emphasize the process of scholar inclusion for students with Autistic Spectrum Disorder, and also their social interaction. This survey was carried out in two educational units in a municipality in the interior of São Paulo. A questionnaire and exploratory survey was carried out and the approach of analysis was qualitative. The results of the survey showed the process of scholar inclusion is positive when teachers have appropriate knowledge about the educational requests for students with the disorder mentioned, providing support for an education of quality.

**Keywords:** Childhood Education. Scholar Inclusion. Autistic Spectrum Disorder.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

<sup>2</sup> Docente do curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos - FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, pela Universidade Federal de São Carlos. UFSCar. E-mail: eliane.mani@faag.com.br

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: Souza.ellyane@gmail.com

<sup>4</sup> Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. E-mail: ritadeoliveira27@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O cenário educacional escolar nas últimas décadas tem sofrido inúmeras transformações, as quais buscam ampliar oportunidades para todos os alunos no campo da Educação, bem como ofertar um ensino de qualidade, sobretudo, em razão da perspectiva inclusiva, fundamentada em princípios democráticos, visando modificar a realidade de exclusão das pessoas que historicamente ficaram à parte dos sistemas educacionais e sociais nos mais diversos lugares do mundo.

Desta forma, a Educação Inclusiva se alicerça no direito à igualdade para todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, conforme exposto no Art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988, s/p), que expressa que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem qualquer tipo de diferenciação, preconceito ou discriminação.

Neste sentido, o processo de inclusão escolar, em uma perspectiva inclusiva, busca ampliar a participação dos estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber aqueles que apresentam: deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento<sup>5</sup> e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008; 2013), no sistema de ensino regular.

Cumprir mencionar que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se compõe por uma tríade que envolve dificuldades (déficits) de comunicação, interação social e comportamental (comportamentos repetitivos, restritivos e estereotipados). No entanto, tais características podem se manifestar de acordo com o desenvolvimento e estimulação individual de cada criança (BRUNI, 2013).

A partir do contexto legal, cuja premissa prevê o modelo de educação inclusiva no Brasil, tem-se como entendimento a necessidade de se ampliar oportunidades educacionais e pedagógicas para a aprendizagem do estudante com TEA no ensino comum ao longo do processo educacional, uma vez que estes alunos apresentam uma gama de necessidades educacionais especiais, sobretudo, quanto à interação social. Assim, para melhorar a comunicação e as manifestações comportamentais, que são sintomas que compõe a tríade do TEA, torna-se fundamental que eles consigam elaborar as interações sociais entre seus pares.

---

<sup>5</sup> O Transtorno Global do Desenvolvimento se constitui como um grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões. Os diagnósticos separados do Transtorno Autista, Transtorno de Ásperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (TID SOE) foram substituídos por um termo guarda-chuva denominado Transtorno do Espectro Autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014 e F80-F89, s.d.).

Nesta direção, salienta-se a importância de se investigar o contexto escolar sobre o favorecimento da interação social do aluno com TEA, pois a partir das características apresentadas por este transtorno são requeridas, por parte da escola e dos educadores, atenção quanto à rotina e outros aspectos que beneficiam a permanência e os avanços do estudante.

Tratando-se de fortalecer um ambiente inclusivo, compete aos envolvidos com o processo escolar, estabelecer mecanismos para que ocorra a equidade educacional para todos os alunos, valorizando as diferenças e rompendo com as barreiras da exclusão, em especial na Educação Infantil, uma vez que se trata do período onde os esforços da escola se concentram, especialmente, no processo de socialização.

Tendo em vista que a inclusão escolar é defendida pela Constituição Brasileira (Brasil, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, o estudante com TEA tem o direito assegurado quanto a efetivação da matrícula escolar na rede de ensino regular, garantindo acesso e oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do aluno, seus interesses e condição de vida.

Considerando a importância da ampliação de oportunidades de aprendizagem de todos os alunos na educação comum tem-se como hipótese, neste estudo, que há inúmeros avanços quanto à perspectiva de práticas inclusivas nas escolas pesquisadas. Todavia, tal percurso processual enfrenta barreiras e dificuldades no que tange as peculiaridades apresentadas pelo educando com TEA, dada a diversidade de comportamentos e necessidades educacionais especiais que demandam conhecimento e estratégias de ensino específico para estes educandos.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo destacar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, enfatizando a interação social, em duas unidades educacionais, em um município do interior do estado de São Paulo.

Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico sobre a temática do TEA, bem como uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória.

A seguir é apresentado o percurso teórico que fundamenta a presente pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA PREMISA DO CONTEXTO ESCOLAR**

### **2.1 Educação Infantil**

A Educação Infantil se compõe como primeira etapa da Educação Básica. Todavia, as mudanças ocorridas nos últimos anos, em especial, quanto à inclusão escolar e à obrigatoriedade para crianças a partir dos 4 anos, tem transformado o cenário educacional, demandando esforços quanto à reestruturação das escolas, tanto em aspectos físicos, como

também cultural, político e filosófico. Assim, o caráter assistencialista de décadas anteriores, tem sido direcionado para uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, de modo que cuidar e educar passa a figurar faces de um mesmo objetivo educacional.

Segundo Manarin (2009), as instituições educacionais para a infância inicialmente foram organizadas para garantir abrigo às crianças, deste modo não havia a intenção de ensinar, apenas de cuidar e zelar por elas enquanto as suas mães trabalhavam. Configuração esta que aos poucos foi sendo modificada em razão de inúmeras transformações sociais, que impulsionaram, inclusive, a construção de políticas públicas voltadas para a infância.

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), os direitos da criança foram ressaltados, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação. Logo em seguida, em fortalecimento às normativas da Carta Magna, foi promulgado o Estatuto da Infância e do Adolescente (ECA), que inovou quanto ao estabelecimento de um novo olhar sobre estas fases da vida, garantindo direitos a fim de minimizar aspectos relacionados ao abandono, exploração sexual, trabalho infantil, entre outras questões que, até então, invariavelmente, assolavam crianças, jovens e adolescentes, sem a previsão de respaldo legal suficiente (BRASIL, 1990).

Na mesma direção, em 1996, a LDBEN (BRASIL, 1996) trouxe em seu bojo diretrizes fundamentais para a efetivação dos direitos da criança à educação, constituindo um novo corpo de valorização para a Educação Infantil e para a infância. Ainda, por meio de emendas de outras legislações vindouras, as premissas da LDBEN têm sido constantemente revisitadas, com uma evolução paulatina sobre encaminhamentos para a primeira etapa da educação básica, tanto sobre fatores pedagógicos, quanto à obrigatoriedade de acesso (BRASIL, 2013).

Ternoski (2011) destaca que a partir da nova Constituição Brasileira, novos conceitos foram descritos, destacando principalmente a importância do papel e função da criança na sociedade. Dessa forma, a criança passou a ter garantias para o seu pleno desenvolvimento, sobretudo, por meio da educação. E, portanto, passou a ser vista e respeitada em sociedade.

Neste ínterim, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos: “físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (NASCIMENTO, 1999, p.16 *apud* MANARIN, 2009, p. 16).

Sob a óptica ressaltada, a Educação Infantil passou a assumir extrema importância para o desenvolvimento da criança, e deve ser realizada à partir da sua prática e vivência cotidiana já adquirida. Essa fase tem como foco principal o ‘educar’, além de ‘cuidar’, ou



seja, pretende promover o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, inserindo-as na sociedade e tornando-as autônomas de suas próprias contextualizações (MANARIN, 2009).

De acordo com a LDBEN (BRASIL, 1996), alterada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013), em seus Artigos 29 e 30:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013, s/p).

Deste modo, a Educação Infantil tem papel fundamental no desenvolvimento das características anteriormente mencionadas, pois cada criança é fonte de uma natureza singular em seu modo de pensar o seu próprio mundo. É mediante o contato que estabelecem com as pessoas que a cercam e com o meio social em que está inserida que vão desenvolvendo seu processo de construção de conhecimento (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) traz em seu bojo que:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (BRASIL, 1998, p. 23).

Na modalidade da Educação Infantil as situações pedagógicas advindas das brincadeiras intencionalmente orientadas pelos professores levam a algum tipo de aprendizagem como: desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, atitudes de aceitação, confiança e respeito pelo próximo. Segundo o RCNEI:

[...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Diante do exposto, a seguir são destacados aspectos que tratam da inclusão escolar.

## **2.2 Inclusão Escolar**

A inclusão escolar, sob a perspectiva da educação inclusiva, se fundamenta em diretrizes internacionais de um amplo movimento de direitos humanos, que prevê direitos iguais e equitativos para as pessoas, em qualquer condição, inclusive aquelas que apresentam peculiaridades individuais no desenvolvimento físico e cognitivo.

Historicamente no Brasil o modelo educacional se pautou em uma proposta tradicional e dualista, separando escola regular e escola especial, conforme o potencial cognitivo e condição física dos educandos (BRASIL, 2008). No senso comum, quem era considerado dentro do padrão de normalidade, e não fracassava na escola, permanecia na escola regular, os demais alunos, que fugiam à regra, eram absorvidos por instituições escolares chamadas especiais, dado o caráter de cuidado para com as diferenças humanas, sobretudo, nos casos de deficiências.

Esse modelo educacional foi abolido por força de lei (BRASIL, 1988; 1996; 2008; 2013), a fim de acabar com a segregação, preconceito e discriminação, especialmente por se entender que a diversidade humana se constitui como regra, e não o contrário. Sendo assim, a escola é um espaço único, do encontro da heterogeneidade entre as pessoas. Tal entendimento redirecionou toda estrutura escolar, demandando enorme esforço para deslocar o foco conteudista anterior, para a atenção à aprendizagem, uma vez que a garantia de acesso à sala de aula não se caracteriza como direito efetivado, e sim a permanência dos educandos no ambiente escolar, com o aproveitamento atendendo as necessidades educacionais especiais de cada um. Dessa maneira, a escola é para todos e para cada um.

Diante destas colocações, para que a escola, sob ordenamento inclusivo, atenda às necessidades educacionais especiais dos educandos PAEE, torna-se imprescindível uma série de apoios, que vão desde modificações na formação docente, as práticas pedagógicas, as adequações no currículo, até os espaços físicos, passando, impreterivelmente, pela transformação atitudinal frente ao novo contexto de diversidade de pessoas que compõe o ambiente escolar.

A Educação Especial, que é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas e outras modalidades de ensino (BRASIL, 1996), tem papel de suma relevância neste novo cenário educacional, ofertando serviços e apoios para os educandos PAEE, em uma proposta não substitutiva ao ensino regular, mas sim complementar e/ou suplementar, na própria unidade escolar ou em outras unidades que ofereçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, por professor especializado (BRASIL, 2008).

Então, desde a Educação Infantil os alunos PAEE estão presentes nas salas de aula, o que torna inerente à ação docente, bem como em toda organização escolar, práticas que atendam às necessidades específicas dos alunos, considerando, portanto, o cuidar e educar como vias de um mesmo objetivo, que possa garantir a aprendizagem, a interação social e o desenvolvimento pleno para todos os alunos.

Sobre essa ótica é importante pensar no sentido de que a inclusão não é uma imposição, mas sim um modo de pensar. A educação inclusiva baseia-se na afirmação e referência do desenvolvimento da Educação Infantil e da Educação Especial. Como visto, na educação infantil houve grandes mudanças em aspectos que se modificaram na tentativa de suprir e melhorar a situação e o desenvolvimento global do aluno/indivíduo (FUMEGALLI, 2012).

Ainda, a Educação Inclusiva se dá a partir da conscientização do indivíduo e da sociedade acerca da dinâmica organizacional da educação, que se inicia ainda no Ensino Infantil, e que hoje, se desenvolve até os anos finais do ensino médio (FUMEGALLI, 2012).

O sucesso da inclusão escolar está diretamente ligado ao progresso significativo dos alunos, as possibilidades de adequação das práticas pedagógicas e a diversidade nas aprendizagens (FUMEGALLI, 2012). Essa orientação implica em grande desafio, que envolve uma nova concepção de ser humano e direitos sociais.

Os alunos com TEA por sua vez também tem o direito de frequentar o Sistema de Ensino Regular, onde cabe a escola adaptar-se para atender as necessidades específicas desse aluno, dando a possibilidade de integrar-se a sala comum e as suas aprendizagens.

## **2.3 Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

### **2.3.1 Alguns Conceitos Iniciais**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) reúne vários tipos de diagnósticos que podem variar conforme a área de menor ou maior prejuízo para o indivíduo, sendo elas nas áreas da interação social, comunicação e comportamental, incluindo comportamentos restritivos, repetitivos e estereotípias.

O autismo é uma condição que pode atingir severamente a capacidade de se comunicar, de perceber acontecimentos ao seu redor, de se expressar e interagir das mais diversas maneiras. Indivíduos antigamente diagnosticados com transtorno de Ásperger ou Transtorno Global de Desenvolvimento recebem segundo o DSM-V o diagnóstico de TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).



Sendo assim, o autismo é uma desordem na qual uma criança jovem não pode desenvolver relações sociais normais, se comporta de modo compulsivo e ritualista, e geralmente não desenvolve inteligência normal (BOSA, 2001).

O autismo é uma patologia diferente do retardo mental ou da lesão cerebral, embora algumas crianças com autismo também tenham essas doenças. Os sinais de autismo normalmente aparecem no primeiro ano de vida e sempre antes dos três anos de idade. A desordem é duas à quatro vezes mais comuns em meninos do que em meninas (LAMPREIA, 2007).

### **2.3.2 Características do TEA**

É comum que uma criança autista tenha a preferência de estar só, apresentando dificuldade nas relações pessoais íntimas, evitando o contato social como o abraço, o contato de olho, além da resistência às mudanças. Ainda, invariavelmente, demonstra-se excessivamente presa a objetos familiares e repete continuamente certos atos e rituais<sup>6</sup>. A criança pode começar a falar depois de outras crianças da mesma idade, pode usar o idioma de um modo estranho, ou mesmo, pode apresentar um quadro de ausência da fala, ainda que não tenha problemas relacionados ao aparelho fonador. Entre outras características que denotam a presença do TEA no desenvolvimento infantil.

As principais características TEA, segundo o DSM-V (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) são:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.53).

De acordo com Marot (2004), existem algumas características que são comuns aos autistas, como:

Não estabelecer contato com os olhos; parecer surdo; começar a desenvolver a linguagem, mas, repentinamente isso é completamente interrompido sem retorno; agir como se não tomasse conhecimento do que acontece com os outros; atacar e ferir outras pessoas mesmo que não exista motivos para isso; inacessível perante as tentativas de comunicação das outras pessoas; ao invés de explorar o ambiente e as

---

<sup>6</sup> Cabe mencionar que há uma variabilidade entre os comportamentos apresentados pela criança com autismo, sendo os comportamentos destacados comuns nestes casos, muito embora haja exceções comportamentais dentro do quadro sintomatológico.



novidades restringe-se e fixa-se em poucas coisas; apresenta certos gestos imotivados como balançar as mãos ou balançar-se; cheira ou lambe os brinquedos; mostra-se insensível aos ferimentos podendo inclusive ferir-se intencionalmente (MAROT, 2014, s/p).

Estas são algumas das características mais comuns que os autistas apresentam e desenvolvem. Baseado nestas características, os mesmos devem ser desenvolvidos de modo especial, garantindo um melhor desenvolvimento e qualidade de vida para a criança que apresenta este transtorno.

### ***2.3.3 Papel da escola e do professor frente às demandas do aluno com TEA***

Um dos principais papéis da escola atualmente é identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos e incluí-los, independentemente de qualquer condição, no contexto comum a todas as crianças, de modo sejam ofertadas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de forma igualitária e equitativa.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 26), a escola, nesta etapa de ensino, deve “possibilitar situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”. Ainda, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996, p.3), em seu Art. 2º a “Educação é dever da família e do Estado. Tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”.

A escola é um meio que intervém e amplia as aprendizagens, desenvolvendo o aluno e preparando-o para o futuro, para se constituir dentro de uma sociedade e mesmo, se desenvolver ampliando seu desenvolvimento num todo. Na verdade, as crianças precisavam desenvolver suas competências e habilidades para ingressar e participar da sociedade como um todo, ou seja, precisavam estar aptos a participar do novo modelo social, constituídos por indivíduos socialmente ativos, e a escola faz este papel (MANARIN, 2009).

Ao professor cabe a função de ser o mediador da construção do conhecimento, e também é seu papel oferecer condições e oportunidades para que todas as crianças exerçam a sua cidadania (NICOLAU, 2000).

### ***2.3.4 A inclusão escolar do estudante com TEA e o professor da sala de aula comum***

O professor pode ser considerado a peça-chave para as aprendizagens dos alunos, pois depende deles para os indivíduos se tornarem pessoas capacitadas e modificadas (BELOTTI, 2010).



Ele intervém o tempo todo no desenvolvimento das aprendizagens, garantindo a interação e a ampliação dos conhecimentos, embasados num fundamento e delegado pelas Diretrizes Curriculares. Além disso, ele deve ter uma postura reflexiva, refletindo sobre o que aprendeu e mediando intervenções; ele deve ter um preparo para poder ensinar, já que precisa ensinar com entusiasmo para atingir um contingente maior de expectadores da aprendizagem; ele deve dialogar com o aluno, criando subsídios para a construção do conhecimento, ele deve propor situações, promover a curiosidade, a indagação, a dúvida, entre outros (BELOTTI, 2010).

Um dos primeiros passos para se trabalhar com alunos com TEA é observar e conhecer o seu aluno, descobrindo suas habilidades e posteriormente adaptar as atividades e conteúdos do currículo da sala de aula comum. Após essa observação é preciso desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem o aprendizado do aluno. Para compreender e ajudar esses alunos foram desenvolvidos por vários estudiosos, terapias, técnicas e métodos que acabaram por resultar em melhorias em sua qualidade de vida (FIGUEIREDO, 2015).

Alguns métodos mais conhecidos e utilizados são: TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*, em português Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação), Comunicação Suplementar ou Alternativa (CSA) e Tecnologia Assistiva (TA) (FIGUEIREDO, 2015).

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente estudo tem como base o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória, do tipo descritiva. Para tanto foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática em tela, a fim de elaborar um arcabouço teórico.

Segundo Gil (2011, p. 27-28) “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”. Ainda, para o mesmo autor as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

#### **3.1 Universo da Pesquisa**

As escolas selecionadas fazem parte da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, ambas de Educação Infantil. Para fins de identificação, as escolas foram denominadas como escola de A e escola B.

A escola A pertence à rede pública de ensino, atende atualmente 241 alunos e, se encontra em um bairro de classe baixa, distante do centro da cidade. Já a escola B, também faz parte da rede pública de ensino, atende atualmente 123 alunos, e está localizada em uma parte mais nobre do município, atendendo crianças que vivem em uma condição social mais abastada.

### **3.2 Participantes**

Foram selecionados professores da rede regular de ensino na modalidade da Educação Infantil de duas escolas distintas. Sendo, quatro professores da escola A e cinco professores da escola B.

Os 4 participantes respondente da escola A têm entre 29 e 42 anos, sendo todos do sexo feminino. Já os participantes da escola B os 5 têm entre 24 e 50 anos, sendo todos também do sexo feminino.

Quanto à formação docente entre os professores escola A dois são formados em nível superior no curso de Pedagogia, e uma professora formada apenas pelo magistério. Ainda, uma das participantes possui formação em licenciatura em Letras. Apenas dois dos quatro participantes possuem especialização, a saber, respectivamente, em curso de Psicopedagogia Clínica e Instrumental e em Práticas de Alfabetização e Letramento.

No que diz respeito à experiência em sala de aula, as respostas variaram entre 5 e 17 anos. Já o tempo de permanência na mesma escola, entre estes respondentes, é de 3 a 13 anos.

Entre as quatro turmas dos professores pesquisados da escola A, apenas em duas há alunos com TEA. Todavia, as demais professoras pesquisadas que atualmente não estão com alunos com TEA em suas turmas neste ano letivo relataram que já vivenciaram tal experiência docente em outros anos.

Na escola B, todos os 5 participantes são formados em nível superior no curso de Pedagogia, e ainda uma das participantes possui formação em licenciatura em História. Todas as 5 participantes possuem especialização, a título de curiosidade, respectivamente, em curso de Educação Especial e Inclusiva/ Docência para o Ensino Superior, Educação Especial, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Educação Especial, e Pós em Educação Infantil. Apenas 3 dos 5 participantes relataram ter feito algum tipo de formação específica na área de TEA.

No que diz respeito à experiência em sala de aula, as respostas variaram entre 5 e 29 anos. Já o tempo de permanência na mesma escola, entre esses respondentes, é de 3 meses a 4 anos.



Neste ano letivo, apenas uma das cinco turmas dos professores pesquisados da escola B tem aluno com TEA, mas quatro delas relataram que já trabalharam em anos anteriores com alunos com TEA.

### **3.3 Instrumento**

O instrumento utilizado foi um questionário elaborada a luz da literatura estudada, contendo duas partes: a primeira sobre o perfil do participante e a segunda contemplando duas questões abertas e três questões fechadas.

### **3.4 Coleta de Dados**

Primeiramente a pesquisa foi apresentada a cada diretora, que após tomar conhecimento sobre a ótica do tema recebeu os questionários, ficando responsável por encaminhar as professoras.

Foi estabelecido com a direção de cada escola um período de três dias para que fossem devolvidos. Da escola A, foram convidados 7 professores, e apenas 4 deram a devolutiva do questionário. E da escola B todos os professores responderam, totalizando os 5 professores que lecionam na escola.

Para fins de identificação os professores participantes da escola A foram denominados A1, A2, A3 e A4. Já, os professores da escola B foram denominados B1, B2, B3, B4 e B5.

A devolutiva dos questionários se fez de grande importância, pois com eles em mãos pôde-se dar andamento a pesquisa e analisar o que os professores pensam a respeito do tema abordado.

### **3.5 Análises de Dados**

A análise dos dados foi realizada sob uma perspectiva da abordagem qualitativa, que segundo apontado por Gil (2011) não existe uma fórmula correta para a análise, pois depende do estilo de cada pesquisador, passando pelas etapas de redução dos dados e sua simplificação, apresentação das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento entre as respostas dos participantes, chegando, portanto, a uma conclusão/verificação, considerando que os dados foram revisados tantas vezes quanto necessário para o pesquisador encontrar a relação entre a teoria e a prática do contexto pesquisado.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Foi solicitado na primeira questão que os respondentes expressassem, em poucas palavras, o que consideravam como Educação Inclusiva. Os professores da escola A destacaram em suas respostas que a Educação Inclusiva deve oferecer oportunidades e aprendizagens para todas as crianças. Na mesma direção, as participantes da escola B, mencionaram para além dos elementos mencionados anteriormente, que é papel da Educação Inclusiva respeitar e garantir o direito de todos, independente de suas condições de desenvolvimento, tempo e modo de aprendizagem. As respostas identificadas na escola A denotaram que somente se pode oferecer uma Educação Inclusiva quando os profissionais da instituição estiverem preparados para receber o aluno PAEE. Na mesma questão, um professor da escola B, deixou claro em suas considerações que a Educação Inclusiva é a inclusão de alunos com alguma necessidade especial, sendo este o aluno que precisa de atenção individualizada e apoio para a realização das suas atividades.

Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), em seu Art. 10º, ainda o Art. 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), todas as pessoas sendo elas com ou sem deficiência tem os mesmos direitos assegurados em igualdades de oportunidades sem qualquer tipo de distinção, deste modo a Educação Inclusiva se torna um direito de todos os alunos onde suas singularidades devem ser respeitadas e acolhidas. Os referidos documentos destacam que o princípio inclusivo envolve uma mudança de paradigmas, em âmbito cultural, político, social e filosófico, que reconhece e valoriza toda forma de diferença humana, de maneira que a condição de uma pessoa não pode ser, sob qualquer hipótese, um fator impeditivo para a validação de seus direitos como cidadão. Então, a Educação Inclusiva se destaca como um modelo de reorganização do sistema educacional, que tem como foco oferecer acesso, em ambiente comum, para todos os estudantes, em uma perspectiva democrática e universal, sob a égide indissociável da qualidade de ensino. Infere-se, neste ponto, que de modo geral, os professores pesquisados compreendem o conceito da Educação Inclusiva, embora não tenham trazido à tona em suas respostas elementos aprofundados sobre o assunto.

Na segunda questão foi solicitado ao participante, de forma objetiva, que apontasse, em sua opinião, qual o conceito de inclusão escolar. Em ambas as escolas pesquisadas os professores ressaltaram que este conceito está ligado ao direito de todos os alunos à Educação. Nas respostas, ainda que os professores entendam como inclusão escolar o respeito às diferenças, em uma perspectiva de valor social, foram levantadas nas indicações realizadas

pelos pesquisados conceitos de cooperação e compreensão sobre a oferta de espaços e momentos de acolhimento e valorização das diferenças humanas.

As respostas obtidas revelam um evidente equívoco, comum na fala de professores, uma vez que os termos inclusão escolar e educação inclusiva são entendidos e usados como sinônimos. Vale ressaltar que a inclusão escolar é uma dimensão da educação inclusiva, visto que se trata da garantia de direito de acesso dos estudantes PAEE a um espaço comum a todos os alunos, uma vez que historicamente esta parcela de educandos foi mantida em um sistema educacional denominado especial. A proposta de uma educação para todos, sob uma visão democrática, solidária e justa, visa a participação igualitária de todas as pessoas nos meios sociais, inclusive na escola, minimizando toda forma de barreira, discriminação e preconceito. Desta feita, surgiu a necessidade de uma profunda reorganização do sistema educacional nacional, no sentido de oferecer os mecanismos para acesso e permanência dos alunos na escola regular, tais como: recursos pedagógicos, atendimento educacional especializado, flexibilização curricular, estratégias de ensino diferenciadas, entre outros elementos fundamentais quanto ao ensino de qualidade, a fim de respeitar as diferenças individuais dos alunos (BRASIL, 2008).

Em um sentido estrito, a inclusão escolar baseia-se na necessidade de ampliação da participação de todos os estudantes ao sistema de ensino regular, de forma a unificar o seu acesso às aprendizagens, em uma abordagem mais humanística e democrática buscando ampliar as oportunidades educacionais e pedagógicas segundo as particularidades de cada um (BRASIL, 2008).

Na sequência, na terceira questão foi perguntado aos professores sobre o ponto de vista individual a respeito do processo de inclusão escolar de alunos com TEA, na Educação Infantil. Entre as respostas obtidas, houve unanimidade entre os professores da escola A e B sobre o reconhecimento da importância e possibilidade de acesso e permanência desses alunos na Educação Infantil, uma vez que mencionaram não ser um problema ter este aluno inserido em suas turmas, pois, destacaram acreditar que a interação social promovida nesta etapa de ensino é fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento de todas as crianças, independentemente de qualquer condição. Apenas um professor da escola B complementou sua resposta afirmando que acredita que a inclusão escolar somente ocorre em razão da atual legislação nacional, que estabelece a obrigatoriedade de acesso desse aluno na escola regular.

Infere-se, diante das respostas obtidas, que de modo geral os professores reconhecem o direito do aluno, e para além da perspectiva legal, concebem a importância da convivência em um ambiente comum para todas as pessoas, longe da segregação e dicotomia de sistemas

escolares apartados para as pessoas, em razão de sua condição individual, no sentido de que esta seja um critério eletivo para efetivação do direito ao desenvolvimento por meio do processo educativo, que deve valer para qualquer pessoa. Trata-se, pois, de um avanço fundamental para a transformação, especialmente atitudinal, frente ao respeito as diferenças humanas.

De acordo com o Decreto nº 8.368, de 2 dezembro de 2014 (BRASIL, 2014), que regulamenta a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), em seu Artigo:

Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2014, s/p).

Sob a mesma óptica, segundo o Artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), o Estado tem por obrigação garantir o atendimento educacional especializado a todas as pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino, já que para o seu pleno desenvolvimento social e exercício da cidadania é necessário a interação com os demais.

Na quarta questão perguntou-se aos entrevistados o que eles consideravam como ideal para que ocorresse efetivamente o processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Nas respostas dos professores A1, A2 e A3 há a necessidade de que lhes seja ofertada uma formação especializada sobre a temática, em uma perspectiva continuada, além da oferta de apoios, materiais e humanos, e, parceria entre a família e a escola. Os respondentes A2 e A3 mencionaram, ainda, que as escolas precisam de espaços adaptados para melhor acolher esses alunos. A professora A4 destacou em sua resposta que o ideal é pensar na individualidade de cada criança, e não somente em métodos, pois o que serve para um talvez não sirva para outro, e sempre lembrar que são pessoas que apesar características próprias do TEA, possuem também suas próprias características como ser humano. Já, os professores B1 e B5 apontaram que é preciso acolher os alunos com TEA. A necessidade de atendimento multidisciplinar foi outro elemento citado pelos respondentes B1, B3, B4 e B5. A adaptação curricular foi ressaltada pelos professores B1, B4 e B5 como necessária para a aprendizagem desses alunos. No mesmo sentido, B2 e B4 mencionaram a importância de se respeitar as necessidades, o ritmo e limites dos alunos. Os professores B2 e B3 demonstram em suas respostas que deve haver uma diminuição do número de alunos em salas quando houver a presença de um estudante com TEA no grupo, justamente para que o professor tenha condições de oferecer a atenção adequada às demandas educacionais especiais desse aluno. A participante B3

ressaltou que é preciso uma formação específica na área e também respeitar e garantir os direitos desses alunos.

Segundo os referenciais teóricos dispostos em literatura pertinente, as escolas precisam atender aos princípios contidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como em legislações vindouras sobre o direito do educando, sobretudo quanto a oferta de um ensino de qualidade, que respeite as diferenças dos alunos.

Torna-se viável inferir diante das respostas reveladas na pesquisa, que os professores possuem clareza sobre o papel da escola e da atuação docente frente à inclusão escolar, sobretudo por ter sido evidenciado aspectos fundamentais para se estabelecer respostas educativas adequadas para os estudantes que compõem a parcela PAEE, inseridos nas salas de aula. Incluir vai além de oferecer a vaga na escola, é necessário que sejam disponibilizadas estratégias de ensino e organização de acessibilidade, nas mais diversas dimensões, para garantir a participação e conseqüente permanência do aluno na escola. O conhecimento é o principal mote para se romper com o senso comum e a segregação, pois para se reconhecer um direito é necessário, em primeira instância, ter uma concepção filosófica e cultural sobre o outro. Ainda, somente a partir do saber o professor pode lançar mão da criatividade para encontrar as respostas necessárias para se alcançar a aprendizagem dos alunos, respeitando seu funcionamento e estilo de aprender.

Na mesma perspectiva, no que diz respeito aos apoios necessários para a permanência do aluno com TEA no sistema educacional regular, a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, prevê que: “[...] 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 artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Ainda, é declarado no documento promulgado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que:

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (UNESCO, 1994, p.7).

Por fim, a última questão que compõe este estudo abordou quais estratégias conhecidas pelos professores para apoiar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA. Dos métodos já citados anteriormente todas as professoras da escola A mencionaram que

conhecem a estratégia TEACCH, que deve ser utilizada como veículo de comunicação, ensino e organização da rotina escolar, especialmente para os estudantes com TEA que apresentam comprometimentos mais significativos em razão desse transtorno. Do mesmo modo, a participante A4 também destacou que conhece formas de TA<sup>7</sup>, as quais também oferecem suportes importantes para o trabalho pedagógico e de acessibilidade no cotidiano com o aluno com TEA. Sobre este mesmo questionamento, as professoras da escola B, de forma unânime, evidenciaram que conhecem adaptações e conceitos de TA, que favorecem o processo educacional do aluno com TEA. Já, as respondentes B2, B3 e B4 apontaram que, para além da TA, conhecem o TEACCH<sup>8</sup>. Ainda, B2 e B3 conhecem a CSA<sup>9</sup>, que também funciona como importante estratégia no apoio à comunicação e interação social do aluno com TEA. E, as respondentes B2 e B4 citaram que possuem conhecimento sobre a ABA<sup>10</sup>.

Com os dados obtidos vale inferir que os professores das escolas A e B estão bem informados sobre encaminhamentos a respeito de estratégias, métodos, técnicas e recursos que funcionam positivamente no apoio à inclusão escolar do estudante com TEA. É na sala de aula onde deve ocorrer os principais esforços para a participação do aluno PAEE, por meio das ações do professor, que deve respaldar suas práticas lançando mão das mais variadas formas de mecanismos e ferramentas para colocar estes alunos como protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que somente dessa maneira se torna possível construir uma escola para todos, com a equidade necessária para a inclusão escolar, com vistas a repercussão de comportamentos e vivências habilidosas para o meio social e a vida.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as inúmeras transformações que ocorreram nas sociedades nas últimas décadas surgiu a necessidade de um novo perfil de escola, cujo direito a igualdade entre os alunos, independentemente de qualquer condição, seja o elo consolidador para um modelo social mais justo e solidário. O que se aprende na escola é o que se usa na vida, então é nesta instituição que deve iniciar o processo de humanização entre as pessoas, reconhecendo, sobretudo, que as diferenças são próprias das pessoas, famílias e maneiras de viver.

Sendo assim, compete a escola e seus professores se pautar em toda forma de estratégia e recursos para a ampliação da participação dos estudantes, incluindo aqueles que

---

<sup>7</sup> TA: Tecnologia Assistiva.

<sup>8</sup> TEACCH: em português quer dizer Tratamento e Educação para Adultos e Crianças com Déficit relacionados com a Comunicação.

<sup>9</sup> CSA: Comunicação Suplementar ou Alternativa.

<sup>10</sup> ABA: Análise Comportamental Aplicada ao autismo.



compõe a parcela de PAEE. Diante dessa perspectiva buscou-se como objetivo dessa pesquisa destacar o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, enfatizando a interação social, em duas unidades educacionais, em um município do interior do estado de São Paulo.

É salutar mencionar que entre as respostas obtidas junto aos professores pesquisados de ambas escolas há uma concepção muito próxima quanto ao princípio e implicações do processo de inclusão escolar, pois de modo geral foi ressaltado que, sob esta perspectiva, todos os alunos devem ter oportunidades de aprendizagem, em um ambiente comum, com a devida atenção e apoios. Na mesma direção, infere-se, por meio das respostas dadas, a importância que os professores dão à formação continuada para ampliar conhecimentos que os prepare para atender às mais diversas demandas de necessidades educacionais especiais dos alunos. Desta forma, a visão docente dos pesquisados revela que as diferenças deixam de ser um problema e passam a ser um valor social.

Quanto à inclusão escolar dos alunos com TEA os respondentes não acreditam que ter esses alunos em sala de aula seja uma barreira, desde que tenham apoio especializado, formação específica, adequação dos espaços e número menor de alunos em salas. Desta feita, para eles a estimulação do processo de interação entre os pares ajuda no desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA.

As contribuições advindas do presente estudo propiciaram uma importante reflexão sobre o processo de inclusão escolar, principalmente quanto a interação social dos alunos com TEA na Educação Infantil, haja visto que é neste período de escolarização que os esforços da escola estão concentrados no processo de socialização e autonomia das crianças.

Em últimas palavras, vale destacar que por meio do conhecimento torna-se viável a construção de um ambiente inclusivo, onde todos os integrantes da escola estejam envolvidos no processo escolar. Assim, sem esgotar o assunto, aponta-se que é possível romper as barreiras da exclusão, em especial, para os alunos com TEA na Educação Infantil, com significativas mudanças que irão repercutir na vida desses alunos e na sociedade de modo geral.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-V**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOSA, Cleonice. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva**. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n2/7855.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2017.



\_\_\_\_\_. **Atenção Compartilhada e Identificação Precoce do Autismo.** 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1>. Acesso em: 22 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4. Ed. Revista e Atualizada. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoacomdeficiencia.pdf>>. Acesso em: 07 de jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº12.764,** de 27 de dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. LDBEN – **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº9394/96.** Reformulada em 2013. Disponível em: <<http://www.cpt.com.br/ldb/da-educacao-infantil>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei Nº9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** 1996.

BRUNI, Ana Rita; et al. **Cartilha Autismo e Educação.** São Paulo, SP, 2013.

FAVORETTO, Natália Caroline; LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cusin. **Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico.** Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, v.20, n.1, p.103-106, 2014.

FIGUEIREDO, Jeane. **O Autismo Infantil: uma revisão bibliográfica.** São Luís, MA, 2015. Disponível em: <http://apps.cofen.gov.br/cbcentf/sistemainscricoes/arquivosTrabalhos/I65168.E13.T12231.D9AP.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. 2017.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão Escolar: O Desafio de uma Educação para Todos?** 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografi a.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

F80-F89 Transtornos do desenvolvimento psicológico. Data SUS - Departamento de Informática do SUS. s.d. Disponível em: <[http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80\\_f89.htm](http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80_f89.htm)>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. Ed. São Paulo, SP: Atrás S.A., 2011. P. 27-28.



LAMPREIA, Carolina. **A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo.** 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a12.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MANARIN, Maeli Sorato. **A avaliação na educação infantil:** o que reflete esse processo. Disponível em: <<http://www.bib.unesc.net/biblioteca/sumario/000041/000041FD.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

MAROT, Rodrigo. **Autismo - Transtornos Relacionado por Semelhança ou Classificação.** Disponível em: <<http://www.psicosite.com.br/tra/inf/autismo.htm>>. Acesso em: 24 de abr. 2017.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **Escolarização e Socialização na Educação Infantil.** Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4120/2825>>. Acesso em 04 de jun. 2017.

PASSARINO, Liliana Maria; SANTAROSA, Lucila Costi M. **Interação Social no Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagens.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a08v20n1.pdf>>. Acesso em: 16 de nov. 2016.

ROSATO, Adriana Demarqui. **Gestão Educacional: A Inclusão de Autistas no Contexto Escolar.** Monografia de Especialização. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

RODRIGUES, Aroldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo. **Psicologia Social.** 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.53.

SEGATTO, Renata Maýra. **Educação Infantil para que?** Uma reflexão preliminar sobre as diferentes funções a ela atribuídas no Brasil. 2009. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc\\_turma\\_2005/261068.pdf](http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2005/261068.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2017.

TERNOSKI, Teresa. **A dicotomia entre educar e cuidar na educação infantil:** uma análise das funções de educadores e professores no município de Curitiba – PR. 2011. Disponível em: <<http://www.nupe.ufpr.br/ternoski.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994. Disponível em: <[http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)>. Acesso em: 26 de mai. 2017.

**FACULDADE DE AGUDOS – FAAG**

**INCLUSÃO ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DA GESTÃO  
EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO  
DE AGUDOS/SP**

**LILIANE APARECIDA LOPES<sup>1</sup>**

**ROSILENE DA SILVA BATISTA DANIEL<sup>2</sup>**

**ELIANE MORAIS DE JESUS MANI<sup>3</sup>**

**RESUMO**

O atual sistema educacional brasileiro tem como fundamento a educação inclusiva, que orienta o processo de inclusão escolar na rede regular de ensino. Diante dessa premissa o presente estudo tem por objetivo geral identificar se os gestores educacionais da Rede Municipal de Agudos/SP norteiam as práticas, ações e equipes escolares por princípios inclusivos, especialmente para o educando Público Alvo da Educação Especial. E, por objetivo específico verificar a mudança de postura de gestores escolares sobre a inclusão, de uma mesma rede de ensino, em um período com o intervalo de uma década. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico, bem como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, cuja análise foi qualitativa. Os dados do estudo revelaram que são notórios os avanços na última década quanto ao norteamento inclusivo do referido sistema de ensino. Todavia, são evidenciados elementos que denotam, sob a perspectiva dos gestores, grande fragilidade quanto ao estabelecimento da inclusão escolar.

**Palavras chaves:** Gestão Educacional. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar

**ABSTRACT**

Current Brazilian educational system is based on inclusive education, which regulates the inclusion process in regular school. By this premise, the present study intends to identify if Agudos's educational managers guides their practices, actions and school teams by inclusive principles, especially regarding to Special Education student. Besides that, the specific objective is check educational managers behavior changing when the subject is inclusion, of the same educational network in a decade. For that were realized a bibliographical survey and an exploratory and descriptive research, which analyses were qualitative. Study dates revealed

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG – li\_ciriloo@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG – rosi.ba\_2006@hotmail.com

<sup>3</sup> Docente no curso de Pedagogia da FAAG. Doutoranda e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

that the advances made in the last decade regarding the inclusion of this education system are notorious. However, there are elements that show, from the managers' perspective, great fragility regarding the establishment of school inclusion.

**Keywords:** School inclusion. Educational management. Inclusive education.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas o cenário escolar tem se modificado significativamente, passando de um modelo tradicional e elitista, para uma nova realidade democrática e universal.

O rumo das modificações propostas redirecionou o contexto escolar, objetivando, sobretudo, o acesso igualitário à Educação para todas as pessoas, independentemente de qualquer condição social, física, intelectual, cultural, entre outras, sob uma perspectiva denominada Educação Inclusiva (BRASIL, 1988; 1996).

O Brasil é signatário de movimentos internacionais que norteiam princípios sociais fundamentais para o ser humano, entre eles a Educação. Nesta direção, foram estabelecidas ações e proposituras legais de reorganização da escola, no sentido de ampliar o acesso e a permanência dos educandos, valorizando e reconhecendo as diferenças entre as pessoas, a partir de novos paradigmas filosóficos, culturais, políticos e sociais (TEZANI, 2017).

A óptica em tela traz em seu bojo, especialmente, o rompimento com a histórica exclusão e segregação daqueles que, por razões diversas e peculiaridades individuais, estiveram à parte do sistema escolar comum, em escolas especiais, ou mesmo à margem de qualquer forma de educação formal. Estabelecendo-se, portanto, a inclusão escolar, cujo desafio é vencer inúmeras barreiras para garantir que todas as pessoas possam aprender e conviver em um espaço social comum, a escola regular.

Esta nova ordem no cenário educacional brasileiro se fundamenta a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, em especial, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), além de um vasto rol de documentos que regulamentam, processualmente, inúmeras mudanças no âmbito educacional no país. Todavia, vale ressaltar que a principal mudança para que os aspectos legais sejam transformadores depende da ação humana, motivando e construindo valores sociais inovadores, de colaboração, solidariedade e respeito à diversidade.

Neste ínterim, a Educação Especial passou a ser considerada modalidade de ensino (BRASIL, 1996), oferecendo Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, em

escolas regulares (BRASIL, 1988; 1996), para a parcela de estudantes que compõe o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber aqueles que apresentam: deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, considerando a necessidade de esforços coletivos de todos os envolvidos com a escola, o gestor se configura como peça fundamental na articulação desse novo modelo educacional, sobretudo, por meio da liderança para que seja assumida a postura inclusiva (TEZANI, 2017).

Assim, compete à gestão escolar oferecer diretrizes para auxiliar professores e toda equipe escolar quanto à condição para permanência e qualidade de ensino do aluno PAEE na escola. Conforme pondera Dutra (2005), para que se chegue ao objetivo primordial da educação inclusiva se faz necessário um trabalho competente, mobilizador da sociedade e responsável pela transformação dos sistemas educacionais, contribuindo, desta forma, para a melhoria do ensino e aprendizagem e apontando soluções para aqueles que têm sido excluídos socialmente ao longo de toda história humana.

Em consonância com as atuais propostas educacionais em cenário mundial, as escolas precisam ter ações e respostas educativas para atender às necessidades de todo seu alunado. Para tanto, é preciso fomentar legalmente e culturalmente toda forma de prática que possa dar suporte à concretização de uma escola universal e democrática.

O presente estudo justifica-se, portanto, tendo em vista o princípio inclusivo que norteia a educação brasileira, visto que, os estudantes que compõem a parcela de alunos PAEE, no contexto de inclusão escolar, devem ter suas necessidades educacionais atendidas pela escola. Neste sentido, é necessário conhecer o olhar e a perspectiva dos gestores escolares para essa temática, considerando aspectos participativos e democráticos de todos os envolvidos no processo educacional para criar oportunidades de aprendizagem e acessibilidade para todos os educandos na escola regular.

Assim, tem-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: os gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Agudos/SP se orientam por princípios inclusivos no direcionamento da equipe escolar e organização da escola para o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE?

Para a indagação em tela, tem-se como hipótese que os gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Agudos/SP se orientam por princípios abrindo espaço para a inclusão escolar.

Visando atender o problema de pesquisa este estudo tem como objetivo geral identificar se os gestores educacionais da Rede Municipal de Ensino de Agudos/SP norteiam as práticas, ações e equipes escolares por princípios inclusivos, especialmente para educandos PAEE. E, como objetivo específico verificar a mudança de postura de gestores escolares, sobre a inclusão escolar, de uma mesma rede municipal de ensino, em um período com intervalo de uma década.

A seguir são apresentados elementos que compõem o referencial teórico deste estudo.

## **2 EDUCAÇÃO: UM DIREITO UNIVERSAL**

### **2.1 Contextos Históricos: da eliminação e abandono ao direito à diversidade**

Com o decorrer dos avanços no campo da ciência e dos direitos da pessoa humana, os alunos, considerados atualmente PAEE, vêm ganhando um olhar diferenciado, uma vez que ao longo da história os indivíduos que nasciam com uma condição que os diferenciava do que se entendia como normalidade, a exemplo das deficiências, eram excluídos, segregados, abandonados e, em muitos casos, até mesmo eliminados, de modo que o acesso à Educação para essa parte da população assumiu maior proporção nas discussões e ações legais recentemente, somente no final do século XX (GLAT, 2005; ROSA, 2013).

No início da história humana o modo de vida era primitivo, nômade e a própria sobrevivência e perpetuação da espécie se constituía como um desafio, de maneira que a eliminação era o destino daqueles que nasciam fora dos padrões esperados de normalidade, visto a condição de vida em ambientes agrestes e perigosos (JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008).

Na Idade Antiga, os valores humanos se pautavam na beleza e perfeição, sobretudo, pela influência Grega. Logo, aqueles que nasciam com deficiência, de qualquer natureza, eram considerados subumanos, o que legitimava o abandono e a eliminação. Assim, até este período a história humana foi marcada pelo paradigma de exclusão (JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008).

Na Idade Média, com o advento do Cristianismo, propagou-se valores que conferiam às pessoas uma alma, de maneira que o abandono e a eliminação passaram a se configurar como meios que atentavam aos desígnios da divindade. Todavia, isso não significou o fim de práticas da exclusão por meio do abandono e eliminação das pessoas com deficiência ou qualquer tipo de deformidade. Ainda, este período foi marcado pelas barbáries em nome da Santa Inquisição, que atribuía uma condição diabólica às pessoas que não estavam dentro do

padrão de normalidade, restando-lhes o destino da fogueira em nome da justiça divina e quando muito a subserviência como bobos da corte (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011). O grande avanço surgido neste período foi a criação da primeira legislação para proteção da pessoa deficiente, pois no meio da nobreza também nasciam sujeitos fora do que se esperava como normal, e como tal, sob o princípio divino, as famílias se recusavam ao abandono e eliminação. Então, a igreja, visando direito aos bens de heranças desses sujeitos, criou instituições, totalmente segregadas do convívio social, para manter estas pessoas, afastando hipoteticamente a eliminação, mas não o abandono, uma vez que estes espaços não dispunham de qualquer atenção especial, apenas mascarava uma situação deplorável, considerada adequada para os valores da época. Este período foi pautado pelo paradigma de institucionalização (JANNUZZI, 2004).

Com a Idade Moderna avanços no campo da Ciência delinearão novos ideais, surgindo entre outros aspectos, novas perspectivas quanto à importância da Educação, inclusive para as pessoas com deficiência. Os movimentos eram poucos, e culturalmente essa visão pouco modificava a realidade dessas pessoas, mas inspirou uma série de autores a pesquisar e construir teorias que foram evoluindo com o passar das décadas, até chegar no século XX (JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008).

Somente na década de 1960, foi denotado o paradigma de integração, impulsionado, especialmente, pela Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1945), dado esforços no sentido de minimizar toda forma de degradação humana. Neste período, discutia-se o direito da pessoa e a importância de acesso aos bens comuns da sociedade. Todavia, entendia-se que era a pessoa que precisava se adaptar ao contexto social. As escolas especiais surgiram com grande força neste momento, inclusive no Brasil, para dar condição educável à pessoa deficiente (JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008). Ainda, na década de 1990, foram promulgadas a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia (UNESCO, 1990), e a Declaração de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994), desencadeando ações no campo educacional e social em todo o território mundial.

Apesar do imenso ganho comparado aos períodos anteriores, a premissa de direito e princípios fundamentais de liberdade e igualdade para todas as pessoas, assumiu perspectivas avançadas, modificando em duas décadas o que se entendia sobre a diversidade e a construção cultural acerca da deficiência, remodelando, portanto, as ações e diretrizes em todo o mundo, para a construção do paradigma da inclusão, mantido até os dias atuais, que preconiza a necessidade da sociedade valorizar e reconhecer a diferença humana, afastando toda forma de

discriminação, preconceito e segregação (GLAT, 2005). Assim, a sociedade deve ampliar oportunidade de acesso para todas as pessoas, independentemente de qualquer condição, inclusive com deficiência, para participação plena em todos os espaços comuns, incluindo a escola, eliminando, desse modo, toda barreira existente, seja de ordem arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, e fundamentalmente, atitudinal (JANNUZZI, 2004; BRASIL, 2008).

Justamente este percurso histórico inspirou a Constituição Federal (BRASIL, 1988) a reposicionar e valorizar o direito de todos à Educação, impulsionando as mais diversas ações no sentido de garantir o acesso e a permanência na escola para todos os alunos. Trata-se de uma profunda mudança que passa desde os valores morais e éticos construídos socialmente, até a formação docente e reestruturação de todo sistema educacional, que deixa de ser dicotômico, separado entre escola regular e escola especial, e passa a ter o caráter inclusivo.

Entretanto, é válido destacar que a mudança de postura requerida no ambiente escolar vai além da inserção de alunos PAEE nas salas de aula, pois a efetivação de direitos depende de uma “reestruturação em relação à cultura, à prática e às políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade de alunos” (VIOTO; VITALIANO, 2012, p. 4).

Dentro da escola, tal mudança implica em modificações, para além de aspectos legais, políticos, filosóficos e culturais, também nos ambientes físicos, práticas de ensino, apoios de recursos tecnológicos e humanos, entre outros (VIOTO; VITALINO, 2012). Dessa forma, torna-se fundamental discutir os papéis dos agentes que atuam diretamente neste cenário, neste estudo, pontualmente a ação da gestão escolar, que deve ser transformadora, em uma perspectiva democrática e participativa, consonantes com os princípios inclusivos, destacados na sequência.

## **2.2 Inclusão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva**

A escola é um espaço democrático, cujo acesso deve se estender a todos os alunos, sem distinção de qualquer natureza. Este entendimento representa o princípio da educação inclusiva (RAPOLI *et al*, 2010).

Todavia, abrir as portas dando assento nas salas de aula para todos os educandos requer refletir sobre a relação entre o acesso e a qualidade da Educação oferecida. Se por um lado são vencidas as questões legais que fundamentam o direito dos alunos, a efetivação desse direito ainda se configura como um desafio, uma vez que a permanência depende de ações pontuais e necessárias.

Tradicionalmente o acesso à escola era privilégio daqueles que se encaixavam nos modelos propostos. Assim, o foco se concentrava no conteúdo curricular, de modo que os estudantes que não aprendiam conforme esperado para a idade e série eram considerados alunos problemas, o que corroborava com uma realidade de exclusão, dualidade do sistema educacional, entre escola regular e especial, além de muitas discussões sobre o fracasso escolar.

Diante de novas perspectivas educacionais, houve uma mudança total, e o foco passou a ser o aluno e a aprendizagem, cujo reconhecimento é fortalecido pela heterogeneidade humana e pelos diversos estilos na forma de aprender (MANTOAN, 2003).

Neste contexto, a inclusão escolar se referenda pelo acesso do PAEE na mesma estrutura educacional, comum a todas as pessoas (TEZANI, 2017). O que demanda esforços no sentido de garantir apoios, tal como a oferta de atendimento educacional especializado, por meio da Educação Especial, perpassando todas as outras modalidades de ensino, preferencialmente, nas próprias escolas onde estes estudantes frequentam a sala de aula comum, em contraturno, na forma complementar ou suplementar, por um professor especializado (BRASIL, 2008; 2013).

A questão central sobre a perspectiva inclusiva da Educação é a qualidade de ensino, uma vez que de nada adianta dar acesso sem garantir o papel primordial da escola, que é ensinar o conhecimento socialmente construído pela humanidade, por meio de estratégias para dar autonomia e independência para a vida, valorizando, sobretudo o desenvolvimento da pessoa humana (FORGIARINI, 2012). Esta premissa é apontada por valores democráticos de luta contra as exclusões, de uma sociedade tecnológica, multicultural, onde a informação e a globalização ditam novos rumos para a humanidade, estabelecendo a necessidade de uma escola que valorize o aprender a conhecer (instrumentos de compreensão), aprender a fazer (agir sobre o meio), aprender a ser (valorizar o ser humano) e aprender a conviver (inspirar a colaboração e solidariedade com bem comum a todas as pessoas), pilares para a Educação do atual milênio (UNESCO, 1996).

Uma escola inclusiva precisa atender às necessidades educacionais especiais de todos os estudantes, incluindo daqueles que compõem o PAEE, ou seja, a parcela da inclusão escolar, com compromisso e responsabilidade de permanência, com equidade para aprender, conforme a potencialidade individual, dos alunos (TEZANI, 2017). Assim, é preciso romper com a naturalização da deficiência, a partir das limitações da pessoa, reconhecendo a

capacidade de aprender, desde que sejam providos meios adequados. Construindo, portanto, uma visão a partir da eficiência humana.

Entre os inúmeros esforços para uma educação inclusiva, vale destacar a formação docente, inicial e continuada. Antes de tudo trata-se de um princípio intrínseco aos valores sociais de direitos das pessoas, então não há como se pensar um modelo de formação na área educacional formatado e único, como uma receita para atender à diversidade (RAPOLI *et al*, 2010). Se somos todos diferentes não há como um professor esperar o aluno idealizado na sala de aula, essa era a visão tradicional e excludente.

Nesta direção, a ação docente requer reflexão, planejamento, avaliação processual, criatividade, autonomia, entre outros aspectos fundamentais para mediar o conhecimento, lançando mão de múltiplas estratégias de ensino para alcançar a aprendizagem de cada aluno, o que não é premissa de uma formação especializada para cada tipo de necessidade educacional especial encontrada em uma sala de aula (MANTOAN, 2003).

A formação continuada, como em qualquer profissão, no atual contexto social altamente dinâmico, passa a ser, portanto, uma necessidade que vai além das questões implicadas na atenção ao aluno PAEE, visto que a heterogeneidade das salas de aula é demonstrada pelas necessidades educacionais de todos os alunos (TEZANI, 2017).

Entre as barreiras a serem rompidas culturalmente para ampliar o contexto inclusivo, em uma visão muito mais ampla que o cenário escolar, está a barreira atitudinal (TEZANI, 2017). No caso do professor, diante do conhecimento produzido cientificamente nas últimas décadas, além do respaldo legal, o discurso sobre a falta de formação para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos que compõem a inclusão escolar, torna-se vazio e injustificável, sobretudo, quanto a inércia de ações relativas às práticas pedagógicas.

Os apoios para garantir a inclusão escolar em uma perspectiva inclusiva são fundamentais. Destarte, a transformação depende em grande parte da ação sobre a propositura legal e filosófica, garantindo mecanismos adequados à realidade escolar e à diversidade de seus alunos (TEZANI, 2017).

Entre os diversos mecanismos está o Projeto Político Pedagógico da escola, definindo e inspirando as ações escolares, sob a liderança do gestor educacional, que deve articular a equipe escolar, a família e a comunidade de modo geral, fomentando a participação e a reflexão constante sobre o papel da escola frente às demandas da sua realidade (TEZANI, 2017). São apresentados a seguir aportes teóricos sobre a gestão democrática e participativa.

### 2.3 A Gestão Democrática e Participativa na Escola

Para atender o princípio inclusivo, a gestão educacional rompe com o modelo tradicional, passando a assumir o espírito democrático, de modo que a tomada de decisões e as responsabilidades são compartilhadas, em âmbito administrativo, pedagógico e burocrático.

Uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas para que, por sua participação, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais (LÜCK, 2012, p. 21).

A gestão democrática visa a participação de toda a comunidade escolar, incluindo pais, funcionários, professores, alunos e sociedade, para contribuir com a organização da instituição escolar. Trata-se da construção da autonomia, por meio da participação (LISBOA, 2014).

Assim, a participação é caracterizada pela eliminação de comportamentos individuais, pelo espírito de equipe, decisão de objetivos sociais e institucionais, análise dos problemas escolares, principalmente pedagógicos, os quais devem ser discutidos e analisados coletivamente, especialmente, nos Conselhos Escolares (LISBOA, 2014). O gestor deve criar um cenário ideológico, que segundo Cária e Andrade (2016, p. 10) parte de “consensos de que todos podem e devem participar das decisões da escola e dos resultados de modo a atingir a desejada qualidade da educação por meio da gestão democrática e participativa”.

O Conselho Escolar é o poder máximo na unidade de ensino, ele é responsável pela elaboração e adaptação do Projeto Político Pedagógico, normas internas, projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, destino da verba, calendário escolar. É formado pelos funcionários, corpo docente, coordenador, gestor, pais e alunos, ou seja, o Conselho é o princípio fundamental para o alcance de uma gestão democrática e participativa (LÜCK, 2012).

Cária e Andrade (2016) alegam que vale evidenciar que o modelo de gestão democrática, baseado na liderança, é precário no sistema educacional brasileiro. Todavia, é esperado que hajam significativas alterações neste contexto, tendo em vista que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabeleceu importantes metas a serem cumpridas até 2024, a fim de estabelecer a efetivação da gestão democrática, sobretudo, no ensino público no país. Este documento é um importante norteador da remodelagem do cenário educacional, desencadeando ações que devem ser realizadas em um período de vigência decenal, por meio de metas, em diversas áreas, fortalecendo o princípio inclusivo.

Lück (2012) declara que a nova demanda escolar, exige um novo diretor, cujo papel deixa de ser meramente burocrático, tornando-se ele o agente responsável pelas mudanças, tanto em âmbito educacional, administrativo, social e organizacional garantindo assim, com que todos tenham uma educação de qualidade e igualitária.

Importante salientar que na gestão democrática e participativa o gestor é peça fundamental para a resolução de problemas. Dentro de suas competências, é necessário assumir a sua função quanto a organização da escola, articulando o bom relacionamento entre os funcionários, a motivação dos mesmos, as ações pedagógicas e o compromisso com o ensino de qualidade (CÁRIA; ANDRADE, 2016). Ele é o líder e como tal é necessário que coordene, organize e gereencie todas as atividades da escola. Lück (2011, p.30) afirma que “sua perspectiva é influenciar a adoção de práticas de liderança orientadas para a formação de equipes integradas, participativas e empreendedoras na realização dos objetos educacionais a que a escola se propõe”.

Diante disso, o gestor tem o dever de incentivar práticas inclusivas, elaboração de projetos e mecanismo para atender às necessidades educacionais de todos os alunos (LÜCK, 2012).

O gestor tem o dever de conduzir ações para romper com toda forma de barreira impeditiva para a aprendizagem dos alunos, além de criar um espaço democrático e de valorização da diversidade.

## **2.4 A Realidade do Cenário Educacional do Município de Agudos/SP**

Fundado em 27 de julho de 1898, Agudos é um município brasileiro, localizado no Centro Oeste Paulista, que está aproximadamente 320km da capital. Com área de 968 km<sup>2</sup> é considerada uma cidade em pleno desenvolvimento. Atualmente possui aproximadamente 38 mil habitantes (PREFEITURA MUNICIPAL, 2017).

Agudos contempla 18 escolas dentro do município e 1 escola no Distrito de Domélia. Sendo elas: 2 Creches Escolas, 1 Centro de Educação Infantil, 1 Unidade Infantil, 1 Creche Berçário, 6 escolas Escola Municipal Educação Infantil (EMEI), 5 escolas Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e 3 escolas Escola Municipal Ensino Fundamental e Infantil (EMEFEI) sendo 1 no Distrito de Domélia.

### **2.4.1 História em uma década: contextualização e reflexão para uma análise sobre os avanços da inclusão escolar na perspectiva inclusiva**

Em 2002 instalou-se neste município, a Faculdade de Agudos – FAAG, que implantou entre os cursos oferecidos a graduação em Pedagogia, cuja licenciatura na época era com habilitação em Educação Especial e Gestão Escolar.

Sendo assim, em 2006, quando se graduou a primeira turma no referido curso, foi realizada uma pesquisa junto aos gestores das escolas municipais de Agudos/SP, com o objetivo de analisar a realidade para os diretores de escolas municipais de Agudos/SP, sobre as facilidades e dificuldades frente ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Na ocasião foram enviados questionários para onze diretores de escola, entre os quais apenas seis aceitaram a participação no estudo. As questões, dez abertas e cinco fechadas, versavam sobre aspectos sobre a educação inclusiva e a inclusão escolar, as quais foram analisadas qualitativamente.

Os resultados apurados por Mani e Rodrigues (2006) denotaram que na época havia grande fragilidade quanto à estrutura física e organizacional das escolas para atender a demanda dos educandos com necessidades educacionais especiais, incluindo aspectos relacionados à formação docente, Projeto Político Pedagógico e apoio de profissionais especializados.

Em 2006 os gestores demonstraram em suas respostas uma consciência importante sobre a perspectiva inclusiva, muito embora tenha ficado claro que, naquele período, não era evidente para os participantes, a distinção de conceitos entre a educação inclusiva e a inclusão escolar (MANI; RODRIGUES, 2006). Todavia, tratava-se de uma construção recente, com inúmeras lacunas tanto na regulamentação da própria legislação, quanto na produção de conhecimento e documentos norteadores para apoiar as transformações do papel da escola e, especialmente, do gestor escolar.

Um ponto importante que foi coletado nesta pesquisa é que os gestores demonstraram em suas respostas grande preocupação quanto ao acesso dos alunos com deficiência na escola regular, discordando com esse acesso sob a argumentação da falta de formação e condições para atender às necessidades educacionais especiais deste alunado (MANI; RODRIGUES, 2006). No referido período, ainda prevalecia no cenário educacional brasileiro a dualidade do ensino, entre especial e regular, havendo apenas indicativos nos dispositivos legais sobre as mudanças que estavam por vir nos anos seguintes. Assim, somente em 2010, efetivamente, houve uma reorganização mais significativa que ampliou o acesso de todos os alunos para a escola comum, modificando inclusive a orientação sobre o papel da escola especial, que passou a oferecer outros serviços de apoio à rede regular de ensino no Brasil.

Em suma, a pesquisa realizada por Mani e Rodrigues (2006) revelou que os gestores e as escolas pesquisadas naquela ocasião não estavam preparados para a inclusão escolar, pois a falta de conhecimento, entre outros aspectos, não fortalecia os propósitos da educação inclusiva, de modo que as autoras declaravam a necessidade de pesquisas futuras para colaborar com melhorias nesta rede de ensino.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente estudo se pautou em um levantamento bibliográfico, e pesquisa de caráter exploratória e descritiva, a fim de formar um arcabouço teórico sobre a temática da gestão escolar norteadas por princípios inclusivos, especialmente, sobre a inclusão escolar.

Gil (2011, p.27) “a pesquisa tem como finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar ideias e conceitos, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Do mesmo modo, para este autor, “o método comparativo busca investigar o indivíduo, as classes, fenômenos ou fatos, buscando as diferenças e as similaridades entre eles” (GIL, 2011, p.16).

#### **3.1 Universo da Pesquisa**

Foram convidados a participar da pesquisa dezoito gestores de escolas Municipais de Agudos/SP, contemplando Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental I (EF). Entretanto, apenas dez gestores aceitaram participar do estudo.

Vale ressaltar que antes do convite aos gestores foi solicitado junto a Secretaria Municipal de Educação de Agudos/SP autorização para a realização da pesquisa.

#### **3.2 Instrumento de Coleta de Dados**

Para compor a coleta de dados, foi elaborado um questionário, construído à luz da literatura pertinente a temática abordada neste estudo, sendo a primeira parte composta por questões sobre o perfil do participante. E, a segunda parte composta por 12 questões, entre as quais nove fechadas e três abertas.

#### **3.3 Participantes**

A primeira parte do questionário teve como foco conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Ainda, para fins de análise dos dados os questionários foram enumerados com a letra G, seguida de números de 1 a 10. O quadro abaixo evidencia os dados sobre o perfil dos gestores.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Gestor	Idade	Formação	Especialização	Tempo de atuação	Tempo como Gestor	Tempo na Rede	Escola	Quantidade de alunos atualmente
G1	43	Pedagogia	Psicopedagogia	23 anos	9 anos	13 anos	EI	182 alunos
G2	48	Pedagogia	Gestão do Trabalho Pedagógico	28 anos	20 anos	28 anos	EI	105 alunos
G3	60	Educação Artística e Pedagogia	Possui especialização sem especificar	37 anos	3 anos	7 anos	EI EF	472 alunos
G4	49	Pedagogia	Didática e Gestão Pedagógica/ Metodologia e Gestão EaD/ MBA em Gestão	30 anos	17 anos	27 anos	EF	460 alunos
G5	47	Pedagogia	Ed. Infantil	10 anos	5 meses	10 anos	EI	200 alunos
G6	52	Pedagogia	Gestão Escolar e Ed. Especial	33 anos	11 anos	7 anos	EF	300 alunos
G7	54	Pedagogia	---	22 anos	4 anos	22 anos	s/resp.	165 alunos
G8	48	Pedagogia	Adm escolar/ Supervisão de Ensino/Gestão e Met de Ensino	29 anos	2 anos	2 anos	EI EF	350 alunos
G9	50	Pedagogia	---	22 anos	5 anos	22 anos	EI	105 alunos
G10	57	Letras	Psicopedagogia	34 anos	10 anos	5 anos	EF	343 alunos

Fonte: Elaboração própria.

A partir dos dados apresentados infere-se que apenas um dos gestores não possui formação em Pedagogia. Dois não possuem formação além da graduação. Todos os pesquisados possuem mais de 10 anos de atuação na área da Educação. Quanto ao tempo de atuação na gestão as respostas evidenciam que 6 participantes têm menos de 10 anos como gestor, e quatro participantes possui mais de 10 anos de atuação nesta área. Quanto ao tempo de atuação na rede de ensino de Agudos/SP apenas três respondentes apontaram menos de 10 anos. Sobre o tipo de ensino na escola que atuam como gestores, verifica-se que quatro responderam Educação Infantil, três responderam Ensino Fundamental, dois responderam que a escola atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, um participante não respondeu. Sobre a quantidade de alunos os respondentes apontaram entre 105 e 472 alunos.

### 3.4 Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados foi realizada diretamente nas escolas dos pesquisados. No primeiro contato com os participantes foi explanado os objetivos da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, juntamente com o questionário de coleta de dados.

Diante do aceite como participante da pesquisa foi combinado o período de entrega do questionário respondido, que variou entre dois dias e uma semana.

Quanto à análise dos dados as questões fechadas do questionário foram analisadas quantitativamente. Já as questões abertas foram analisadas de forma qualitativa.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA**

Na primeira questão foi perguntado aos participantes se na escola onde atuam há alunos PAEE. Entre as respostas foi destacado que em nove das escolas há educandos PAEE, sendo que apenas um dos respondentes apontou que não há esse aluno na escola em que é gestor. Nesta mesma questão foi solicitado aos respondentes que apontassem qual a condição do PAEE existente em sua escola. Entre as respostas foi ressaltado: uma escola com estudante com deficiência visual, duas escolas com estudantes deficiência auditiva, oito escolas com alunos com deficiência intelectual, quatro escolas com estudantes com deficiência física, oito escolas com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. E, por fim, em uma escola destacou-se a presença de um estudante identificado com Altas Habilidades/Superdotação.

Os resultados revelam que 90% dos gestores pesquisados relatam a presença de alunos PAEE nas unidades escolares em que atuam, seguindo as normas da Constituição de 1988 que garante o direito da criança com Necessidades Educacionais Especial o acesso na rede regular de ensino. Estes dados demonstram que a inclusão escolar é uma realidade nas escolas (BRASIL, 1988; 1996; 2013).

Na segunda questão perguntou-se sobre acessibilidade. A questão foi respondida afirmativamente por oito participantes, um respondente destacou negativamente e, um participante não respondeu. Quanto às dimensões da acessibilidade as respostas assinaladas pelos participantes denotam que entre os 80% dos participantes que indicaram a presença de acessibilidade em suas escolas: 70% das escolas tem acessibilidade arquitetônica, 20% das escolas contam com acessibilidade comunicacional, 80% das escolas possuem acessibilidade metodológica, 80% tem acessibilidade instrumental, 60% se apoiam na acessibilidade programática e, 70% contam os esforços de acessibilidade atitudinal.

Os aspectos sobre acessibilidade concentram em grande parte as manifestações facilitadoras para o estabelecimento de um ambiente inclusivo, especialmente, para estudantes PAEE, condizendo com Jannuzi (2014) e com os documentos legais que norteiam a educação no país (BRASIL, 2008;2014).

A terceira questão solicitou que os respondentes apontassem os apoios para a inclusão escolar existentes em suas respectivas escolas para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes PAEE. Foram oferecidas alternativas para os respondentes assinalar, de modo que entre as respostas dadas pelos dez participantes revelou-se que em 100% das escolas pesquisadas há a presença de professores especializados em Educação Especial, apenas 10% possui cuidador, 20% dessas escolas possuem sala de recursos e 90% das unidades escolares analisadas é atendida pelos serviços de itinerância. Ainda, foi apontado que em 50% dessas escolas há recursos adaptados, e que em 10% das escolas pesquisadas existe sala de apoio. Como se pode observar as escolas contam com apoios para a inclusão escolar, conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 2008;2013) quando o documento destaca que a escola inclusiva demanda esforços, no sentido de garantir apoios, assim como ofertar um atendimento especial especializado. Cabe evidenciar que, não foi objetivo de pesquisa discutir a qualidade dos apoios presentes nas escolas, mas sim destacar a existência dos mesmos nas unidades escolares.

Na quarta questão foi questionado aos respondentes se os apoios existentes na escola em que atuam são suficientes para atender as necessidades educacionais especiais dos estudantes PAEE. Entre os participantes 100% declararam positivamente, DUTRA (2005) pondera que é de extrema necessidade um trabalho competente, pois isso contribuirá para a melhoria do ensino aprendizagem dos educandos.

A questão de número cinco perguntou aos gestores se no Projeto Político Pedagógico da escola são contemplados objetivos voltados para os estudantes PAEE. Novamente 100% dos pesquisados respondeu afirmativamente, concordando com que Tezani (2017) evidenciou ao propor que o Projeto Político Pedagógico é inspirado nas ações escolares.

A sexta pergunta indagou se o participante considera importante abordar temáticas sobre a área da Educação Especial em suas ações coletivas de formação continuada dos professores. Todos apontaram de modo afirmativo, destacando que 100% dos gestores pontuam na formação dos professores na escola temas relativos a esta temática, como indaga RAPOLI (*et al*, 2010) que a formação docente tem que ser continuada, pois a área educacional não pode ser visto como formatado e único.

Na sétima questão foi solicitado aos participantes que apontassem quais as ações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação do Município, quanto à formação continuada de professores sobre temas relativos a Educação Especial. Dentre os respondentes foi afirmado que a Secretaria Municipal realiza palestras bimestrais sobre o tema, tem

profissionais qualificados para atender alunos, professores e familiares, isso pode observado na resposta de G6 que afirmou que são oferecidas *“capacitações formativas, atendimento individual e coletivo dos profissionais da área, itinerantes, atendimento psicológicos para alunos, familiares e encaminhamento quando necessário”*.

Na oitava questão foi perguntado aos participantes sobre o papel do gestor frente a Inclusão Escolar, sob o seu ponto de vista. Entre as respostas obtidas pelos respondentes destaca-se que o papel do gestor é de se capacitar e se atualizar para melhor gerenciar sua equipe, garantindo o acesso e a permanência de todos na educação. As palavras de G8 evidencia que *“é necessário conhecer quais as ações de uma gestão democrática para que a inclusão escolar aconteça e seja realmente garantido o direito dos estudantes PAEE por uma educação de qualidade. Nesta realidade é fundamental o nosso papel de gestor na mediação dos mecanismos para promoção da educação inclusiva, dos procedimentos didáticos em sala de aula e na organização da escola, na busca de qualidade e transparência na gestão”*, concordando com que Lücky (2011) quando destaca que o gestor tem o dever de incentivar práticas inclusivas.

Na sequência, a nona questão perguntou aos gestores se consideram a necessidade da participação das famílias dos alunos PAEE na escola. Sobre este questionamento 90% dos participantes responderam positivamente, sendo, ainda, que um dos participantes não respondeu. Condiz com Tezzani (2017) no qual alega que o gestor deve unir ações escolares também com a família dos educandos, e fomentar a participação e reflexão frente à realidade escolar.

A décima questão solicitou que os participantes descrevessem o que compreendem por educação inclusiva. Entre as respostas obtidas em 90% evidenciou tratar-se de educação para todos. Apenas um participante apontou que se trata de uma educação para alunos com necessidades educacionais especiais. Afirmando o que Rapoli (*et al*, 2010) declara que a escola é um espaço democrático devendo estender a todos os alunos, sem distinção de qualquer natureza.

Na décima primeira questão foi perguntado aos gestores sobre o que entendem por inclusão escolar. As respostas obtidas revelam que 40% dos participantes compreender tratar-se de incluir alunos PAEE no sistema regular de ensino. Ainda, outros 60% dos gestores deram respostas indicando tratar-se da oferta de oportunidade educacional para os alunos, contradiz com que diz Rapoli (*et al*, 2010) menciona, quando ressalta que é preciso atender as necessidades educacionais de todos os alunos, incluindo aqueles que compõem o PAEE.

Por fim, na décima segunda pergunta foi solicitado aos participantes que respondessem sobre quais as principais dificuldades, facilidades e contribuições da escola quanto à inclusão escolar na escola em que atuam. Dentre os respondentes, os principais elementos levantados sobre as dificuldades encontradas apontaram: estrutura física, falta de material adaptado, despreparo de professores na área, aceitação da família e a demora em diagnosticar a deficiência. Já quanto às facilidades os gestores declararam aspectos como: a interação dos alunos PAEE, o respeito à diversidade e o trabalho conjunto com os profissionais na área de Educação Especial. Como contribuições foram mencionadas as ações realizadas das professoras itinerantes e psicólogas da Rede Municipal. Esses dados vão de acordo com Viotto; Vitalino (2012, p.4) os quais alegam que as mudanças implicam em modificações, que vão além de aspectos legais, políticos, filosóficos, culturais, também em ambientes físicos, práticas de ensino, apoios de recursos tecnológicos e humanos, entre outros.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo teve como objetivo observar se os gestores educacionais da Rede Municipal de Agudos se norteiam por princípios e práticas inclusivas, identificando quais as mudanças ocorridas nesse cenário no período de uma década.

Com isso, foi verificado que em 90% das escolas que aceitaram participar da pesquisa, existem crianças com alguma deficiência, indicando assim que a Rede Municipal está de portas abertas para garantir os direitos desse aluno.

Tendo em vista que a acessibilidade é um direito universal para todos, é necessária uma reestruturação na parte arquitetônica, pois 30% dos pesquisados, alegaram que a escola não é arquitetonicamente acessível a todos. Apenas 20% das escolas têm a acessibilidade comunicacional, uso do Braile, Libras e outras. Destacando assim, uma grande preocupação no aprendizado e desenvolvimento cognitivo, relações pessoais e também a sua inserção dentro da sociedade, pois o índice de pessoas que necessitam desse apoio é cada dia maior, e é fundamental discutir a total responsabilidade dos órgãos públicos a inserir nas escolas profissionais preparados para atender a todos os alunos.

Os gestores pesquisados alegaram que a escola que atuam disponibiliza aos seus alunos PAEE, professores especializados e professores itinerantes, e que dentro do Projeto Político Pedagógico são contemplados objetivos voltados à educação especial. Com esses dados, pode-se afirmar que o município possui profissionais qualificados para atender a essa

demanda e que nas instituições envolvidas existem ações no sentido de garantir o acesso e o ensino para todo esse alunado.

Foi relatado pelos pesquisados, que a Secretaria Municipal de Educação do Município, promove bimestralmente palestras voltadas com o tema Educação Especial, reuniões periódicas com profissionais capacitados, mostrando assim, que o município se preocupa em atender não somente às necessidades de seus alunos, mas também de esclarecer as dúvidas e potencializar o serviço prestado à comunidade, garantindo um atendimento de qualidade no ensino que oferece.

Os gestores ressaltam a importância do seu papel para que a inclusão aconteça, assim como é declarado por vários autores, uma nova escola exige um novo diretor, no qual seu papel não é somente burocrático, ele é responsável por todas as mudanças dentro da instituição. Para que ele assuma uma postura inovadora é necessário que quebrem velhos paradigmas, se capacite frente à Educação Especial e gerencie sua equipe de forma que haja respeito entre todos e que seus direitos sejam respeitados.

Tendo em vista que a Educação Inclusiva trata-se de uma educação para todos os alunos, somente 90% dos participantes concordam com essa afirmação, confirmando assim que a Educação Inclusiva precisa de forma democrática atender a todos respeitando a singularidade de cada um. Quanto à Inclusão escolar, apenas 40% dos participantes compreenderam tratar de incluir os alunos PAEE no sistema regular de ensino, mostrando assim que a necessidade de se aprofundar nas diferenças que existem entre esses dois termos - Educação Inclusiva e Inclusão escolar.

Os gestores apontaram dificuldades na falta de apoio e capacitação de professores, falta de recursos, falta de materiais, falta de acessibilidade e nas contribuições apontaram a colaboração das professoras itinerantes, psicólogas e equipe multidisciplinar. Esses elementos foram apontados pelos gestores como fatores que fazem parte do contexto da escola que atuam, desconstruindo todo o conceito que anteriormente destacaram, não ficando claro o que eles entendem por Inclusão Escolar e Educação Inclusiva.

Enfim, houve um avanço significativo quando comparado ao estudo anterior realizado, há uma década, portanto esse estudo não se encerra à investigação e a atenção que deve ser dada ao tema dentro da realidade desse município, uma vez que parece não estar formado um conceito claro para os gestores, que são as pessoas que vão impulsionar o que as políticas pública propõem, pois à partir da visão deles é que se pode mudar as práticas dos

professores e todo o contexto escolar, facilitando a implantação da proposta de Educação Inclusiva para os alunos PAEE.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, Presidência da República – Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação – Imprensa Oficial, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.098 Lei da acessibilidade**. Brasília: Presidência da República, 2000.

\_\_\_\_\_. **CNE/CEB nº 3/2008. Políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.796 Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 Política Nacional de Educação**. Brasília: Planalto, 2014.

\_\_\_\_\_. AGUDOS. Prefeitura Municipal. **Agudos é um município brasileiro localizado no centro-oeste do estado de São Paulo**. 2017. Disponível em: <http://www.agudos.sp.gov.br/cidade/dados/>. Acesso 07 maio 2017.

CÁRIA, N. P.; ANDRADE, N. L. **Gestão democrática na escola: em busca da participação e liderança**. Universidade do Vale do Sapucaí, UNIVÁS, Pouso Alegre - MG, 2016.

DUTRA, C. M.; GRIBOSKI, C. M. **Gestão para Inclusão**. Revista Centro de Educação UFSM, Ed. 2005, nº 26, Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. **Breve Histórico da deficiência e seus paradigmas**. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia, Curitiba, 2011.

FORGIARINI, R. R. **A Produção da Autonomia no Sujeito Deficiente: Contribuições da Escola Inclusiva**. Revista Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas no Contexto da Educação Especial Brasileira. Faculdade de Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Inclusão** nº 1, 2005.

GIL. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição, Ed. Atlas, p.16 e 27. 2011.

JANNUZZI, G. de M. **A Educação dos Deficientes no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

LISBOA, N. de M. A Relevância da Gestão Democrática e Participativa no Contexto Educacional. **Revista Realize Eventos**, 2014.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 8ª Edição, Editora Vozes, 2012.

MANI, E. M. de J.; RODRIGUES, J. **A Inclusão Escolar na Perspectiva dos Diretores de Escolas Municipais de Agudos/SP**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Agudos, Agudos: SP, 2006.

MANTOAM, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Ed. Moderna, 1ª Ed. São Paulo, 2003.

RAPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva**. Secretaria da Educação Especial do Ministério da Educação, Brasília, 2010.

ROSA, D. de P. **Violência Contra Crianças com Deficiência: A Proteção à Luz do Direito**. Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

UNESCO. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**, 1945.

\_\_\_\_\_. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. Relatório Internacional Comissão sobre Educação para o Século XXI, Paris, 1996.

VEIGA, L. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VIOTTO, J. VITALIANO, C. **O papel da gestão frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais**. IX Anped Sul, Seminário de pesquisa em educação na região Sul, Universidade de Caxias do Sul, 2012.

TEZANI, T. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais?** Revista Unesp, 2017.

## APÊNDICE

Convidamos o Sr.(a) a participar do estudo que tem por objetivo identificar se os gestores educacionais da rede municipal de ensino de Agudos/SP norteiam as práticas, ações e equipes escolares por princípios inclusivos, especialmente para educandos PAEE, e, cuja finalidade visa compor um artigo científico como exigência de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Agudos, sob orientação da professora Eliane Morais de Jesus Mani.

Liliane Aparecida Lopes  
Rosilene da Silva Batista Daniel

### Questionário

#### Parte I – Perfil do participante

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

#### Formação

Graduação em: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão \_\_\_\_\_

Especialização ( ) sim ( ) não Qual ? \_\_\_\_\_

Mestrado ( ) sim ( ) não Doutorado ( ) sim ( ) não

Quanto tempo atua na educação? \_\_\_\_\_ Quanto tempo como gestor? \_\_\_\_\_

Cargo efetivo ( ) Cargo designado ( )

Quanto tempo na Rede Municipal de Agudos? \_\_\_\_\_

Sua escola atende: ( ) Educação Infantil ( ) Ensino Fundamental

Quantos alunos a escola possui atualmente? \_\_\_\_\_

IDADE	FORMAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO
<input checked="" type="checkbox"/> Entre 43 e 60 anos	<input checked="" type="checkbox"/> 8 participantes com graduação em Pedagogia <input checked="" type="checkbox"/> 1 em Letras <input checked="" type="checkbox"/> 1 participante com formação em Pedagogia e Ed. Artística	<input checked="" type="checkbox"/> 8 possuem especialização <input checked="" type="checkbox"/> 2 não possuem
TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO COMO GESTOR	TEMPO NA REDE
<input checked="" type="checkbox"/> 1 com 10 anos <input checked="" type="checkbox"/> 5 entre 20 a 30 anos <input checked="" type="checkbox"/> 4 entre 30 a 37 anos	<input checked="" type="checkbox"/> 6 entre 0 a 09 anos <input checked="" type="checkbox"/> 4 entre 10 a 20 anos	<input checked="" type="checkbox"/> 5 entre 02 a 10 anos <input checked="" type="checkbox"/> 1 com 13 anos <input checked="" type="checkbox"/> 4 entre 22 a 28 anos
A ESCOLA ATENDE		QUANTIDADE DE ALUNOS ATUALMENTE
<input checked="" type="checkbox"/> 4 Educação Infantil <input checked="" type="checkbox"/> 3 Ensino Fundamental <input checked="" type="checkbox"/> 2 Educação Infantil e Ensino Fundamental <input checked="" type="checkbox"/> 1 não respondeu		<input checked="" type="checkbox"/> Entre 105 a 472 alunos

Fonte: Elaboração própria.

## Parte II

### Questões

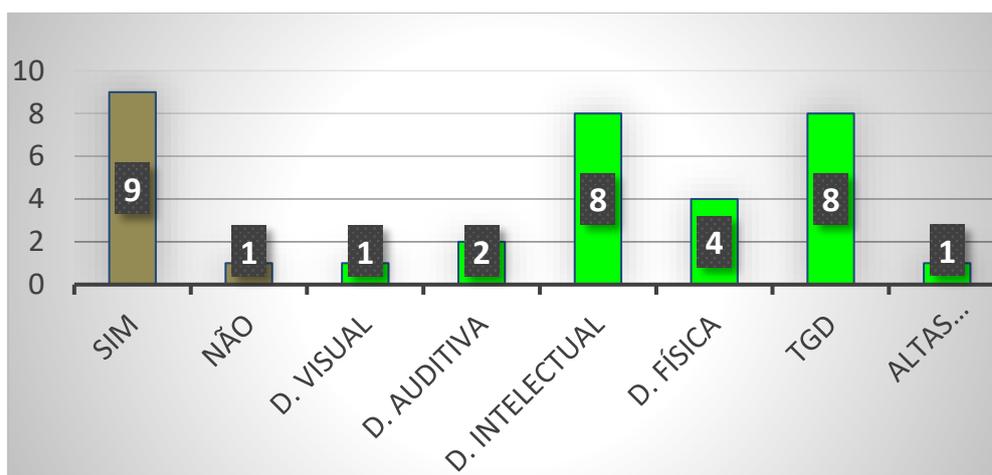
1 – Na sua escola há alunos Público Alvo da Educação Especial?

( ) Sim ( ) Não

Em caso de afirmativo assinale:

( ) Deficiência Visual ( ) Deficiência Auditiva ( ) Deficiência Intelectual ( ) Deficiência Física

( ) Transtornos Globais do desenvolvimento ( ) Altas Habilidades/Superdotação



Fonte: Elaboração própria.

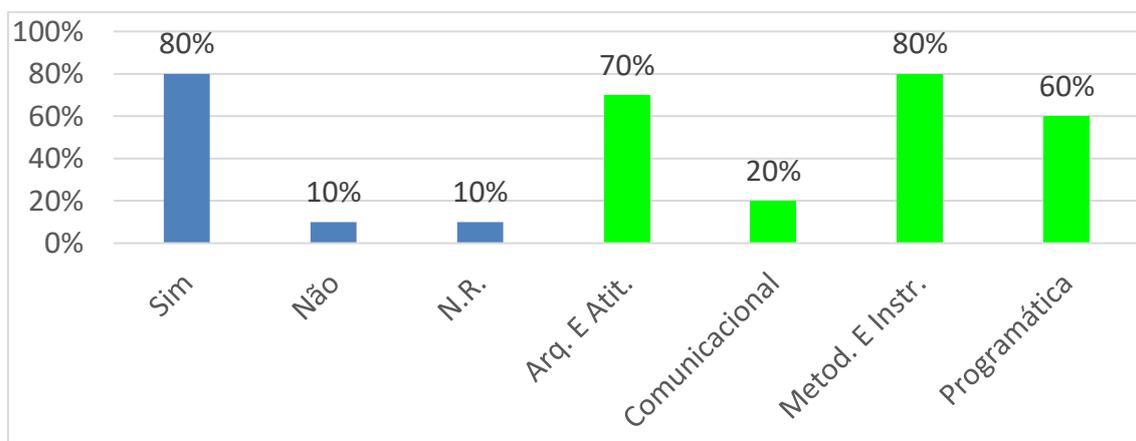
2 – A escola conta com acessibilidade adequada para atender as necessidades dos educandos PAEE\*?

( ) Sim ( ) Não

Quais: ( ) Arquitetônica (rampas, banheiros adaptados e outros) ( ) Comunicacional (Libras, Braille e outros)

( ) Metodológica (métodos e técnicas de ensino/adaptação curriculares) ( ) Instrumental (recursos de Tecnologia Assistiva/profissionais de apoio) ( ) Programática (cumprimento de legislação e políticas públicas)

( ) Atitudinal (aceitação e favorecimento de princípios exclusivos)



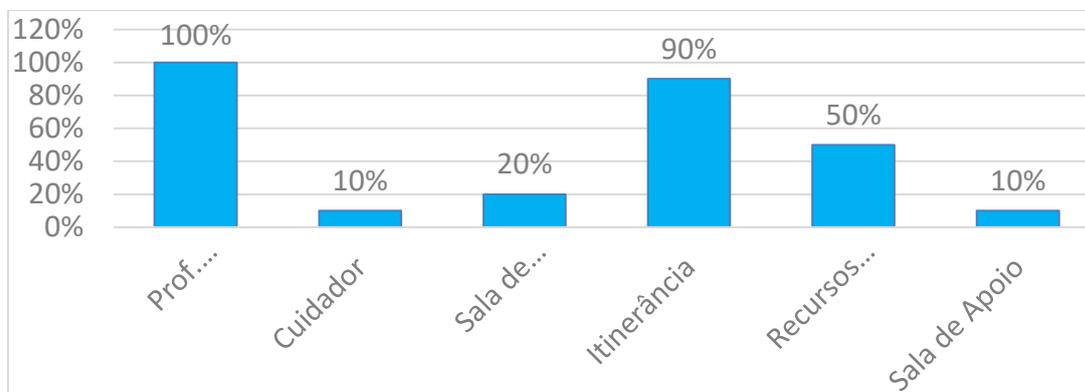
Fonte: Elaboração própria.

\* Entende-se como Público Alvo da Educação Especial, todas as pessoas com Deficiência Intelectual, Física ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, conforme LDB nº 9694/96, atualizado pela lei nº 12.796/13

3 – Quais os apoios existentes na Unidade Escolar para atender as Necessidades Educacionais Especiais dos educandos que compreendem o PAEE?

( ) Professores Especializado na Educação Especial ( ) Cuidador ( ) Sala de Recursos ( ) Itinerância ( )

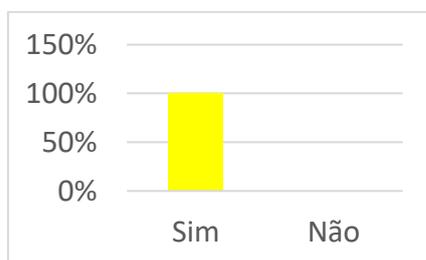
Recursos adaptados ( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_



Fonte: Elaboração própria.

4 – Os apoios existentes na escola são suficientes para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos PAEE?

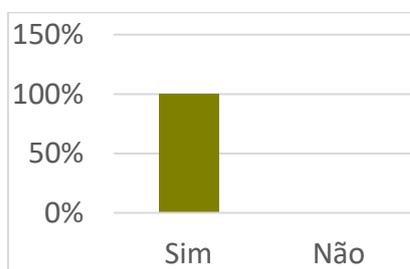
( ) Sim ( ) Não



Fonte: Elaboração própria.

5 – No Projeto Político Pedagógico da escola contém objetivos ao alunado PAEE?

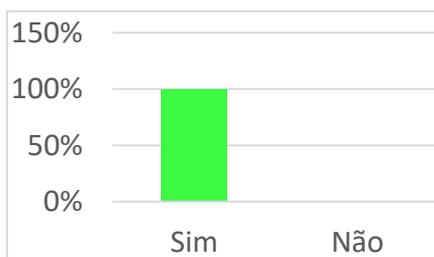
( ) Sim ( ) Não



Fonte: Elaboração própria.

6 – Você considera importante a temática relativa a Educação Especial e suas demandas na formação inicial e continuada dos professores?

( ) Sim ( ) Não



Fonte: Elaboração própria.

7 – Quais ações da Secretaria Municipal de Educação do Município quanto a formação continuada de professores sobre temas relativos a Educação Especial?

R.: Foi afirmado que a Secretaria Municipal realiza palestras bimestrais sobre o tema, tem profissionais qualificados para atender alunos, professores e familiares.

*“Capacitações formativas, atendimento individual e coletivo dos profissionais da área, itinerantes, atendimento psicológicos para alunos, familiares e encaminhamento quando necessário” G6.*

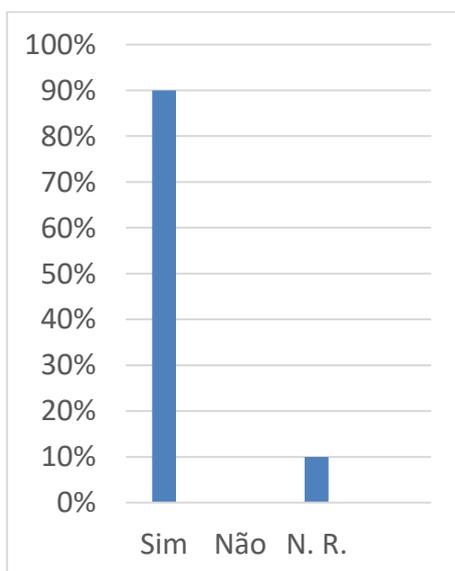
8 – Conforme seu ponto de vista qual o papel do gestor frente a Inclusão Escolar?

R.: Entre as respostas obtidas pelos respondentes destaca-se que o papel do gestor é de se capacitar e se atualizar para melhor gerenciar sua equipe, garantindo o acesso e a permanência de todos na educação.

*É necessário conhecer quais as ações de uma gestão democrática para que a inclusão escolar aconteça e seja realmente garantido o direito dos estudantes PAEE por uma educação de qualidade. Nesta realidade é fundamental o nosso papel de gestor na mediação dos mecanismos para promoção da educação inclusiva, dos procedimentos didáticos em sala de aula e na organização da escola, na busca de qualidade e transparência na gestão” G8.*

9 – Em sua opinião, deve haver a participação da família de alunos PAEE na escola?

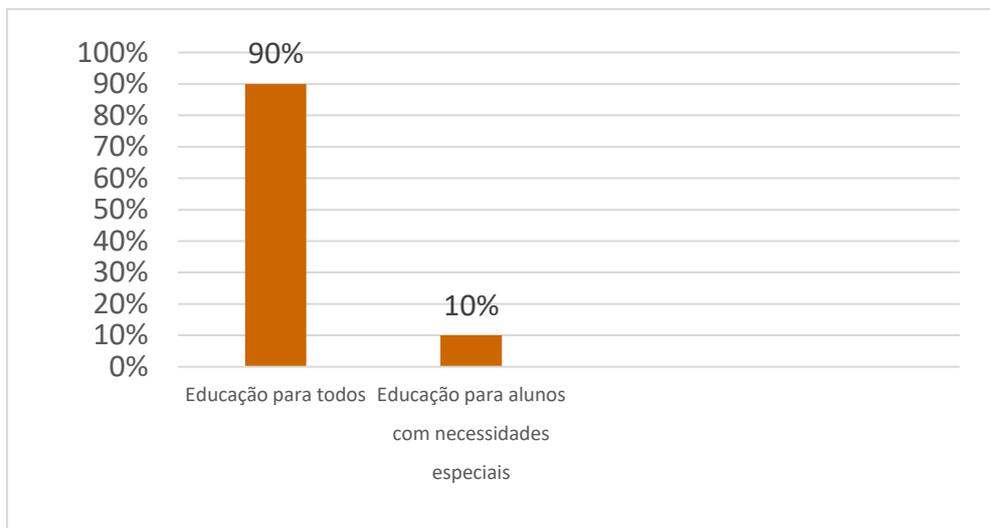
( ) Sim ( ) Não



Fonte: Elaboração própria.

10 – Em sua concepção a Educação Inclusiva compreende:

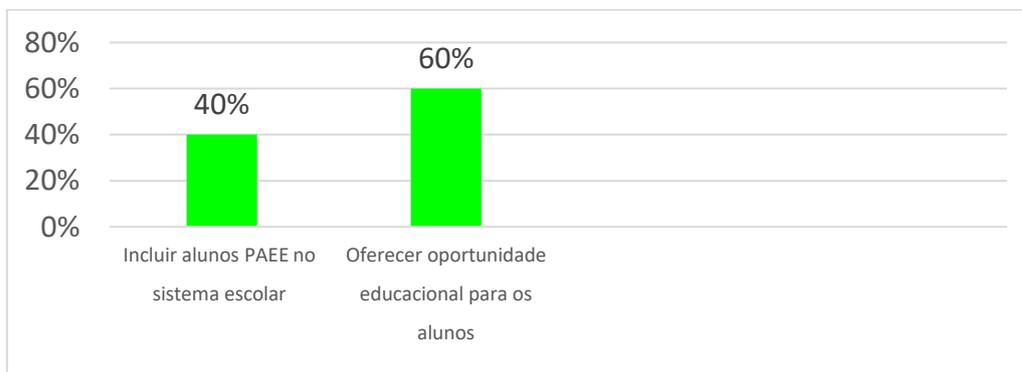
( ) Educação para todos ( ) Educação para alunos com necessidades especiais



Fonte: Elaboração própria.

11 – Para você Inclusão Escolar é:

( ) Incluir alunos PAEE no sistema escolar ( ) Oferecer oportunidade educacional para os alunos



Fonte: Elaboração própria.

12 – Quanto a inclusão escolar na sua escola, quais são as principais:

**Dificuldades:** Os principais elementos apontados foram na estrutura física, falta de material adaptado, despreparo de professores na área, aceitação da família e a demora em diagnosticar a deficiência.

**Facilidades:** Declararam a interação dos alunos PAEE, o respeito à diversidade e o trabalho conjunto com os profissionais na área de Educação Especial.

# USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE AGUDOS/SP

Gislaine B. Zaneti - FAAG<sup>1</sup>

Bruna Franco - FAAG<sup>2</sup>

Mirella de Bortoli Hellinger - FAAG<sup>3</sup>

## RESUMO

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação em diversos contextos, inclusive em ambientes de ensino e aprendizagem, pode ser um desafio imposto aos professores que precisam utilizar as tecnologias e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente, tornando-as parte de seu trabalho docente. Tendo como base a relevância dessas tecnologias no processo de aprendizagem, este artigo tem como problema de pesquisa identificar quais os tipos de recursos tecnológicos as escolas de Ensino Fundamental I disponibilizam em sala de aula, e tem como objetivo verificar o uso TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa quantitativa, com levantamento de dados através de questionários que abordaram o perfil do pesquisado, os professores de Ensino Fundamental I, e as tecnologias que as escolas do Ensino Fundamental I pesquisadas possuem. A pesquisa também foi classificada como descritiva e bibliográfica. Verificou-se que na rede Municipal de Agudos no Ensino Fundamental I, em algumas escolas, há a capacitação aos professores e também a disponibilidade dos materiais necessários para o ensino e aprendizagem adequados com as TIC's.

**Palavras-chave:** Tecnologia da Informação e Comunicação. Escolas. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The presence of Communication and Information Technologies in several contexts, including in teaching and learning environments, can be a challenge placed to the teachers who need to use the Technologies and understand in an increasing and comprehensive way, making them part of their teaching work. Based on the relevance of these Technologies in the learning process, this article has as a research problem to identify which types of technological resources the elementary schools I offer in the classroom, and this article aims to verify the use of the CIT's by the teachers working in the City of Agudos/SP Elementary I Schools. As a methodology, the quantitative research was used, with data collection through the

---

<sup>1</sup> Professora orientadora. Mestre em Engenharia de Produção, especialista em Gestão Financeira e Controladoria e Administradora (gislaine.zaneti@faag.com.br).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos (brunaxrafaella@outlook.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos (mirellabh@live.com)

questionnaires that addressed the profile of the researcher, Elementary I schools teachers and the Technologies that the Elementary I Schools have. The research was also classified as descriptive and bibliographical. It was verified that some of the Elementary I Schools in the City of Agudos has the qualification of the teachers and also the availability of the materials that are necessary for the appropriate teaching and learn with the CIT's.

**Keywords:** Information & Communication Technology. Schools. Learning.

## 1 Introdução

Com o avanço tecnológico, a convergência e a integração das novas mídias, as relações de produção e distribuição de informação são marcadas por transformações significativas.

Um feito da atualidade se caracteriza pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em diversos contextos, fazendo surgir ambientes de ensino e aprendizagem circundados pelas tecnologias, possibilitando o acesso às informações em tempo real. Diante deste cenário, pode-se dizer que um desafio imposto aos professores, ao utilizarem as tecnologias, é de compreendê-las de forma cada vez mais abrangente tornando-as parte de seu trabalho docente.

A educação é uma ciência que se preocupa com a formação e constituição do ser humano como sujeito, isto é, um ser que pensa a sua realidade, reflete e age sobre ela, transformando o meio em que vive. A aproximação dos campos da educação, da comunicação e da tecnologia favorece múltiplos olhares sobre a condição e o desenvolvimento humano, permitindo a construção compartilhada de informações, conhecimentos e experiências num contexto de trocas e interações sociais que podem estimular o exercício da cidadania.

As escolas priorizam o ensino dos alunos, mas é necessário também que se mantenham atualizadas com as novas tecnologias da informação e comunicação, para que essa seja utilizada dentro da sala de aula como material de apoio no ensino e aprendizagem.

Assim, o problema de pesquisa deste artigo é: quais os tipos de recursos tecnológicos as escolas de Ensino Fundamental I disponibilizam em sala de aula?

Tendo como base a relevância das TIC's no processo de aprendizagem, este artigo tem como objetivo verificar o uso das TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP.

## **2 Tecnologia da Informação**

A da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) está sendo muito utilizada como meio de armazenamento, comunicação, transmissão, meio de produção. Sua utilização nas escolas deve ser levada em consideração como meio de informação no ambiente pedagógico (PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

Composta por dispositivos físicos e softwares, as TIC's interligam diversos equipamentos de computação. Com isso, a tecnologia transfere dados de uma localização física para a outra. Dados, imagens, sons e até vídeos podem ser compartilhados em equipamentos de computação se estiverem conectados (LAUDON; LAUDON, 2010).

TIC é compreendida como o computador e suas interfaces, agregando informática, páginas na internet, comunicadores, jogos, softwares calculadores etc. (BARBOSA; MALHEIROS, 2011). O lápis, o diálogo, jogos didáticos, oralidade e outros meios que transforme a comunicação humana são considerados também como TIC (LÉVY, 2010).

Sozinhas, as TIC's não garantem o ensino e a aprendizagem, mas elas abrem caminho para os recursos didáticos que auxiliam nesse processo, visto que este recurso pode motivar os alunos ao contextualizar um tema, que na visão dele pode ser complexo, tornando mais interessante, independente da aula ser presencial ou a distância (SOFFA; TORRES, 2009).

Atualmente, as TIC's, atingiram uma grande importância na sociedade. Com sua facilidade de armazenamento, disponibilização de informações de uma forma mais flexível, têm sido um sucesso para a sobrevivência da organização (ALBERTIN; ALBERTIN, 2005).

Para que as TIC's influenciem positivamente, os professores têm que estar convencidos de que esse novo recurso só irá ajudar e complementar, dando significado ao estudo do aluno, facilitando o aprendizado e proporcionando que o aluno faça uma busca independente das informações (CHAVES, 1998).

### **2.1 Tipos de Tecnologias**

Seguem abaixo alguns tipos de tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula e que foram utilizadas como base para a pesquisa realizada neste artigo.

### **2.1.1 Rádio**

Conseguindo atingir toda a população, o rádio representa um forte meio de TIC para a pedagogia. Trabalhar com ele é estimulador aos alunos, a audição, a atenção, a percepção etc. (PEREIRA, 2009).

Sendo ele de fácil acesso, torna-se facilitador comum na aprendizagem dos alunos.

### **2.1.2 TV/DVD**

Buscando a construção de novos conhecimentos, a TV e o DVD vieram como fonte de informação, dando ao educador possibilidades de novos meios para incorporação do conhecimento (PEREIRA, 2009).

A TV tem sua qualidade, desde que utilizada com pensamento na aprendizagem, lembrando que nem sempre ela se torna adequada (PEREIRA, 2009).

A TV torna-se um grande meio de aprendizagem para crianças (MORAN, 2000), que juntamente com o DVD proporciona acesso fácil para que o educador possa utilizar apresentações de filmes, desenhos, documentários e outros.

### **2.1.3 Computador**

O uso do computador na sociedade como recurso tecnológico vem aumentando cada vez mais (PEREIRA, 2009).

Com a inserção dos computadores nas escolas, esse meio de aprendizagem deve dar conta de dois desafios sociais, sendo eles, a parte pedagógica nessa inclusão digital e a grande preparação dos cidadãos que estão se formando (TAJRA, 1998).

Espera-se dos professores competência ao utilizar os recursos adquiridos em sua didática, pois eles acabam sendo auxiliares nas tarefas da escola (PERRENOUD, 1999).

### **2.1.4 Internet**

Querendo adquirir a melhora do aluno no ensino e aprendizagem, a internet na sala de aula é uma ferramenta de apoio que veio para proporcionar a construção de conhecimento. Mas, para que as informações que os alunos adquiriram pela internet vire um conhecimento adequado, é sempre importante a ajuda dos

professores como mediadores (PEREIRA, 2009).

Como a internet virou um meio comum, a escola passa a não ser mais o único vínculo do aluno com a busca de conhecimento. Assim, observa-se que há vários ambientes de aprendizagem, dando oportunidade de maior participação dos alunos em sala de aula (PEREIRA, 2009).

Na visão de Moran (2000), a internet é uma motivação aos alunos, que proporciona possibilidades inesgotáveis de pesquisa, trazendo novidades a eles.

### **2.1.5 Lousa Digital**

A lousa digital tem o funcionamento como o de um computador, proporcionando ao professor a oportunidade de ter vários e fáceis acessos, tanto em programas do próprio computador quanto na internet, fazendo assim que o aprendizado se torne cada vez mais realista e de fácil compreensão (TELTEC SOLUTIONS, 2016).

Os professores que já fazem uso da lousa digital comentam que o entusiasmo e a participação do aluno é maior. Se o professor souber usar e souber aplicar aos alunos o ensino por meio da lousa digital, o rendimento na aprendizagem vai ser bem maior (TELTEC SOLUTIONS, 2016).

## **2.2 Importância da Tecnologia no Ensino Fundamental I**

Timboíba et al. (2011), comentam que os educadores podem aproveitar os novos meios tecnológicos para despertar o interesse das crianças em querer aprender.

A aprendizagem com as novas tecnologias é de grande importância para a mudança de ensino. Mas, se não houver o consenso, não adianta ter a modernidade sem mexer no essencial, sendo ele a metodologia do professor, se adequando ao novo meio (MORAN, 2000).

Hoje, um professor tem uma grande ferramenta em mãos, as novas tecnologias que possibilitam e facilitam sua metodologia de ensino, assim como organizar, introduzir e trabalhar dentro do ensino introduzindo a tecnologia, tanto em sala quanto virtualmente (MARON; MASETTO; BEHRENS, 2007).

Nos dias de hoje, a maior parte dos estudantes possuem acesso a algum tipo de tecnologia, com isso o professor não se torna mais o único com meio de acesso às informações (GHELLER; CORRÊA, 2012).

As TIC's vieram ao ambiente escolar para contribuir, melhorando assim o que já está sendo posto em sala de aula, não só como um modo de solucionar os problemas, mas como meio de ajuda e complemento. As atividades realizadas na sala de informática são um meio de melhoria, onde o aluno se interessa, realizando estudos diferenciados com o mesmo sentido, como se estivesse em sala de aula normal (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

Quando o estímulo é trabalhado na criança, as ferramentas utilizadas na sala de aula, como a tecnologia, tornam-se uma função de extrema importância para o meio pedagógico, tornando valiosa e importante a ligação entre as TIC's com a educação (PEIXOTO, 2006)

Para que os benefícios do uso da tecnologia sejam realmente úteis e vantajosos, é necessário que tenha um bom uso, e uso consciente das TIC's. O professor não pode esquecer-se que o objetivo principal é a aprendizagem do aluno. O ensino com as TIC's não é somente usar por usar, mas tem como objetivo o aprender, sendo elas mais uma ferramenta (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

“As TIC's devem apoiar uma disciplina ou conteúdo, mas para isso é preciso uma mudança na prática pedagógica, porque o uso das TIC's em velhas práticas não vai promover uma nova educação” (TIMBOÍBA et al., 2011, p. 6).

### **3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS**

Quando se fala em inovar com a tecnologia, a escola entende em materiais como TV's, DVD's, computadores etc., mas, esquecem de que o material principal é a capacitação e formação continuada dos educadores.

Às vezes, o professor acaba não se importando em fazer uso dos recursos tecnológicos, pois acham que estão perdendo para os mesmos (CATINI et al., 2006).

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade (MORAN, 2004, p. 880).

Esse novo desafio vem para ampliar a capacidade dos professores ao ensinar com as novas tecnologias, dando aos alunos a ampliação da busca de conhecimento e incentivo. Dando motivação, orientação e não apenas exposição do conteúdo. Proporcionando o trabalho em grupo, sabendo trabalhar com os colegas.

Para ocorrer tudo isso, tem que haver a preparação do educando (CATINI et al., 2006).

Parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor (DEMO, 2005, p. 879).

É fundamental acima de tudo, falar sobre a capacitação para os professores lidarem com as TIC's. Sendo, esse método novo e com vários desafios, muitas vezes os professores não fazem uso do recurso por não saberem utilizarem. Cursos e capacitações são essenciais para que o professor possa intervir nas tecnologias em sala de aula, aprendendo a usar com sabedoria. Sendo assim, com a aprendizagem das TIC's, as aulas e os planejamentos acabam ficando diferenciados e, às vezes, mais prazerosos (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

A tecnologia vem se ampliando e atualizando rapidamente, por isso seu uso faz com que se torne de extrema importância a capacitação aos professores, para assim, estarem por dentro de toda essa inovação, e não deixarem com que as tecnologias ultrapassem seu método de ensino, seu trabalho (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

Assim como Timboíba et al, (2011) comentam, o valor da tecnologia depende do uso que se faz dela.

#### **4 METODOLOGIA**

Gil (2010), comenta que uma pesquisa é quantitativa quando envolve a coleta de dados através de um questionário e é elaborada utilizando técnicas estatísticas. Como este artigo procura apresentar o resultado e a análise de uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental I da cidade de Agudos/SP sobre a utilização de TIC's com o auxílio de questionário, gráficos e médias aritméticas, esta pesquisa é caracterizada, quanto a forma de abordagem, como sendo uma pesquisa quantitativa.

Ela pode também ser classificada como sendo uma pesquisa descritiva, que procura descrever as características de determinada população, vistas a aplicação numa situação específica (GIL, 2010), ao descrever o perfil dos professores do Ensino Fundamental I e procura apresentar especificamente as dificuldades envolvendo o uso de TIC's.

A pesquisa bibliográfica em livros e artigos foi utilizada para fundamentar os conceitos de tecnologias da informação, seus tipos e sua importância para a educação.

Para levantamento de dados foi elaborado um questionário com 12 questões alternativas e 1 questão dissertativa dividida em duas seções. A primeira seção aborda questões relacionadas ao perfil do pesquisado, que foi especificamente os professores de Ensino Fundamental I e a segunda seção, aborda questões relacionadas à instituição pesquisada e às TIC's que ela possui.

A cidade de Agudos/SP possui 7 (sete) escolas do Ensino Fundamental I, destas, o questionário foi impresso e entregue aos coordenadores ou diretores de 6 (seis) escolas municipais, pois uma escola se recusou a responder. De um universo de 150 professores que atuam nas 6 (seis) escolas pesquisadas, 57 questionários foram respondidos.

## 5 APURAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram impressos e entregues nas escolas pesquisadas no dia 18 do mês de abril de 2017 e recolhidos na semana seguinte.

Os dados das questões alternativas foram tabulados e calculados em planilha eletrônica, para facilitar a elaboração dos gráficos e a análise.

Abaixo será apresentado o resultado e análise de cada questão dos 57 questionários respondidos.

Gráfico 1 – Seção 1, Pergunta 1



Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 1 apresenta a primeira questão da Seção 1, onde pode ser observado que 88% dos professores pesquisados possuem 30 anos ou mais.

Gráfico 2 – Seção 1, Pergunta 2



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se observar no Gráfico 2, que 65% dos professores pesquisados possuem pós-graduação e 9% estão atuando sem formação de ensino superior completo.

A Pergunta 3 da Seção 1 é sobre o tempo que cada professor atua em sala de aula, onde a média foi de 10,9 anos, sendo o menor tempo de 3 meses e o maior de 37 anos. Supõe-se então que os professores atuam há um bom tempo no Ensino Fundamental I.

Gráfico 3 – Seção 1, Pergunta 4

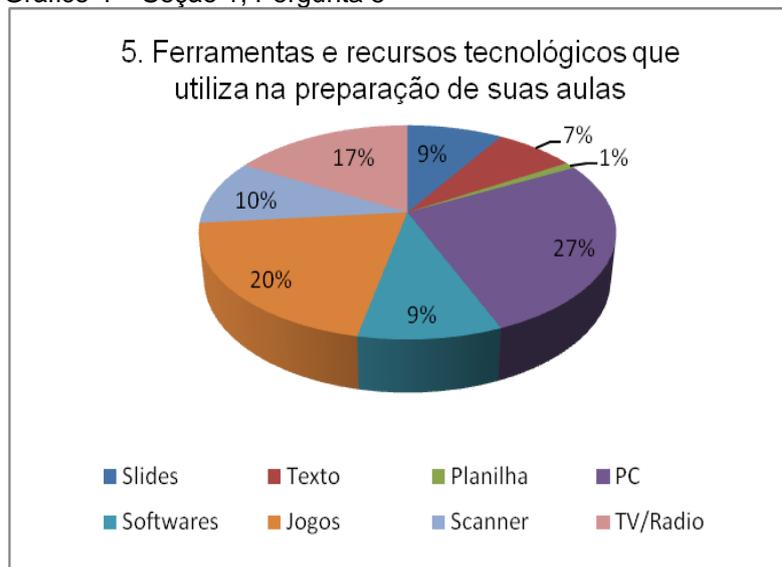


Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 3, pode ser observado que 89% dos professores pesquisados

atuam apenas em escola Municipal.

Gráfico 4 – Seção 1, Pergunta 5

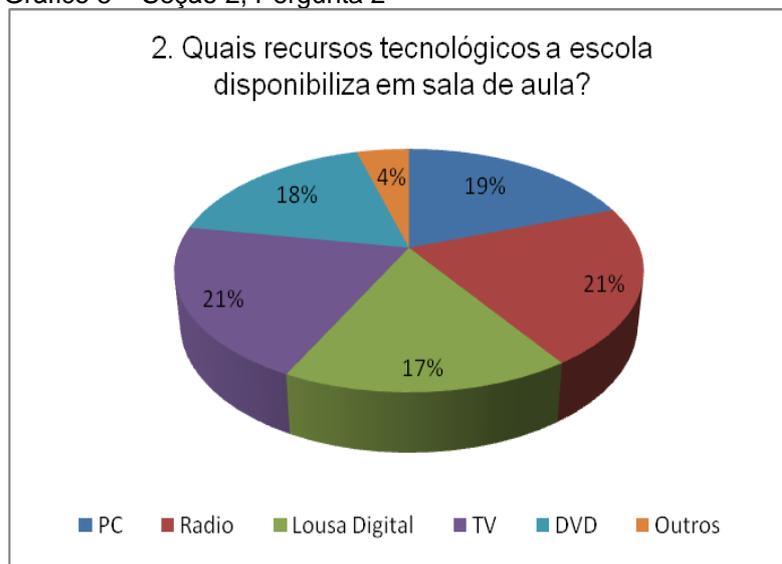


Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar Gráfico 4, verifica-se que os professores pesquisados utilizam mais o computador e jogos do que outros recursos tecnológicos, com o resultado de 27% para uso do computador e 20% para o uso de jogos. Esse resultado pode ter ocorrido pelo fato dos professores não possuírem os demais recursos tecnológicos mencionados no questionário ou por não saberem como utilizá-los.

A primeira questão da Seção 2, que avalia o perfil das instituições, pergunta em qual tipo de escola o questionário está sendo realizado. A resposta única foi “Municipal”, já que os questionários foram entregues apenas em escolas Municipais da cidade de Agudos/SP.

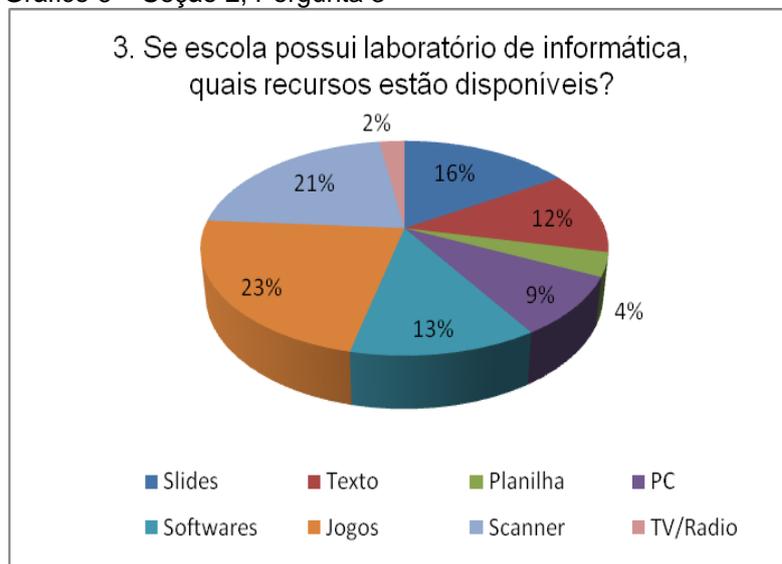
Gráfico 5 – Seção 2, Pergunta 2



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 5, observou-se que a TV e o Rádio são os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula pelos professores pesquisados. Sendo o resultado de 21% para ambos.

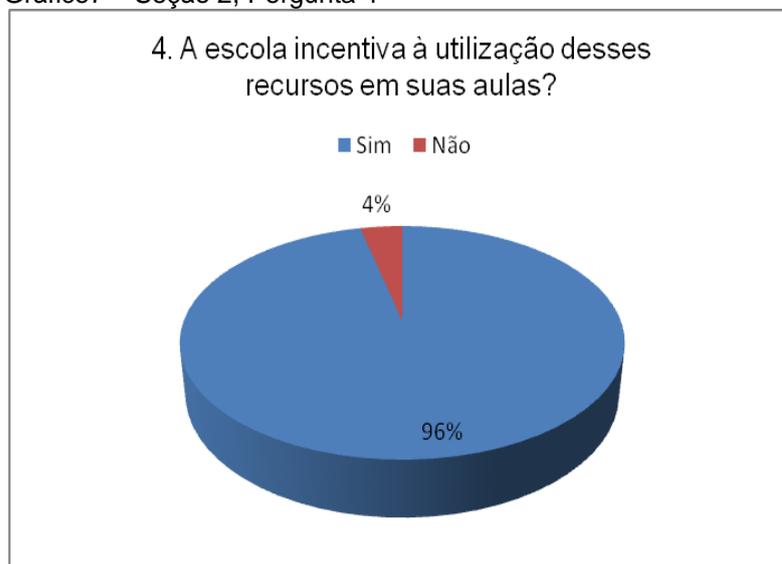
Gráfico 6 – Seção 2, Pergunta 3



Fonte: Autoria própria, 2017.

Tratando-se dos recursos disponíveis na escola, observa-se no Gráfico 6 que o recurso mais utilizado são os jogos, com resultado de 23%.

Gráfico7 – Seção 2, Pergunta 4



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 7, pode-se dizer que a maioria dos professores pesquisados das escolas municipais da cidade de Agudos/SP tem incentivo para o uso das TIC's, sendo que 96% dos professores pesquisados responderam sim em uma questão de alternativa sim/não.

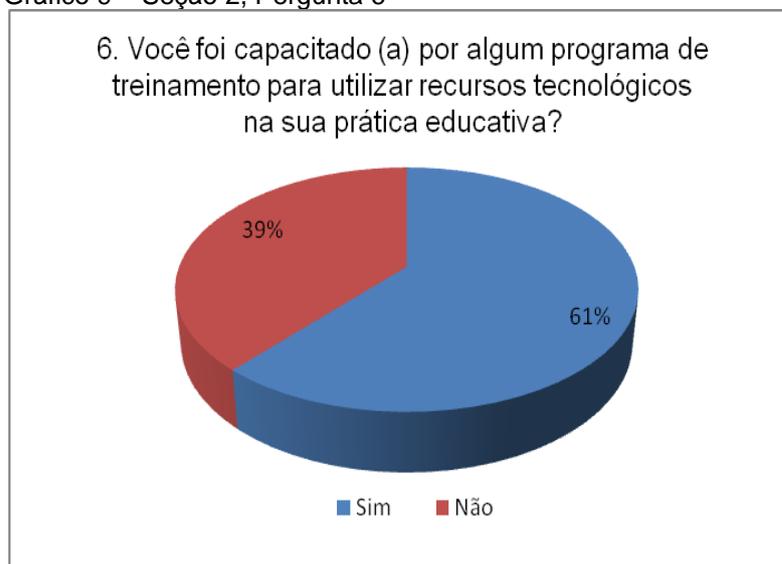
Gráfico 8 – Seção 2, Pergunta 5



Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 8, apresenta que 35% dos professores pesquisados usam os recursos tecnológicos disponíveis em suas escolas apenas 1 vez na semana, e 10% usa diariamente.

Gráfico 9 – Seção 2, Pergunta 6



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 9, pode-se observar que apenas 61% dos professores pesquisados foram capacitados para poder fazer o uso das TIC's e 39% não foram capacitados, mas procuram fazer o uso das TIC's.

A sétima questão da Seção 2, com alternativas sim/não, procurou saber a opinião dos professores com relação ao interessante das instituições de ensino pesquisadas em se organizar e possibilitar a utilização de recursos tecnológicos.

Todos os professores mostram interesse quanto à capacitação para a utilização das TIC's.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo, de verificar o uso das TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP, foi atingido ao aplicar e apurar o questionário com os professores pesquisados.

Pode-se perceber que a maioria dos professores pesquisados tem recursos tecnológicos disponíveis em suas escolas e os utilizam esporadicamente, mas na opinião desses professores, eles não obtiveram capacitação adequada para o uso desses recursos tecnológicos. A apuração dos questionários apontou também que esses professores possuem interesse em serem capacitados para o uso adequado desses recursos.

Percebeu-se também que alguns professores disseram terem sido capacitados para o uso das TIC's em suas práticas educativas, mas esses não possuem os recursos disponíveis para colocar o conhecimento adquirido com a capacitação em prática.

De modo geral, pode-se dizer que os professores do Ensino Fundamental I no Município de Agudos/SP utilizam as TIC's com seus alunos, mesmos sendo de forma limitada pela falta de recursos ou pela falta de capacitação, indicando que esses pontos poderiam ser melhorados.

## REFERÊNCIAS

ALBERTIN, A. L.; ALBERTIN, R. M. M. **Tecnologia de informação e desempenho empresarial**: as dimensões de seu uso e sua relação com os benefícios de negócio. São Paulo: Atlas, 2005.

BARBOSA, Rafael Elias Paixão Lourenço; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. As tecnologias da informação e comunicação e a definição formal de limite. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011. Itajubá. **Anais...** 2011. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/19e8b8a16d7d0bafe52cc71b2d121e93\(1\).pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/19e8b8a16d7d0bafe52cc71b2d121e93(1).pdf)>. Acesso em: 23 de abril 2017.

BESSA, Maria Jackeline Rocha, ALVES, Maria Veridiana Franco, BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. **A inserção das novas tecnologias no ensino fundamental: visão dos professores**. Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e2>>

9dd3(1).pdf>. Acesso em: 29 de abril 2017.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação: o futuro da escola na sociedade da Informação**. Campinas: Mindware, 1998.

CANTINI, Marcos Cesar et al. O desafio do professor frente as novas tecnologias. **VI Congresso de Educação da PURCPR**. Curitiba. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2017.

DEMO, Pedro. Nova mídia e educação: incluir na sociedade do conhecimento. UNB. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE IX. 2005. Curitiba. **Anais...** Curitiba. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2017.

GHELLER, Sheila; CORRÊA, Serafina **Uso integrado de mídias na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102840/000921096.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em: 18 de abril 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAUDON, Kenneth, LAUDON, Jone. **Sistemas de informação gerenciais**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, Jose Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, Jose Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, 2007.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/189117821002.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf)>. Acesso em: 04 de maio 2017.

PEIXOTO, R. J. V. **A informática na educação**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Aberta, Lisboa 2006. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e29dd3\(1\).pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e29dd3(1).pdf)>. Acesso em: 11 de abril 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Utilização da tecnologia da informação nas escolas**. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/utilizacao-da-tecnologia-da-informacao-nas-escolas/50965>>. Acesso em: 01 de maio 2017.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O Uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Campo Largo, p. 7-11. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>>. Acesso em: 13 de maio 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOFFA, Marilice Mugnaini; TORRES, Patrícia Lupion, O processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE IX. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3285\\_1440.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3285_1440.pdf)>. Acesso em: 18 de abril 2017.

TELTEC SOLUTIONS. **Lousa digital interativa: como funciona?**. 2006. Disponível em: <<http://teltecsolutions.com.br/mundo/lousa-digital-interativa-como-funciona>>. Acesso em: 17 de maio 2017.

TIMBOÍBA, C. A. N. et al. A inserção das TICs no Ensino Fundamental: limites e possibilidades. **Revista Científica de Educação a Distância**, v.2, n.4, Jul. 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=180&path\[\]=187](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=180&path[]=187)>. Acesso em: 05 de maio 2017.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

## MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE ACERCA DAS PRÁTICAS DOCENTES

**Tania Maria Garrido de Souza – FAAG<sup>1</sup>**  
**Rafaela Fernanda de Oliveira – FAAG<sup>2</sup>**

### **Resumo**

O presente artigo tem como objetivo geral investigar como é realizado a musicalização na Educação Infantil e analisar a prática educacional do professor permitindo o desenvolvimento significativo à infância. Em linhas gerais discorreremos a importância da musicalização no desenvolvimento integral da criança. A problemática surgiu por meio de questionamentos: Como o professor trabalha a música no cotidiano? O professor compreende a sua importância no desenvolvimento da criança? A metodologia utilizada baseou-se nos resultados obtidos por meio de um questionário aplicado aos professores da Educação Infantil em uma Instituição de Ensino na cidade de Agudos – SP; esta pesquisa proporcionou uma reflexão acerca das práticas docentes presentes na educação infantil e a tomada de consciência e responsabilidade através da música em oferecer um ambiente estimulador e abrangente à expansão de saberes. Constatou-se a importância da musicalidade na educação infantil e a inclusão deste tema na formação acadêmica do professor, além de oferecer aos professores formação continuada sobrelevando nos cursos de Pedagogia ou formação continuada.

**Palavra chave:** Musicalização. Educação Infantil. Práticas Docentes.

### **Abstract**

The present article has the general objective to investigate how musicalization is carried out in Early Childhood Education and to analyze the educational practice of the teacher allowing the significant development of childhood. In general terms we discuss the importance of musicalization in the integral development of the child. The problem arose through questioning: How does the teacher work the music in daily life? Does the teacher understand its importance in the child's development? The methodology used was based on the results obtained through a questionnaire applied to teachers of Early Childhood Education in a Teaching Institution in the city of Agudos - SP; This research has provided a reflection on the teaching practices present in children's education and the awareness and responsibility through music in offering a stimulating and comprehensive environment to the expansion of knowledge. The importance of musicality in early childhood education and the inclusion of this theme in the academic formation of the teacher were verified, as well as offering to the teachers continuing education, taking them to the courses of Pedagogia or continuous formation.

<sup>1</sup> Artigo apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

<sup>2</sup> Professora Orientadora. Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia, Alfabetização e Letramento, Libras – email: tania.garrido@faag.com.br

<sup>3</sup> Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos – email: rafaela\_domelia@hotmail.com

**Keywords:** Musicalization. Child education. Teaching Practices.

## 1 Introdução

A música está inserida em nossa vida desde a mais tenra idade, em diversas classes sociais e em diferentes contextos. A linguagem musical tem uma forte influência sobre as pessoas, fazendo com que inconscientemente nos relacionemos com ela, seja cantarolando, dançando, expressando sentimentos e relações culturais. “A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc.” (BRASIL, 1998, p.45).

As crianças quando inseridas no mundo sonoro, brincam e interagem de diferentes maneiras. Nas brincadeiras a música favorece diversas expressões, diversão, interação social e aprendizagem.

De acordo com Joly (2003, p. 116) “a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais, inventa melodias e ouve com prazer a música”.

Na Educação Infantil, a musicalidade é bastante utilizada em vários momentos, tornando-se grande aliado no desenvolvimento infantil. Por meio deste recurso, é possível trabalhar a consciência corporal, ritmo, linguagem, criatividade, imaginação e percepções. Geralmente são canções que anunciam a hora do lanche ou almoço, regras, entrada e saída dos alunos, etc. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI destaca a “linguagem musical como excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. (BRASIL, 1998, p.47).

O RCNEI (1998), ainda orienta os professores a improvisar musicais, conforme o interesse do grupo e ainda sugere a utilização de material sonoro para estimular a imaginação, diferenciação de sons, ampliando a capacidade de atenção e concentração das crianças. Entretanto, no contexto educacional o professor nem sempre dispõe de instrumentos musicais ou conhecimento e domínio sobre o tema. Geralmente a musicalização acontece de maneira sistemática, repetitivas de

cantigas decoradas e descontextualizadas. Diante do exposto, a presente pesquisa surgiu a partir das seguintes questões: Como o professor trabalha a música no cotidiano escolar? O professor compreende a sua importância no desenvolvimento da criança?

A partir do referido questionamento, buscamos respostas delineando os objetivos que orientam essa pesquisa. Assim, o objetivo principal deste trabalho é investigar como é realizado a musicalização na Educação Infantil e analisar a prática educacional do professor permitindo o desenvolvimento significativo à infância.

Por intermédio de entrevista e observações realizadas em uma Escola de Educação Infantil, explicitaremos o modo que a música vem sendo utilizada pelos professores durante a rotina escolar. Esta pesquisa contribui para o conhecimento científico por ser um estudo abrangente que concilia a teoria com a prática favorecendo o conhecimento aprofundado sobre o tema.

## **2 Aporte teórico da Educação Infantil**

O atendimento da Educação Infantil passou por mudanças significativas nos últimos anos. Podemos observar este fator de acordo com os avanços tecnológicos e conseqüentemente da Revolução Industrial que permeou uma significativa mudança social, favorecendo a inclusão da mulher à classe trabalhadora. As creches e pré-escolas são produtos da crescente urbanização Pós-Revolução Industrial, onde a mulher passou a ocupar lugar no mercado de trabalho. Segundo Bujes (2001, p.14), “o surgimento dessas instituições relaciona-se diretamente com as mudanças das organizações familiares, advindas da sociedade industrial”.

Havia uma diferenciação entre a classe dominante e a classe trabalhadora que conceituava o atendimento a educação de acordo com sua condição, para os mais pobres as creches e pré-escolas eram totalmente assistencialistas, as crianças necessitavam deste atendimento para que seus pais oferecerem seus serviços a indústrias, no entanto para a classe dominante privilegiava-se o educar como prática de aprimoramento intelectual.

Essa vinculação institucional diferenciada refletia uma fragmentação nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos, compreendendo o cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e

destinada às crianças mais pobres, e o **educar** como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área (BRASIL, 2013, p.81).

Em 1959, surge a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente, traz à tona um novo paradigma de atendimento à infância através do artigo 227 da Constituição Federal (1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). Esses documentos nortearam o atendimento da creche e da pré-escola, onde crianças menos favorecidas tiveram o direito assegurado, assim como os demais à educação, independente da classe social. Conforme a ordenação das referidas leis, as creches e pré-escolas “construíram uma nova identidade na busca de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização” (BRASIL, 2013, p.81).

Com base nesse paradigma de atendimento, a Educação Infantil tem como objetivo principal o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a aprendizagem de diferentes linguagens, entendendo “o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2013, p.88).

A Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe uma série de inovações e entre elas, ressalta o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira e fundamental etapa da Educação Básica. Deste modo a LDBEN ressalta a necessidade de “organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem” (BRASIL, 2013, p.82).

Em 2011, entrou em vigência o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/11 instrui a Educação Infantil, orientando o trabalho com crianças de até três anos em creches e garantindo práticas pedagógicas mediadoras para as crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não avance o Ensino Fundamental.

Deste modo, compreendemos a Educação Infantil como a primeira etapa educacional que busca desenvolver todas as capacidades do indivíduo. É o primeiro ambiente educacional longe do contexto familiar com o objetivo de incluir a todos, favorecendo a igualdade de oportunidade, além de possibilitar experiências de momentos significativos para a construção da própria identidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é o principal instrumento na elaboração e organização de proposta pedagógica curricular que

“assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam” (BRASIL, 2013, p. 92).

## **2.1 A organização do Currículo na Educação Infantil**

A proposta pedagógica torna-se um instrumento norteador que garante ações e metas para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O currículo passa a ser flexível de acordo com a realidade educacional, o professor passa a mediar e considerar a experiência vivenciada pelas crianças, sustentando suas práticas com intencionalidades a favor ao desenvolvimento coletivo. “Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis” (BRASIL, 2013, p 93).

Assim sendo, garantidos espaços diversificados, brinquedos e instrumentos que estimulem a participação coletiva e individual que garantam aptidões cognitivas para resoluções de problemas, de acordo com a realidade vivenciada.

Para atender as orientações da proposta pedagógica da Educação Infantil o professor precisa saber “orientar, avaliar, elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento” (BRASIL, 2013, p. 58). Por este motivo, é imprescindível que instituições de ensino oportunizem aos professores formações continuadas com o intuito de aprimorar a prática em busca da qualidade educacional.

## **2.2 As Práticas Pedagógicas**

As práticas pedagógicas na Educação Infantil que compõem a proposta curricular baseiam-se em garantir experiências significativas no brincar, no desenvolvimento de aptidões físicas, intelectuais, sociais e emocionais.

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

Na prática cotidiana é de fundamental importância garantir o direito de ser da criança, estabelecendo uma relação positiva na forma de agir, sentir e pensar. Cabe ao professor construir a apropriação desses conceitos, valorizando o

lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. Devem ser oferecidas atividades que desenvolvam a expressão e conhecimento do próprio corpo, criar, construir, desenhar, ampliar a afetividade, a linguagem e a sensibilidade através das músicas, dança, teatro, possibilitando ricas vivências e significativa do mundo que a cerca.

### **3 A musicalização e a contribuição no desenvolvimento infantil**

Desde a Grécia antiga a música faz parte do processo educativo sendo um elemento importante na formação de futuros cidadãos, considerada “uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.” (BRASIL, 1998, p.44).

A musicalização na Educação Infantil é um processo de construção pelo gosto musical, com o objetivo de despertar a capacidade de criação e expressão artística. O lúdico e a musicalização são indissociáveis, possibilitando o desenvolvimento de várias áreas perceptivas e sensoriais. Para Brito (1998, p. 45) “o termo musicalização infantil adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas.”

Jeandot (1993) ressalta que a música exerce uma grande influência sobre a criança e deve ser estimulada através de atividades ritmada desde os primeiros anos de vida. A autora ainda destaca os benefícios e as habilidades adquiridas em diferentes etapas do desenvolvimento infantil:

- 2 anos, a criança é capaz de cantar versos soltos, fragmentos de canções, geralmente fora do tom. Reconhece algumas melodias e cantores. Gosta de movimentos rítmicos em rede, cadeira de balanço, etc.;
- 3 anos, a criança consegue reproduzir canções inteiras, embora geralmente fora do tom. Tem menos inibição para cantar em grupo. Reconhece várias melodias. Começa a fazer coincidir os tons simples de seu canto com as músicas ouvidas. Tenta tocar instrumentos musicais. Gosta de participar de grupos rítmicos: marcha, pula, caminha corre, seguindo o compasso da música;
- 4 anos, a criança progride no controle da voz. Participa com facilidade de jogos simples, cantados. Interessa-se muito em dramatizar as canções. Cria pequenas músicas durante a brincadeira;
- 5 anos, a criança entoia mais facilmente e consegue cantar melodias inteiras. Reconhece e gosta de um extenso repertório musical. Consegue sincronizar os movimentos da mão ou do pé com a música. Reproduz os tons simples de ré até dó superior. Consegue pular em um só pé e dançar conforme o ritmo da música. Percebe a diferença dos diversos timbres

(vozes, objetos, instrumentos), dos sons graves e agudos, além da variação de intensidade (forte e fraca); (JEANDOT, 1993, p. 63-64).

Jeandot (1993) ainda afirma que é de suma importância que o professor estimule a criança a explorar objetos sonoros e a encorajar a fazer suas próprias descobertas. As atividades musicais devem ser planejadas também envolvendo a cultura de diferentes povos, épocas e composições. Desta forma, o professor deve ser criativo, organizar espaços e ambientes colaborativos para o desenvolvimento infantil, além de planejar conteúdos onde envolvam a música como meio as expansões de saberes.

Para Queiroz (2009, p.73) o professor deve aceitar a incumbência do ensino da música consciente, que atende as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam nossa vida.

Na sala de aula o professor deve atuar de modo contextualizado promovendo momentos estimulantes, utilizando a música como instrumento norteador ele conseguirá despertar o interesse das crianças além de favorecer momentos interacionais que envolvem as trocas de experiências e conhecimentos próprios da criança. É necessário respeitar cada fase em que o sujeito se encontra assim como o contexto cultural existente, mediar e atuar com intencionalidade ao desenvolvimento integral da criança que compete a explorações constantes que leve ao indivíduo a pensar e construir sua identidade, rompendo mecanismos tradicionalistas por meio da ludicidade mediante a música.

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A pesquisa foi realizada por meio de observação e questionário de cunho qualitativo, do tipo exploratório, pois para Gil (2008, p. 27) as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

As discussões e análises de resultados tratam de correlacionar a prática musical por meio da observação participante e questionário aplicado em uma Instituição de Ensino Infantil na cidade de Agudos - SP. Os resultados obtidos são apresentados através de quadros, buscando a expansão de discernimento sobre o tema.

#### 4.1 Análise e discussão dos dados

A primeira questão a ser avaliada é referente à formação acadêmica dos professores participantes. A entrevista foi realizada com 8 (oito) professoras da Educação Infantil, identificados pela letra P.

##### Quadro 1 – Qual sua formação acadêmica? (Magistério, Graduação ou Especialização)

P1	Magistério e Pedagogia.
P2	Pedagogia.
P3	Pedagogia e Especialização em Educação Infantil e Psicopedagogia.
P4	Magistério.
P5	Pedagogia.
P6	Pedagogia.
P7	Magistério e Pedagogia.
P8	Magistério

Fonte: Elaboração própria

Os dados apresentados no Quadro 1, destacam que a formação acadêmica das professoras entrevistadas são variadas. Algumas possuem somente o magistério, outras se graduaram em Pedagogia, mas somente a P3 possui duas pós-graduação e entre elas, uma específica na área da Educação Infantil.

##### Quadro 2 - Na sua formação acadêmica, foi abordado o tema musicalização na educação infantil?

P1	Não foi abordado o tema musicalização.
P2	Não.
P3	Sim e a professora nos ensinou um pouco de flauta nessa disciplina.
P4	Não, só foi citado durante as aulas do curso.
P5	Só foi comentado.
P6	Sim.
P7	Sim, foi abordado e a importância dela.
P8	Sim.

Fonte: Elaboração própria

Acerca das respostas podemos observar que a maioria das professoras no seu percurso acadêmico tiveram uma formação superficial sobre o tema. O RCNEI (1998, p.51) destaca que a “linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social”. Deste modo, é de suma importância que o trabalho com a música seja inserida na formação acadêmica e concebida como eixo central para os professores que atuam na Educação Infantil.

##### Quadro 3 - Na sua concepção, quais os benefícios da música na rotina das crianças?

P1	A música é essencial, na oralidade, ela acalma, relaxa.
P2	Desperta o interesse, eles aprendem através do lúdico, tornando mais fácil a memorização.
P3	A música na rotina além de dar prazer, indica, orienta e direciona.
P4	A música utilizada durante as atividades auxilia no desenvolvimento da mente, promove o equilíbrio, facilita na concentração e o desenvolvimento do raciocínio.
P5	Os benefícios da música na rotina das crianças são as expressões, o enriquecimento da oralidade e para os gestos corporais.
P6	Com a música eles aprendem vários gestos e também ampliam a linguagem dos menores.
P7	A musicalização é um instrumento que pode facilitar no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.
P8	Com a música conseguimos desenvolver a fala da criança, desenvolver noção de tempo além de proporcionar momentos de distração.

Fonte: Elaboração própria

Observam-se diferentes respostas em relação ao benefício da música na Educação Infantil. Nesta perspectiva, os professores estão cientes que a música é um elemento facilitador na aprendizagem, “além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo” (BRÉSCIA, 2003, p.81).

#### **Quadro 4 - Em quais momentos a música é utilizada?**

P1	A música é utilizada na chegada (acolhida), antes das refeições, na higienização, para o soninho etc.
P2	Em todos os momentos: na hora da entrada, saída, lanchinho, almoço, nas atividades, brincadeiras, etc.
P3	A todo o momento, tanto na rotina, nas brincadeiras e nas atividades pedagógicas.
P4	Em toda a rotina escolar a música é utilizada para ajudar no desenvolvimento das crianças.
P5	A música é utilizada em todos os momentos.
P6	A música é utilizada em todos os momentos, quando acordam, quando estão fazendo atividade, quando estão fazendo trenzinho para se locomover nas dependências da escola, antes de comer “se alimentar”.
P7	Ela pode ser utilizada em alguns eixos de trabalho, como arte, linguagem oral até mesmo na matemática.
P8	Eu utilizo a música em todos os momentos.

Fonte: Elaboração própria

Nesta questão, viabilizamos a importância da música na Educação Infantil. Percebe-se que a maioria das professoras destaca o trabalho com a música em momentos específicos pertinentes a rotina escolar e “essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada” (BRASIL, 1998, p. 45).

Para Brito (2003, p.52) “ensinar música, a partir dessa óptica, significa ensinar a reproduzir e a interpretar músicas, desconsiderando as possibilidades de experimentar, improvisar, inventar como ferramenta pedagógica de fundamental”.

**Quadro 5 - Você acredita que a música é um instrumento facilitador no desenvolvimento global do aluno? Como?**

P1	Sim, desenvolve o lado afetivo da criança, atividade cerebral e integração social do indivíduo.
P2	Sim, observação de gestos, repetição de sons.
P3	Sim, a música auxilia em todas as áreas, eixos. Podendo ser utilizada para a linguagem oral, na matemática, desenvolvimento corporal, conhecimento de mundo e a música mesmo, como momento de prazer e relaxamento.
P4	Sim, pois ela é uma das linguagens mais fáceis para o aluno entender o que queremos ensinar, e eles precisam disto no ambiente escolar. Trabalhando com cantigas de rodas, danças, canções folclóricas, etc.
P5	Sim, no desenvolvimento da fala, ampliando o vocabulário.
P6	Sim, a música ajuda muito no desenvolvimento, pois, normalmente cada um tem um ritmo diferente e com isso eles sempre prestam atenção.
P7	Ela é facilitadora por ajudar na autonomia, na fala, na expressão corporal, sendo mais uma ferramenta para o professor.
P8	Sim, acredito, porque com a música consigo desenvolver tanto o corpo como a mente tendo assim um desenvolvimento amplo.

Fonte: Elaboração própria

Observamos que todas as participantes foram unânimes, reconhecendo a importância da música no desenvolvimento infantil. “A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio.” (BRASIL, 1998, p. 44).

**Quadro 6 - A música é realizada naturalmente ou acompanha uma programação pedagógica?**

P1	A música segue uma programação pedagógica, mas não quer dizer que não posso usá-la quando achar necessário.
P2	É realizada naturalmente.
P3	Nos dois momentos, naturalmente, quando cantamos durante as brincadeiras e na programação pedagógica. Quando ela está no plano docente para um aprendizado específico.
P4	Naturalmente.
P5	A música é usada naturalmente.
P6	A música é realizada naturalmente.
P7	Naturalmente, mas dentro de um planejamento do que ou o que eu pretendo alcançar do aluno.
P8	Na minha aula proporciono das duas maneiras.

Fonte: Elaboração própria

Há uma controvérsia acerca nas respostas acima, algumas disseram que são usadas naturalmente outras já expressaram seguir um planejamento e a minoria concilia os dois momentos. Para Pinheiro (2016, p.5) “a música é também uma representação das sensações humanas, adicionadas a algumas culturas, formam particularidades no processo de ensino e aprendizagem”. Entendemos que a música é um processo natural, porém, é preciso haver intencionalidades para que o aprendizado realmente aconteça, mesmo que seja um processo próprio o professor

possui o papel de mediar essas ações a favor de alcançar metas e objetivos específicos para cada etapa desenvolvida na educação infantil.

**Quadro 7 - Qual o seu método de trabalho com a música?**

P1	Com os CD's e DVD's e canto com eles.
P2	A música é importante para a formação da criança; tanto nas atividades escolares quanto para todas as outras atividades.
P3	A música é trabalhada de várias maneiras. Apresentada em DVD's e CD's, cantadas. Podendo ser seguidos com gestos, danças ou instrumentos musicais, convencionais e não convencionais sucatas. Apreciando, também, diferentes gêneros musicais.
P4	Trabalho a música sempre envolvendo as crianças, fazendo gestos para eles imitem, trocando nomes de personagem pelos seus nomes.
P5	Eu utilizo muito a expressão corporal, e caixinha de som, e a voz trocando a tonalidade para chamar a atenção das crianças.
P6	Uso a música hora cantando, hora selecionando no pen drive ou CD, hora pela TV. Pois é com elas que se torna mais fácil.
P7	Eu uso sempre na matemática, na contagem oral, com músicas relacionadas à contagem e também uso no cotidiano das atividades.
P8	Cantigas de roda, CD e DVD, roda musical, crachás com figuras de desenhos de música.

Fonte: Elaboração própria

Verificamos que cada professora estabelece uma didática diferenciada em sua prática musical, entretanto, a maioria utiliza os meios convencionais de CD e DVD. Esse tipo de prática musical, “reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons”. (BRASIL, 1998, p. 45).

**Quadro 8 - Você usa algum instrumento ou recurso que acompanha o ritmo da música?**

P1	Com palmas, com “bandinha”, e instrumentos recicláveis com chocalhos de garrafas pet pequenas.
P2	Às vezes sim como: Chocalho, pandeiro, tambor, etc.
P3	Sim, os momentos são variados. Possibilitando que a criança experimente diferentes instrumentos e sons. Podendo ser com instrumentos industrializados e de sucata, como chocalhos de pets, tambores de latas. Produzidos com diferentes materiais, que produzem sons diferentes.
P4	Rádio.
P5	Não uso instrumentos, mas canto batendo palmas e os pés no chão.
P6	Depende do planejamento mensal.
P7	Algumas atividades pedem o uso de áudios e vídeos, mas também se podem confeccionar instrumentos com reciclagem e outros.
P8	Sim, chocalhos e tambores.

Fonte: Elaboração própria

Por fim, buscamos investigar quais recursos ou instrumentos sonoros os professores utilizam para trabalhar ritmo. Destacamos a participante P3, pois

utiliza um material diversificado que produz sons variados, promovendo desenvolvimento motor e rítmico, relacionado com a música. No entanto, a participante P4 faz uso apenas do rádio como elemento facilitador, desconsiderando a importância do trabalho lúdico e criativo no desenvolvimento infantil.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo se delimitou em demonstrar a importância da música na Educação Infantil, como instrumento enriquecedor e naturalmente constituído pelo ser humano, desenvolvendo capacidades importantes principalmente no desenvolvimento infantil.

Quando a música é percebida pelos professores da Educação Infantil como fonte do processo de ensino e aprendizagem, as atividades do dia a dia transformam-se em ambientes estimuladores. Isso ocorre pela expressiva relação da música e o brincar, inserida em todas as culturas. Portanto, é preciso atentar-se a prática e utilizá-la com intencionalidade de modo significativo condizentes a realidade da criança.

A pesquisa nos mostrou não só a importância da musicalidade na Educação Infantil, mas a necessidade de incluir o tema na formação acadêmica do professor. As Instituições de Ensino também devem oferecer formação continuada, dando ênfase aos benefícios da música no ambiente infantil, tornando as atividades pedagógicas espontâneas, alegres e socializadoras, onde um aprende com o outro e em conjunto desenvolvem-se.

## **REFERÊNCIAS**

\_\_\_BRASIL. **Lei nº 9,394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: 20 Maio. 2017.

\_\_\_BRASIL. **Referencial Curricular Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1998.vol.3.

\_\_\_BRASIL. **Lei nº 11. 769, de 18 de Agosto de 2008.** Torna obrigatório o ensino da música na educação básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm) >. Acesso em: 15 Maio. 2017.

\_\_\_BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria da Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRÉSCIA, V. L. P. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Átomo, 2003.

BRITO, T. A. **Música.** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. v. 3, p. 45.

BRITO, T. A. **A Música na Educação Infantil: Propostas para a formação de crianças.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUJES, M. I. E. (2001). **Infância e maquinarias.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Gil, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

JOLY, Ilza, Zenker, Leme. **Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música.** In: \_\_\_\_\_. HENTSCHKE, L; DELBEN, L. (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna. Cap. 7. 2003.

**PINHEIRO, M. B. A musicalização no processo de ensino-aprendizagem das crianças na educação infantil: Uma experiência em uma creche Municipal.** Trabalho de Conclusão de Curso a Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.

**QUEIROZ, L. R. S; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica.** Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175-3172

## TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Mayara Regina Soares Quintino <sup>1</sup>- FAAG

Pâmela Cristina de Oliveira Augusto <sup>2</sup>- FAAG

Eliane Moraes de Jesus Mani <sup>3</sup> - FAAG

### RESUMO

A temática que envolve o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é de grande relevância para o contexto educacional, uma vez que é comum a queixa de professores sobre alunos que apresentam comportamentos que denotam desatenção, hiperatividade e impulsividade, além de significativa dificuldade de aprendizagem. O presente estudo teve como ponto de partida indagações se é possível considerar que todo aluno que apresenta comportamentos inquietos, fala demais, não consegue terminar suas tarefas ou não obedece a comandos de ordens possui características de TDAH? Qual o papel do professor quanto à identificação do TDAH? Sendo assim, buscou-se como objetivo destacar o TDAH e suas implicações educacionais sob a perspectiva docente. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva, cuja análise de dados foi qualitativa. Participaram da pesquisa onze professores, que atuam em duas escolas, sendo uma de rede pública de ensino e outra particular. Os dados foram coletados por meio de um questionário construído à luz das referências bibliográficas estudadas. Os resultados revelaram que os professores possuem conhecimento sobre este transtorno. Todavia, sugere-se maior aprofundamento sobre o assunto, também sobre conceitos e práticas sobre a inclusão escolar, a fim de fortalecer e valorizar os princípios da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Educação Inclusiva. Inclusão Escolar.

### ABSTRACT:

The theme that involves Attention Deficit Hyperactivity Disorder is of great relevance to the educational context, since it is common the complaint of teachers about students who present behaviors that denote inattention, hyperactivity and impulsivity, besides significant difficulty of learning. The present study had as its starting point inquiries if it is possible to consider that every student who presents restless behaviors, talks too much, cannot finish his tasks or does not obey command commands has characteristics of ADHD? What is the teacher's role in identifying ADHD? What is the teacher's role in identifying ADHD? Thus, we aimed to highlight ADHD and its educational implications from a teaching perspective. For that, a research of the exploratory and descriptive type was developed, whose data analysis was

---

<sup>1</sup> Graduanda no curso de Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. mayaraquintinos2@gmail.com

<sup>2</sup> Graduanda no curso de Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG. pamii\_laura@hotmail.com

<sup>3</sup> Docente no curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos – FAAG. Mestre e Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. eliane.mani@faag.com.br

qualitative. Eleven teachers participated in the research, working in two schools, one of public school and one private. The data were collected through a questionnaire constructed in the light of the bibliographical references studied. The results revealed that teachers have knowledge about this disorder. However, there is a need for further study on the subject, including concepts and practices on school inclusion, in order to strengthen and enhance the principles of inclusive education

Key-words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Inclusive education. School inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

A família é o primeiro contato social em que o indivíduo é introduzido. Contudo, é na escola que o potencial de aprendizagem e comportamento da criança se torna mais evidente, deixando visíveis as dificuldades de conduta e atenção, condições imprescindíveis para a aprendizagem escolar.

Diante desta realidade, é fundamental que o educador conheça métodos e práticas para melhor trabalhar com as dificuldades do educando e assim, suprir às necessidades educacionais do mesmo (CONDEMARIN; GOROSTEGH; MILICIC, 2006).

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurológico que atinge o córtex cerebral, em uma área conhecida como lobo pré-frontal, responsável por funções como: emoções, motivação, atenção, percepções entre outras que afetam o comportamento. Tal acometimento ocorre na infância e acompanha o indivíduo ao longo de sua vida, considerando, pois, que no período da fase adulta, os sintomas acontecem com menos intensidade (SZOBOT; STONE, 2003).

Apesar de inúmeras pesquisas sob esta temática, a causa do TDAH ainda não é precisa, sendo aceito como principal causa o fator genético (ROMAN; SCHMITZ; POLANCZYK; HUTZ, 2003).

De acordo com Andrade (2003), os principais aspectos sintomáticos deste transtorno são a desatenção, hiperatividade e impulsividade.

Sendo que estes sintomas podem se apresentar de forma isolada ou combinada, ainda, em maior ou menor intensidade, denotando características particulares em cada pessoa acometida.

Insta saber que como consequência das características apresentadas no quadro sintomatológico do TDAH, invariavelmente, as crianças são vistas e apontadas pelas pessoas, geralmente conforme os sinais comportamentais apresentados, rotulando-os por designações tais como: inquietos, parecem não ouvir, sonham acordados, vivem no mundo da lua, entre outros pré-julgamentos feitos com base em senso comum.

De acordo com Mattos (2010), toda criança tem um pouco das características comuns no TDAH: inquietude, desatenção, impulsividade, todavia, em algumas crianças esses sintomas são de grande proporção, de maneira que para este autor, o TDAH se compõe a partir do exagero destas características, ou seja, a persistência e intensidade com que acomete os comportamentos e a funcionalidade da criança, incluindo seu desempenho no contexto escolar.

Sendo assim, diante do exposto até o momento, tem-se como problema de pesquisa a seguinte indagação:

É possível considerar que todo aluno que apresenta comportamentos inquietos, fala demais, não consegue terminar suas tarefas ou não obedece a comandos de ordens possui características de TDAH? Qual o papel do professor quanto á identificação do TDAH?

Tais indagações se fundamentam a partir de uma problemática comum nas salas de aula, uma vez que em geral, quando o aluno apresenta uma condição comportamental ou de aprendizagem aquém do esperado para sua idade/série, invariably, lhe são atribuídos problemas de ordem patológica, tal como o TDAH, referendando muitas vezes um rótulo ou estigma que não se confirma clinicamente.

Ainda, tem-se como hipótese de pesquisa a falta de conhecimento dos professores sobre a temática do TDAH.

Destarte, o objetivo da presente pesquisa é destacar o TDAH e suas implicações educacionais sob a perspectiva docente.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, a fim de formar um arcabouço teórico para embasar as discussões de estudo. Ainda foi realizada uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, cuja abordagem de análise dos dados foi qualitativa.

Diante do exposto a seguir é apresentado o percurso teórico do estudo.

## **2 O TDAH E AS IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **2.1 Conceitos e Características do TDAH**

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é um transtorno neurológico, que causa falha na inibição comportamental e executiva, implicando em manifestação de sintomas como: hiperatividade, desatenção, distração e impulsividade. Todavia, o TDAH não é exatamente um distúrbio da atenção, “e sim uma falha no desenvolvimento dos circuitos cerebrais que possibilitam a inibição e autocontrole” (SZOBOT; STONE, 2003, p.53).

A etiologia do TDAH tem sido estudada mais intensamente desde a década de 1990, e apesar de muitos avanços no campo da ciência, a causa precisa do transtorno ainda é desconhecida. Contudo, há pesquisas que apontam os fatores genéticos e ambientais como causadores do transtorno (ROMAN; SCHMITZ; POLANCZYK; HUTZ, 2003).

São apontados como fatores ambientais contextos familiares, tais como, pais que possuem transtornos mentais e casas com desentendimentos entre os membros da família, pois estes quadros influenciam na manifestação e continuidade do transtorno. Ainda são destacados outros aspectos de risco nos casos de TDAH: complicações no parto, uso de drogas ou álcool na gestação. Entretanto, os estudos que são apresentados na literatura apenas fazem uma ligação de causa e efeito entre a existência do transtorno e os fatores intervenientes, não sendo possível uma relação direta que possa comprovar tais fatores à existência do TDAH.

Sobre fatores genéticos, destaca-se que esta causa possui grande contribuição para o TDAH, por exemplo, estudos sobre gêmeos mostram que dentro da família o transtorno pode se repetir. A maior evidência de que o fator influenciador pode ser genético se manifesta em famílias adotivas, onde existem filhos com o transtorno sem ligação genética, de pais que não possuem o transtorno (ROMAN; SCHMITZ; POLANCZYK; HUTZ, 2003).

Mesmo com as diversas pesquisas das causas de fatores genéticos e ambientais, a etiologia do TDAH não obteve uma causa conclusiva, pois os resultados não podem ser considerados suficientes para o desenvolvimento de tal distúrbio (ROMAN; SCHMITZ; POLANCZYK; HUTZ, 2003).

O TDAH tem como características preponderantes os sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade, os quais podem se manifestar isoladamente ou de modo combinado, afetando todas as áreas do cotidiano do indivíduo, ou seja, familiar, escolar e social. É importante mencionar que os referidos sintomas não devem ser considerados os únicos fatores de diagnóstico, uma vez que podem ser confundidos com outros transtornos como retardo mental e quadros depressivos-ansiosos (MARTINS; TRAMONTINA; ROHDE, 2003).

Na mesma direção, o TDAH implica em um déficit nas relações sociais, causado especialmente pela dificuldade de desenvolvimento de habilidades sociais. Dessa forma, situações cotidianas são afetadas e, invariavelmente, ocorrem conflitos ou problemas de ordem comportamental, desencadeados pela falta de compreensão do que acontece a volta da pessoa acometida pelo transtorno (MARTINS; TRAMONTINA; ROHDE, 2003).

## 2.2 A Identificação e Diagnóstico do TDAH

Frente aos crescentes casos de TDAH presentes nas escolas atualmente, se faz necessária uma reflexão e ampliação de conhecimento, para a identificação adequada dos alunos que manifestam comportamentos indicativos desse transtorno.

Ainda, a importância do diagnóstico precoce é essencial para maior desenvolvimento do aluno, pois quanto mais cedo a intervenção, maior o nível de aproveitamento da aprendizagem (CONDEMARIN; GOROSTEGH; MILICIC, 2006).

Contudo, chegar a um diagnóstico preciso é uma tarefa altamente complexa, visto que o TDAH apresenta sintomas comuns e presentes em outros transtornos. Assim, é necessário o encaminhamento para uma avaliação clínica, realizada por uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais como: psicólogo, neurologista ou psiquiatra, pedagogo, psicopedagogo e fonoaudiólogo (CONDEMARIN; GOROSTEGH; MILICIC, 2006).

A equipe multidisciplinar realiza diversos testes que expõem a presença ou ausência do transtorno, entre os quais, a exemplo, é utilizada a escala Swanson, Nolan e Pelham-IV (SNAP-IV), que é um questionário baseado nos critérios de diagnóstico de TDAH do Manual de Diagnósticos e Estatística (DSM-IV), em versões para pais e professores, sobre sintomas e comportamentos apresentados pela criança ou adolescente. É importante mencionar que existem outras escalas disponíveis na literatura.

No SNAP-IV estão relacionados 18 sintomas do mesmo modo que estão listados no DSM-IV numa escala de *Likert* de 4 pontos. A Escala *Likert* é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, além de ser a escala mais usada em pesquisas de opinião (MATTOS; ABREU; GREVET, 2003).

Ainda, a avaliação para identificação do TDAH é baseada em critérios de observação, pois é preciso que se descartem todas possibilidades que façam o fator acontecer, por exemplo, um momento difícil e temporário que a família esteja passando. Também é preciso observar se o comportamento não tem relação com a idade do desenvolvimento da criança. Neste sentido, é significativo todo o histórico de vida da criança, de modo que não se tenha somente os sintomas como prognóstico do TDAH. Dessa forma, não é qualquer pessoa que pode observar esse aluno, é necessário um avaliador especialista na área, pois ele saberá o que realmente foge dos aspectos esperados para a idade e contexto de vida do aluno

Outro ponto a se destacar é que não há cura para o transtorno, porém na adolescência e na fase adulta esses sintomas mudam ou diminuem quanto à intensidade de manifestações, minimizando os impactos na vida social (CONDEMARIN; GOROSTEGH; MILICIC, 2006).

Geralmente os sintomas do TDAH são considerados pelos pais comuns para uma criança ativa, até a ingressão dessa na escola. É justamente no contexto de vida coletiva, fora do meio familiar, que o quadro de comportamentos inadequados se torna mais evidente, especialmente em razão de sua frequência e intensidade, já que a escola exige maior grau de atenção, concentração e quietude (ANDRADE, 2003).

### **2.3 A Formação Docente e a Educação Inclusiva**

Ao avaliar a situação do cenário educacional atual observam-se vários elementos que contribuem para a defasagem na aprendizagem dos alunos, como exemplo, a superlotação nas salas de aula, a má remuneração e o despreparo dos professores, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Ainda, o modelo social dinâmico, sobretudo pela fluidez de informações e movimentos tecnológicos, favorece uma dicotomia entre o dia a dia das crianças, seus contextos de vida e a escola, que em muitos casos continua estagnada em um molde inflexível e pouco interessante para os alunos, desencadeando uma problemática comportamental, que em geral é vista de forma patológica pelos educadores, em especial pela falta de conhecimentos e senso comum, além de questões culturais e filosóficas que estão em desajuste com uma educação que valoriza a diversidade entre os alunos.

Não é incomum professores mencionarem que o aluno com problemas comportamentais atrapalha o andamento da turma. Esses alunos denominados problemas, que fogem ao padrão do comportamento esperado em sala de aula, sobretudo quando manifestam agitação, problemas para aprender e outros sintomas, devem ser encaminhados para atendimentos clínicos para avaliação e diagnóstico, pois busca-se compreender quais os caminhos para favorecer o processo de aprendizagem da criança.

Historicamente a educação no Brasil se constituiu a partir de um contexto elitista e dualista, visto que de um lado era oferecido o ensino regular para os alunos chamados de normais e a escola especial para aqueles que estavam fora do padrão esperado de normalidade, por razão de deficiência ou até mesmo por motivo de fracasso escolar. Todavia, com o advento da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), se assumiu no país a perspectiva inclusiva no cenário escolar, de modo que outras legislações, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outras, reafirmaram e modificaram o acesso à escola regular para todos os educandos, independente de toda forma de singularidade.

A transformação causada por essa nova ordenação do cenário educacional requer uma nova postura do professor, reconhecendo as diferenças entre os alunos e oferecendo um ensino que atenda às necessidades educacionais especiais de cada educando.

A educação inclusiva visa promover uma educação de qualidade, atendendo às necessidades educativas de todos os alunos, suas individualidades e olhando pelas suas necessidades, onde todos estão incluídos em contexto de igualdade de direito e flexibilidade educacional.

Educação inclusiva, portanto, significa educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar. A opção por este tipo de Educação não significa negar as dificuldades dos estudantes. Pelo contrário, com a inclusão, as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. É essa variedade, a partir da realidade social, que pode ampliar a visão de mundo e desenvolver oportunidades de convivência a todas as crianças (ALONSO, 2013, s/p).

Compor um contexto inclusivo requer uma mudança de paradigmas em âmbito cultural, social, filosófico e político. Trata-se de uma nova postura que reorienta a ação de gestores e professores, os quais devem romper com toda forma de preconceito e discriminação, construindo espaços de aprendizagem comum aos alunos, independentemente de qualquer condição apresentada por estes (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394 (BRASIL, 1996), em seu Art. 58, as escolas devem oferecer, quando necessário, o atendimento educacional especializado (AEE), para os estudantes que compõem o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a saber, aqueles que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esta delimitação da legislação salienta que o AEE deve ser ofertado para os estudantes PAEE, uma vez que se destina para esta parcela de estudantes o movimento denominado inclusão escolar.

Sendo assim, cumpre mencionar que o estudante com TDAH deve ter suas necessidades educacionais especiais atendidas pela escola devido às suas singularidades no processo de aprendizagem. Todavia, estes alunos não são considerados PAEE, e como tal não têm direito ao AEE<sup>4</sup>, uma vez que os casos de TDAH não implicam em deficiência. Em razão da falta de conhecimento sobre esta realidade, é comum um discurso por parte de professores

---

<sup>4</sup> Há casos específicos de redes de ensino que oferecem atendimento educacional especializado para alunos com TDAH e outros transtornos. No entanto, essa orientação não é uma regra no país, ficando a cargo da legislação local organizar a oferta de apoios nas redes de ensino.

sobre a ausência de apoios especializados para atender às necessidades desses alunos na escola. Entretanto, os principais encaminhamentos de apoios devem ocorrer na própria sala de aula, por meio de estratégias de ensino realizadas pelo professor (CONDEMARIN; GOROSTEGH; MILICIC, 2006).

De modo geral, toda mudança no contexto educacional implica nos impactos que demandam tempo para uma real transformação. Na prática muitas escolas ainda enfrentam dificuldades para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes.

A postura do docente frente ao aluno influencia diretamente em como será o desenvolvimento e a aprendizagem deste. Sobre esta situação Patto (1996, p. 12), destaca que “[...] o processo de produção do fracasso escolar acontece no interior da escola e tem relação direta com sua estrutura e funcionamento; com suas práticas disciplinares e pedagógicas; com a formação e as condições de trabalho do corpo docente”.

Considerando as mudanças sociais das últimas décadas, é importante ressaltar que o primeiro lugar onde se reflete as transformações no modo de vida das pessoas é na escola. Ainda, frente à perspectiva inclusiva, a formação docente, inicial e continuada deve oferecer subsídios aos professores para lidar com a demanda de diversidade de alunos encontradas nas escolas.

O direito dos alunos à educação somente será validado como um valor social se o acesso à sala de aula estiver atrelado à qualidade de ensino. Nesta direção, compete à escola encontrar caminhos para estabelecer respostas educativas aos alunos, rompendo com rótulos e qualquer forma de exclusão.

## **2.4 Família, Escola e TDAH**

O TDAH está relacionado à dificuldade de aprendizagem, pois, para aprender é necessário alto grau de atenção, o que se torna um desafio para crianças com TDAH. Estudos indicam que tais crianças em ensino regular correm risco de fracasso duas a três vezes maior do que crianças sem dificuldades escolares e com inteligência equivalente (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

O déficit de atenção faz com que a capacidade de concentração seja escassa, elas não conseguem ter o mesmo tempo de concentração que outras crianças que não são acometidas pelo déficit. Esta condição faz com que o aluno se canse rapidamente, apresentando um comportamento flutuante durante a realização de atividades, em especial, as atividades pedagógicas que exigem foco e compreensão. Elementos distratores, como um simples

ventilador, um ruído, sensações corporais ou qualquer outro aspecto dispersa os pensamentos da criança ou adolescente, conseqüentemente, adjunto da dificuldade para ouvir o outro, seguir instruções, organizar e planejar tarefas (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

A parceria e a comunicação entre a escola e a família do estudante com TDAH é um passo importante para o sucesso na sala de aula. A família deve ser informada de todas as práticas adotadas na escola, em especial, para que em outros ambientes haja as mesmas orientações sobre como lidar com os comportamentos e dificuldades da criança (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

Para Benczik e Bromberg, (2003, p. 217) geralmente para o aluno com TDAH são necessárias “pequenas intervenções no ambiente estrutural, modificação de currículo e estratégias adequadas à situação”. Desse modo, com ajustes necessários a escola e a família podem favorecer o processo educacional e o resultante é o desenvolvimento da criança com TDAH.

## **2.5 Papel do professor para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos Educandos com TDAH**

O professor tem o papel fundamental no desenvolvimento do aluno com TDAH, pois torna-se o responsável por observar se há dificuldades nas relações sociais e na escola, além do processo de aprendizagem, encaminhando, quando necessário, para avaliação clínica e outros atendimentos multidisciplinares.

É imprescindível que haja uma cooperação entre professor e família, para alcançar o objetivo educacional e social do aluno. Portanto, para um maior aproveitamento da aprendizagem, é preciso conhecer a realidade do aluno fora da sala de aula.

É comum professor e pais de alunos com TDAH se sentirem impotentes e frustrados, sobretudo, por não alcançarem os objetivos de seus esforços. Em algumas ocasiões, são necessárias diversas intervenções e adaptações para que haja um resultado positivo no processo educacional da criança com TDAH. Nesta direção:

É necessário modificar vários aspectos no processo do ensino aprendizagem do aluno com TDAH, com o meio ambiente, a estrutura da aula, os métodos de ensino, os materiais utilizados, as tarefas solicitadas, as provas/avaliação, o feedback, o reforço, o nível de apoio, o tempo despendido, o tamanho e a quantidade das tarefas (RIEF, 2001 *apud* BENCZIK; BROMBERG, 2003, p. 206).

Diante do exposto, compete ao professor estabelecer metas alcançáveis e reais para manter as expectativas de aprendizagem do aluno dentro do limite. Assim, algumas estratégias

para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com TDAH são prioritárias na sala de aula, tais como:

- **Organização:** A sala de aula precisa ser organizada, pode ser criativa e estimulante, ter boa visibilidade favorecendo o ensino aprendizagem do aluno. Colocando o aluno com TDAH perto de colegas calmos, que possam auxiliá-lo quando necessário, longe de portas e janelas evitando distrações. O professor tende a estar sempre próximo ao aluno, para tocá-lo quando se distrair, proporcionando momentos de movimento dentro da sala junto a intervalos entre as atividades.
- **Rotina:** Estabelecer rotina diária com descansos definidos. Deixar clara a expectativa do professor para com o aluno e as regras, tendo consequências razoáveis quando essas forem quebradas. Falar de maneira objetiva. Usar recursos visuais como calendário, cartazes e músicas.
- **Atividades:** Focalizar no processo mais que no produto. Proporcionar atividades que estimulem e os deixem curiosos. Elogiar sempre que o aluno se arriscar a fazer, mesmo com tentativas sem acertos. Reforçar sempre o positivo, evitando focar no erro.
- **Não expor:** Tratar de situações complicadas longe dos amigos, jamais expor o aluno. Falar com voz firme porém adequada. Sempre que necessário, dar um tempo para o aluno ir beber água, levar um documento na secretaria, para ele se acalmar.
- **Manter os pais informados da situação do filho e, fazer os encaminhamentos adequados quando necessário.**
- **Lição de casa:** O professor deve estar ciente de que a criança com TDAH leva o dobro do tempo dos demais alunos para realizar a lição de casa, já que em casa existem mais distrações, por isso não deve pressionar o aluno, deixando os pais cientes desse fato. Visto que a lição de casa não deve ser dada por castigo comportamental mas com o objetivo de revisar o conteúdo trabalhado em sala de aula (BENCZIK; BROMBERG, 2003).

As estratégias em tela não esgotam os esforços necessários para atender às necessidades educacionais especiais do aluno com TDAH, mas oferece um caminho, sobretudo, para a reflexão e criatividade do professor frente as demandas do dia a dia na sala de aula.

Na sequência é apresentado o percurso metodológico do presente estudo.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A pesquisa em tela é de caráter exploratória e descritiva, cuja abordagem de análise é qualitativa.

Para Gil (2011), a pesquisa exploratória tem como foco o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, a partir de situações problemas existentes na realidade. Ainda para este autor, a pesquisa descritiva “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p.28).

#### **3.1 Universo da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas, as quais foram denominadas, para fins identificação, como Escola X e Escola Y.

A escola X está situada no município de Bauru/SP, é particular e atende um público de alto padrão social. Ainda, trata-se de uma escola de educação bilíngue, com disponibilidade em modalidades de ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio e *High School*. O período de funcionamento é matutino e vespertino e atualmente possui 422 alunos matriculados na unidade.

A escola Y é pública, está situada no município Agudos/SP e atende às modalidades do Ensino Fundamental, do 1º ano ao 5º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona em três períodos, matutino, vespertino e noturno, e atualmente possui 384 alunos matriculados.

#### **3.2 Participantes**

Foi adotado como critério de participação no estudo que os professores respondentes da pesquisa fossem formados em nível de graduação e lecionassem no Ensino Fundamental. Ainda, cabe mencionar que após o convite para participação na pesquisa, diante do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi realizada uma breve explanação sobre o objetivo do estudo e os questionários foram entregues em mãos aos professores, nas respectivas unidades escolares, ficando acordado o recolhimento dos mesmos em um prazo de cinco dias.

Na escola X foram entregues dez questionários, sendo que foram devolvidos seis questionários respondidos. Todos as participantes são do sexo feminino, com idade entre 24 a 41 anos. O tempo de docência dos professores participantes foi destacado entre dois e quinze anos. De seis participantes formadas, uma é formada em tradução e uma em Hotelaria, as demais em Pedagogia. Três têm especialização, duas sendo pós-graduação na área de Educação, e uma em dança educacional. Por se tratar de uma escola bilíngue, todas as participantes falam inglês fluentemente.

Na escola Y foram entregues dez questionários, entre os quais devolvidos cinco questionários respondidos. Todos os participantes são do sexo feminino, com idade entre 33 a 49 anos. O tempo de docência indicado foi entre cinco e vinte e nove anos. Entre as cinco participantes três são graduadas em Pedagogia, e duas em educação física. Ainda, dessas participantes três têm especialização, sendo uma na área de *personal trainer*, e as outras duas em Educação Infantil. Uma das professoras possui mestrado e a mesma cursa doutorado.

Entre as duas escolas pesquisadas soma-se um total de onze professores participantes no estudo. Cabe mencionar que não houve a intenção de confrontar os resultados entre as duas unidades escolares, apenas compor um universo com diversidade de participantes.

### **3.3 Instrumento**

Como instrumento de pesquisa foi construído um questionário à luz da literatura estudada, o qual foi dividido em duas partes, sendo a primeira sobre o perfil dos participantes, e a segunda contendo seis questões abertas e duas fechadas, totalizando 8 questões sobre a temática do estudo.

### **3.4 Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada diretamente nas escolas dos pesquisados. No primeiro contato com os participantes foram explanados os objetivos da pesquisa e entregue um Termo de Consentimento, juntamente com o questionário de coleta de dados.

Diante do aceite como participante da pesquisa foi combinado um período de entrega do questionário respondido, em cinco dias.

Quanto à análise dos dados, as questões fechadas e abertas do questionário foram analisadas de forma qualitativa.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Na primeira questão foi perguntado aos participantes o que é TDAH. Todos os participantes das escolas X e Y responderam que é um transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Sendo assim, 100% dos participantes demonstram conhecer as características mais evidentes do transtorno. De acordo com Andrade (2003), os principais aspectos sintomáticos deste transtorno são a desatenção, hiperatividade e impulsividade.

A segunda questão abordou quais as características de um aluno com TDAH. Três participantes responderam que é falta de atenção. Os demais apontaram a desatenção, agitação demasiada e hiperatividade, somadas de tarefas incompletas. As respostas recebidas denotam que 30% associam ao TDAH somente à falta de atenção e, outros 70% apontam demais características associadas a esse transtorno. De acordo com Mattos (2010), toda criança tem um pouco das características comuns no TDAH: inquietude, desatenção, impulsividade, todavia, em algumas crianças esses sintomas são de grande proporção, de maneira que para este autor, o TDAH se compõe a partir do exagero destas características.

Na terceira questão indagou-se qual o papel da escola frente ao aluno com TDAH. Dois participantes responderam que é necessário uma parceria com a família e profissional especializado para atender as necessidades do aluno. Três responderam que é preciso encaminhar para o profissional especializado em TDAH e promover intervenção para suprir a necessidade educacional do aluno. Quatro educadores afirmaram ser necessária a adaptação curricular. Os demais responderam que é preciso respeitar os limites do aluno, promovendo um trabalho adequado ao mesmo. Concordando assim com Benczik e Bromberg (2003), quando afirmam que geralmente para o aluno com TDAH são necessárias adequações e ajustes a fim de tornar o ambiente escolar, bem como suas práticas educativas, flexíveis para atender às necessidades educacionais especiais desse aluno.

Na quarta questão foi perguntado aos professores quais os encaminhamentos que devem ser realizados quando o aluno apresenta indícios de comportamentos de TDAH. Nesta questão foram oferecidas diversas opções para o respondente assinalar. Assim, as respostas revelaram que dez participantes consideram a necessidade de encaminhamento para psicólogo, seis participantes assinalaram o psicopedagogo, três participantes indicaram o terapeuta ocupacional, sete participantes apontaram o médico neurologista, seis participantes destacaram o médico pediatra, três participantes apontaram o fonoaudiólogo e um participante ressaltou o médico psiquiatra (conforme pode ser visto em apêndices). As respostas encontradas demonstram que os professores possuem uma noção clara sobre a importância do encaminhamento e atendimento do aluno com TDAH para uma equipe multidisciplinar, que

segundo Condemarin, Gorostegh, Milicic (2006), deve ser composta por profissionais diversos, como psicólogo, fonoaudiólogo, médico neurologista ou psiquiatra e psicopedagogo, pois se trata de uma avaliação multifatorial, que irá indicar os encaminhamentos necessários em cada caso.

A quinta questão solicitou ao respondente que apontasse qual o papel da família do aluno com TDAH, no que diz respeito ao processo educacional. Oito participantes responderam que é preciso ser presente na vida escolar do aluno, andando em conjunto com a escola. Três participantes responderam que é indispensável a procura de um profissional da saúde especializado, e se necessário, medicar a criança para melhor aproveitamento do processo escolar. Os dados obtidos corroboram com a visão de Benczik e Bromberg (2003), quando mencionam que a família tem um papel preponderante no sucesso educacional da criança com TDAH, de maneira que a comunicação e as estratégias adotadas no dia a dia devem ser compartilhadas, assumindo ambos, escola e família, um mesmo direcionamento quanto ao manejo dos comportamentos próprios desse transtorno.

Na sexta questão foram ofertadas alternativas sobre as práticas educacionais adotadas para o aluno com TDAH em sala de aula. Assim, os participantes podiam assinalar quantos itens julgassem necessários para atender às necessidades educacionais especiais. Os resultados revelaram que um participante assinalou reforço escolar; seis participantes assinalaram adequação curricular, um participante respondeu que é necessária uma quantidade extras de atividades, três assinalaram a necessidade de tarefas para casa, nove responderam ajustes de temporalidade para realização de tarefas, dois participantes marcaram que é importante a retomada dos conteúdos dos anos anteriores, sete assinalaram a necessidade de recursos especiais (materiais pedagógicos alternativos), dois participantes indicaram a necessidade de separar o aluno com TDAH dos colegas para maior concentração, seis professores marcaram diminuição da quantidade das atribuições diárias, três optaram por oferecer jogos para passatempo, seis responderam a importância de colocar o aluno na sala de aula onde não há tanta interferência para distrações e melhor visão do professor e da lousa (conforme pode ser visto no apêndices).. Diante das respostas indicadas pelos respondentes infere-se que em grande parte os professores possuem noções sobre práticas que devem ser adotadas no dia a dia na sala de aula para atender a demanda de necessidades educacionais especiais do estudante com TDAH. Todavia, é fundamental mencionar que o estudante com esse transtorno deve contar com uma flexibilização nas atividades, quanto aos objetivos solicitados, temporalidade e quantidade de exercícios. Também deve ser utilizado materiais concretos e estratégias de ensino

diferenciadas para facilitar a compreensão e foco de atenção do aluno com TDAH. Contudo, cumpre evidenciar que não é adequado oferecer atividades e conteúdo fora do contexto ofertado para a turma. Ainda, não se admite, em uma perspectiva inclusiva, qualquer forma de segregação e discriminação do aluno na sala de aula, de modo que a participação em contexto comum deve ser sempre privilegiada (RIEF, 2001).

Na questão seguinte, de número sete, foi solicitado ao participante que descrevesse o conceito de educação inclusiva. Entre as respostas obtidas quatro participantes responderam que se trata de integrar o aluno no ambiente escolar. Ainda, três respondentes destacaram que a educação inclusiva deve ser flexível, essencial e necessária, mas não indicaram um conceito sobre o que entendem a respeito deste princípio. Outros quatro participantes responderam tratar-se de educação para todos, considerando as necessidades individuais de cada aluno. Em conformidade com que é apresentado por Alonso (2013) que reconhece a educação inclusiva como uma educação para todas as crianças em um mesmo contexto escolar.

Por fim, na oitava questão foi solicitado aos participantes que respondessem sobre o conceito de inclusão escolar. Entre os dados obtidos três participantes responderam ser a mesma coisa que a educação inclusiva. Outros cinco participantes responderam que se trata de proporcionar recursos para melhor aprendizagem, independente da dificuldade ou necessidade do aluno. Dois participantes mencionaram que a inclusão escolar é fundamental e essencial. Ainda, um participante respondeu ser referente ao número de vagas e cotas, sem especificar qual o seu entendimento sobre a temática. Compreendendo que o conceito de inclusão escolar, que se refere ao PAEE, tratar-se de acesso de uma parcela específica de estudantes ao ensino regular, na mesma condição de igualdade que os demais alunos, em uma escola cuja perspectiva seja atender a todos os educandos, diferenciando as suas estratégias de ensino e não os espaços de acesso (BRASIL, 1996).

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola se modifica à medida que amplia a oferta de acesso para todos os alunos, rompendo com uma histórica segregação dos educandos que não se encaixavam nos padrões sociais determinados como normal. Na mesma direção, os professores precisam compreender as dimensões sobre os princípios norteadores da educação inclusiva.

O TDAH é uma condição neurobiológica que envolve a atenção, hiperatividade e impulsividade, e os estudantes acometidos por este transtorno estão presente nas salas de aula. Assim, é fundamental que os professores tenham conhecimentos para saber lidar com a

demanda de necessidades educacionais especiais desses alunos, sobretudo para que seja ofertado um ensino de qualidade.

Assim, o presente artigo teve como objetivo destacar o TDAH e quais suas implicações educacionais sob a perspectiva docente.

Foram coletados dados por meio de um questionário sobre a temática junto a onze professores que atuam em duas unidades escolares distintas.

Os resultados apontaram que os professores participantes possuem um conhecimento básico sobre a temática, identificado características próprias do transtorno, além de fatores fundamentais quanto à identificação, encaminhamentos e, sobretudo, quanto à flexibilidade necessária nas práticas educacionais para atender às necessidades especiais no processo educativo desse aluno. Contudo, vale ressaltar a importância de os professores terem maior aprofundamento sobre o assunto, uma vez que nas salas de aula há grande heterogeneidade entre os estudantes, os quais demandam estratégias e práticas de ensino em conformidade com suas particularidades individuais no modo de aprender e se relacionar dentro da escola.

Como dado importante nas respostas obtidas na pesquisa, infere-se que, com relação às práticas educacionais, o resultado denota-se como preocupante, pois, as adequações necessárias para o ensino aprendizagem do aluno, tais como: adaptação curricular, ajustes de temporalidade para adequação de tarefas, acomodamento do aluno evitando distrações e recursos especiais\materiais, que são itens corriqueiros para estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, não foram opções escolhidas por todos os professores participantes da pesquisa, de modo que foram indicadas outras alternativas que fogem ao esperado na atuação docente no caso de alunos com TDAH.

Em última análise, destaca-se que os professores pesquisados possuem um conhecimento superficial sobre o princípio de educação inclusiva, e não compreendem com evidência o conceito de inclusão escolar.

Muitas vezes o aluno com TDAH é apontado na escola como um problema para o professor. Todavia, ressalta-se a importância da abordagem da temática na formação continuada docente, a fim de que sejam ampliadas as oportunidades de aprendizagem desses alunos, em uma perspectiva inclusiva, validando uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Este estudo não se encerra com a pesquisa realizada, deixando espaço para novas indagações que possam favorecer uma reflexão sobre a realidade escolar e as ações necessárias para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, construindo uma escola

verdadeiramente inclusiva, longe de toda forma de discriminação e preconceito, pautada no conhecimento e respeito às diferenças humanas.

## REFERÊNCIAS

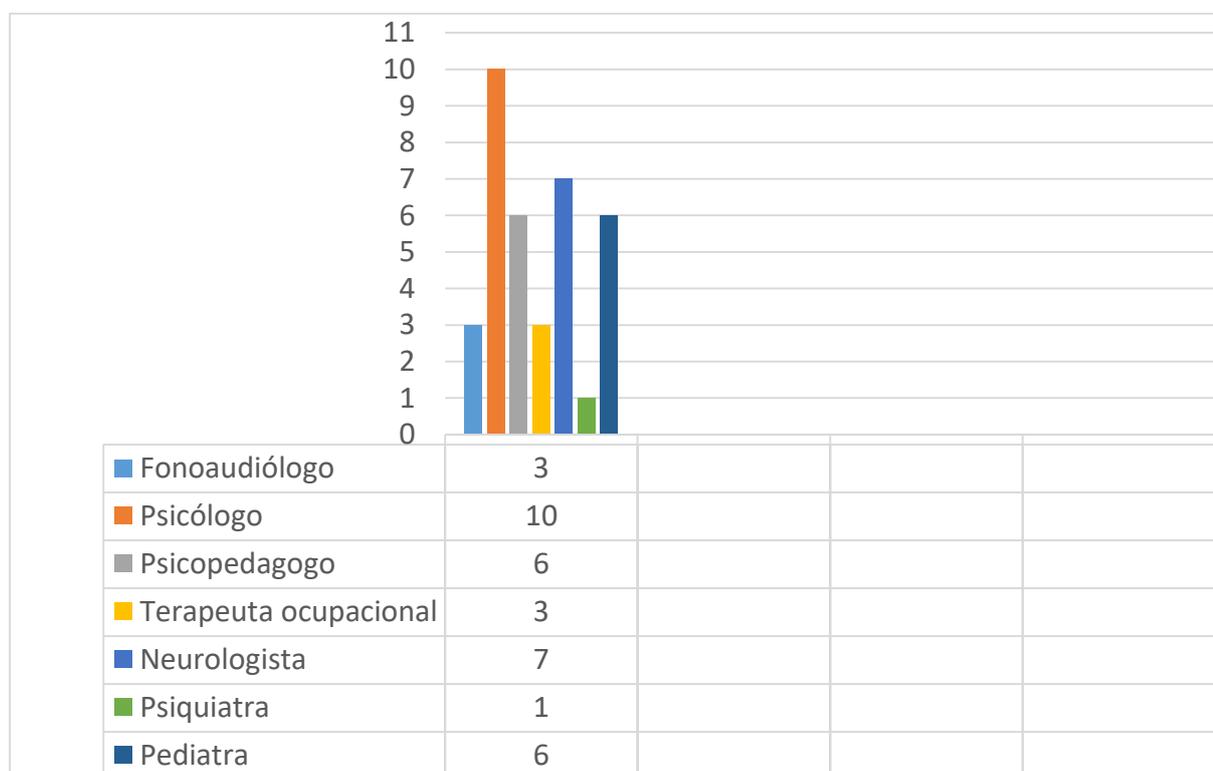
- ANDRADE, Ênio Roberto de. Quadro clínico do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 5 pág. 75–83.
- ALONSO, Daniela. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni; BROMBERG, Maria Cristina. Intervenções na Escola. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 14 pág. 199–218.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) acesso em: 06 jun. 2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf) acesso em: 01 jun. 2017.
- CONDEMARIN, Mabel; GOROSTEGUI, Maria E.; MILICIC Neva. **Transtorno do Déficit de Atenção: estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008. 197p.
- MARTINS, Silva; TRAMONTINA, Silzá; ROHDE, Luís Augusto. Integrando Processo Diagnóstico. In: ROHDE, Luís Augusto; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 10 pág. 151–160.
- MATTOS, Paulo. TDAH: Entrevista globo News, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cD9IK4xwRyI> >. Acesso em: 19 set. 2016.
- MATTOS, Paulo; ABREU Paulo Belmonte; GREVET Eugenio. O TDAH no adulto: dificuldades diagnósticas e de tratamento. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 15 pág. 219-236.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. 4. Ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996. p. 12.

ROMAN, Tatiana. Et al. Etiologia In: ROHDE, Luís A.; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 2 pág. 35–52.

SZOBOT, Claudia M.; STONE, Isa R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Base neurobiológica. In: ROHDE, Luís A.; MATTOS Paulo. **Princípios e práticas em TDAH**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 3 pág. 53–62.

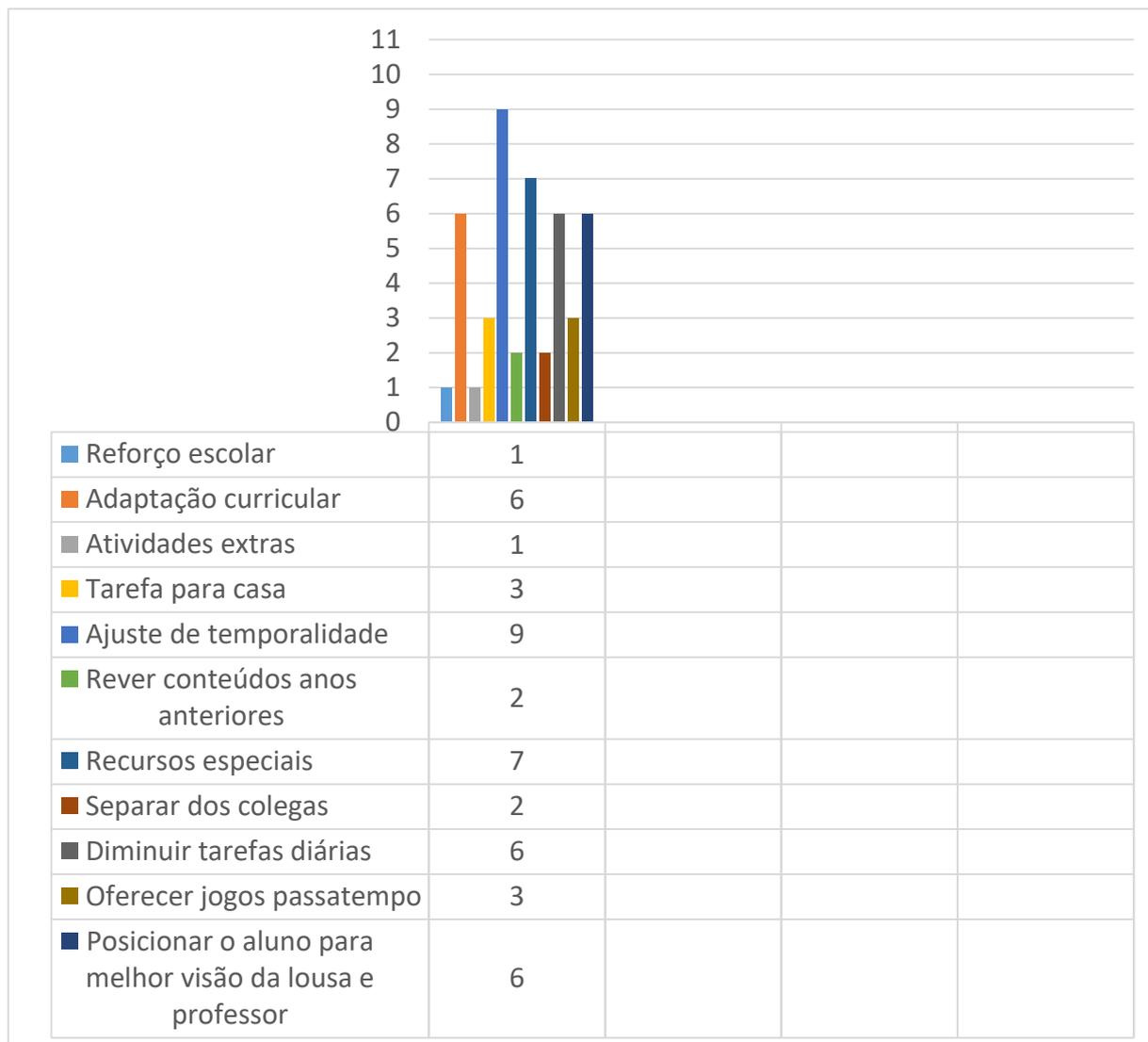
## APÊNDICES

Questão 4: Quais os encaminhamentos devem ser realizados quando o aluno apresenta indícios de comportamentos de TDAH? Assinale quantas alternativas julgar necessário.



Fonte: Elaboração própria.

Questão 6: Quais praticas educacionais devem ser adotadas para o aluno com TDAH em sala de aula? Assinale quantas alternativas julgar necessário.



Fonte: Elaboração própria.

# USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL I DA CIDADE DE AGUDOS/SP

Gislaine B. Zaneti - FAAG<sup>1</sup>

Bruna Franco - FAAG<sup>2</sup>

Mirella de Bortoli Hellinger - FAAG<sup>3</sup>

## RESUMO

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação em diversos contextos, inclusive em ambientes de ensino e aprendizagem, pode ser um desafio imposto aos professores que precisam utilizar as tecnologias e compreendê-las de forma cada vez mais abrangente, tornando-as parte de seu trabalho docente. Tendo como base a relevância dessas tecnologias no processo de aprendizagem, este artigo tem como problema de pesquisa identificar quais os tipos de recursos tecnológicos as escolas de Ensino Fundamental I disponibilizam em sala de aula, e tem como objetivo verificar o uso TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa quantitativa, com levantamento de dados através de questionários que abordaram o perfil do pesquisado, os professores de Ensino Fundamental I, e as tecnologias que as escolas do Ensino Fundamental I pesquisadas possuem. A pesquisa também foi classificada como descritiva e bibliográfica. Verificou-se que na rede Municipal de Agudos no Ensino Fundamental I, em algumas escolas, há a capacitação aos professores e também a disponibilidade dos materiais necessários para o ensino e aprendizagem adequados com as TIC's.

**Palavras-chave:** Tecnologia da Informação e Comunicação. Escolas. Aprendizagem.

## ABSTRACT

The presence of Communication and Information Technologies in several contexts, including in teaching and learning environments, can be a challenge placed to the teachers who need to use the Technologies and understand in an increasing and comprehensive way, making them part of their teaching work. Based on the relevance of these Technologies in the learning process, this article has as a research problem to identify which types of technological resources the elementary schools I offer in the classroom, and this article aims to verify the use of the CIT's by the teachers working in the City of Agudos/SP Elementary I Schools. As a methodology, the quantitative research was used, with data collection through the

---

<sup>1</sup> Professora orientadora. Mestre em Engenharia de Produção, especialista em Gestão Financeira e Controladoria e Administradora (gislaine.zaneti@faag.com.br).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos (brunaxrafaella@outlook.com)

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Agudos (mirellabh@live.com)

questionnaires that addressed the profile of the researcher, Elementary I schools teachers and the Technologies that the Elementary I Schools have. The research was also classified as descriptive and bibliographical. It was verified that some of the Elementary I Schools in the City of Agudos has the qualification of the teachers and also the availability of the materials that are necessary for the appropriate teaching and learn with the CIT's.

**Keywords:** Information & Communication Technology. Schools. Learning.

## 1 Introdução

Com o avanço tecnológico, a convergência e a integração das novas mídias, as relações de produção e distribuição de informação são marcadas por transformações significativas.

Um feito da atualidade se caracteriza pela presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em diversos contextos, fazendo surgir ambientes de ensino e aprendizagem circundados pelas tecnologias, possibilitando o acesso às informações em tempo real. Diante deste cenário, pode-se dizer que um desafio imposto aos professores, ao utilizarem as tecnologias, é de compreendê-las de forma cada vez mais abrangente tornando-as parte de seu trabalho docente.

A educação é uma ciência que se preocupa com a formação e constituição do ser humano como sujeito, isto é, um ser que pensa a sua realidade, reflete e age sobre ela, transformando o meio em que vive. A aproximação dos campos da educação, da comunicação e da tecnologia favorece múltiplos olhares sobre a condição e o desenvolvimento humano, permitindo a construção compartilhada de informações, conhecimentos e experiências num contexto de trocas e interações sociais que podem estimular o exercício da cidadania.

As escolas priorizam o ensino dos alunos, mas é necessário também que se mantenham atualizadas com as novas tecnologias da informação e comunicação, para que essa seja utilizada dentro da sala de aula como material de apoio no ensino e aprendizagem.

Assim, o problema de pesquisa deste artigo é: quais os tipos de recursos tecnológicos as escolas de Ensino Fundamental I disponibilizam em sala de aula?

Tendo como base a relevância das TIC's no processo de aprendizagem, este artigo tem como objetivo verificar o uso das TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP.

## **2 Tecnologia da Informação**

A da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) está sendo muito utilizada como meio de armazenamento, comunicação, transmissão, meio de produção. Sua utilização nas escolas deve ser levada em consideração como meio de informação no ambiente pedagógico (PORTAL EDUCAÇÃO, 2017).

Composta por dispositivos físicos e softwares, as TIC's interligam diversos equipamentos de computação. Com isso, a tecnologia transfere dados de uma localização física para a outra. Dados, imagens, sons e até vídeos podem ser compartilhados em equipamentos de computação se estiverem conectados (LAUDON; LAUDON, 2010).

TIC é compreendida como o computador e suas interfaces, agregando informática, páginas na internet, comunicadores, jogos, softwares calculadores etc. (BARBOSA; MALHEIROS, 2011). O lápis, o diálogo, jogos didáticos, oralidade e outros meios que transforme a comunicação humana são considerados também como TIC (LÉVY, 2010).

Sozinhas, as TIC's não garantem o ensino e a aprendizagem, mas elas abrem caminho para os recursos didáticos que auxiliam nesse processo, visto que este recurso pode motivar os alunos ao contextualizar um tema, que na visão dele pode ser complexo, tornando mais interessante, independente da aula ser presencial ou a distância (SOFFA; TORRES, 2009).

Atualmente, as TIC's, atingiram uma grande importância na sociedade. Com sua facilidade de armazenamento, disponibilização de informações de uma forma mais flexível, têm sido um sucesso para a sobrevivência da organização (ALBERTIN; ALBERTIN, 2005).

Para que as TIC's influenciem positivamente, os professores têm que estar convencidos de que esse novo recurso só irá ajudar e complementar, dando significado ao estudo do aluno, facilitando o aprendizado e proporcionando que o aluno faça uma busca independente das informações (CHAVES, 1998).

### **2.1 Tipos de Tecnologias**

Seguem abaixo alguns tipos de tecnologias que podem ser utilizadas em sala de aula e que foram utilizadas como base para a pesquisa realizada neste artigo.

### **2.1.1 Rádio**

Conseguindo atingir toda a população, o rádio representa um forte meio de TIC para a pedagogia. Trabalhar com ele é estimulador aos alunos, a audição, a atenção, a percepção etc. (PEREIRA, 2009).

Sendo ele de fácil acesso, torna-se facilitador comum na aprendizagem dos alunos.

### **2.1.2 TV/DVD**

Buscando a construção de novos conhecimentos, a TV e o DVD vieram como fonte de informação, dando ao educador possibilidades de novos meios para incorporação do conhecimento (PEREIRA, 2009).

A TV tem sua qualidade, desde que utilizada com pensamento na aprendizagem, lembrando que nem sempre ela se torna adequada (PEREIRA, 2009).

A TV torna-se um grande meio de aprendizagem para crianças (MORAN, 2000), que juntamente com o DVD proporciona acesso fácil para que o educador possa utilizar apresentações de filmes, desenhos, documentários e outros.

### **2.1.3 Computador**

O uso do computador na sociedade como recurso tecnológico vem aumentando cada vez mais (PEREIRA, 2009).

Com a inserção dos computadores nas escolas, esse meio de aprendizagem deve dar conta de dois desafios sociais, sendo eles, a parte pedagógica nessa inclusão digital e a grande preparação dos cidadãos que estão se formando (TAJRA, 1998).

Espera-se dos professores competência ao utilizar os recursos adquiridos em sua didática, pois eles acabam sendo auxiliares nas tarefas da escola (PERRENOUD, 1999).

### **2.1.4 Internet**

Querendo adquirir a melhora do aluno no ensino e aprendizagem, a internet na sala de aula é uma ferramenta de apoio que veio para proporcionar a construção de conhecimento. Mas, para que as informações que os alunos adquiriram pela internet vire um conhecimento adequado, é sempre importante a ajuda dos

professores como mediadores (PEREIRA, 2009).

Como a internet virou um meio comum, a escola passa a não ser mais o único vínculo do aluno com a busca de conhecimento. Assim, observa-se que há vários ambientes de aprendizagem, dando oportunidade de maior participação dos alunos em sala de aula (PEREIRA, 2009).

Na visão de Moran (2000), a internet é uma motivação aos alunos, que proporciona possibilidades inesgotáveis de pesquisa, trazendo novidades a eles.

### **2.1.5 Lousa Digital**

A lousa digital tem o funcionamento como o de um computador, proporcionando ao professor a oportunidade de ter vários e fáceis acessos, tanto em programas do próprio computador quanto na internet, fazendo assim que o aprendizado se torne cada vez mais realista e de fácil compreensão (TELTEC SOLUTIONS, 2016).

Os professores que já fazem uso da lousa digital comentam que o entusiasmo e a participação do aluno é maior. Se o professor souber usar e souber aplicar aos alunos o ensino por meio da lousa digital, o rendimento na aprendizagem vai ser bem maior (TELTEC SOLUTIONS, 2016).

## **2.2 Importância da Tecnologia no Ensino Fundamental I**

Timboíba et al. (2011), comentam que os educadores podem aproveitar os novos meios tecnológicos para despertar o interesse das crianças em querer aprender.

A aprendizagem com as novas tecnologias é de grande importância para a mudança de ensino. Mas, se não houver o consenso, não adianta ter a modernidade sem mexer no essencial, sendo ele a metodologia do professor, se adequando ao novo meio (MORAN, 2000).

Hoje, um professor tem uma grande ferramenta em mãos, as novas tecnologias que possibilitam e facilitam sua metodologia de ensino, assim como organizar, introduzir e trabalhar dentro do ensino introduzindo a tecnologia, tanto em sala quanto virtualmente (MARON; MASETTO; BEHRENS, 2007).

Nos dias de hoje, a maior parte dos estudantes possuem acesso a algum tipo de tecnologia, com isso o professor não se torna mais o único com meio de acesso às informações (GHELLER; CORRÊA, 2012).

As TIC's vieram ao ambiente escolar para contribuir, melhorando assim o que já está sendo posto em sala de aula, não só como um modo de solucionar os problemas, mas como meio de ajuda e complemento. As atividades realizadas na sala de informática são um meio de melhoria, onde o aluno se interessa, realizando estudos diferenciados com o mesmo sentido, como se estivesse em sala de aula normal (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

Quando o estímulo é trabalhado na criança, as ferramentas utilizadas na sala de aula, como a tecnologia, tornam-se uma função de extrema importância para o meio pedagógico, tornando valiosa e importante a ligação entre as TIC's com a educação (PEIXOTO, 2006)

Para que os benefícios do uso da tecnologia sejam realmente úteis e vantajosos, é necessário que tenha um bom uso, e uso consciente das TIC's. O professor não pode esquecer-se que o objetivo principal é a aprendizagem do aluno. O ensino com as TIC's não é somente usar por usar, mas tem como objetivo o aprender, sendo elas mais uma ferramenta (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

“As TIC's devem apoiar uma disciplina ou conteúdo, mas para isso é preciso uma mudança na prática pedagógica, porque o uso das TIC's em velhas práticas não vai promover uma nova educação” (TIMBOÍBA et al., 2011, p. 6).

### **3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS**

Quando se fala em inovar com a tecnologia, a escola entende em materiais como TV's, DVD's, computadores etc., mas, esquecem de que o material principal é a capacitação e formação continuada dos educadores.

Às vezes, o professor acaba não se importando em fazer uso dos recursos tecnológicos, pois acham que estão perdendo para os mesmos (CATINI et al., 2006).

O professor agora tem que se preocupar, não só com o aluno em sala de aula, mas em organizar as pesquisas na internet, no acompanhamento das práticas no laboratório, dos projetos que serão ou estão sendo realizados e das experiências que ligam o aluno à realidade (MORAN, 2004, p. 880).

Esse novo desafio vem para ampliar a capacidade dos professores ao ensinar com as novas tecnologias, dando aos alunos a ampliação da busca de conhecimento e incentivo. Dando motivação, orientação e não apenas exposição do conteúdo. Proporcionando o trabalho em grupo, sabendo trabalhar com os colegas.

Para ocorrer tudo isso, tem que haver a preparação do educando (CATINI et al., 2006).

Parece evidente a dificuldade de transformar as tecnologias em oportunidades de aprendizagem sem a mediação do professor. Qualquer artefato técnico implantado na escola só frutifica sob a mediação do professor (DEMO, 2005, p. 879).

É fundamental acima de tudo, falar sobre a capacitação para os professores lidarem com as TIC's. Sendo, esse método novo e com vários desafios, muitas vezes os professores não fazem uso do recurso por não saberem utilizarem. Cursos e capacitações são essenciais para que o professor possa intervir nas tecnologias em sala de aula, aprendendo a usar com sabedoria. Sendo assim, com a aprendizagem das TIC's, as aulas e os planejamentos acabam ficando diferenciados e, às vezes, mais prazerosos (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

A tecnologia vem se ampliando e atualizando rapidamente, por isso seu uso faz com que se torne de extrema importância a capacitação aos professores, para assim, estarem por dentro de toda essa inovação, e não deixarem com que as tecnologias ultrapassem seu método de ensino, seu trabalho (BESSA; ALVES; BARBOSA, 2012).

Assim como Timboíba et al, (2011) comentam, o valor da tecnologia depende do uso que se faz dela.

#### **4 METODOLOGIA**

Gil (2010), comenta que uma pesquisa é quantitativa quando envolve a coleta de dados através de um questionário e é elaborada utilizando técnicas estatísticas. Como este artigo procura apresentar o resultado e a análise de uma pesquisa realizada com professores do Ensino Fundamental I da cidade de Agudos/SP sobre a utilização de TIC's com o auxílio de questionário, gráficos e médias aritméticas, esta pesquisa é caracterizada, quanto a forma de abordagem, como sendo uma pesquisa quantitativa.

Ela pode também ser classificada como sendo uma pesquisa descritiva, que procura descrever as características de determinada população, vistas a aplicação numa situação específica (GIL, 2010), ao descrever o perfil dos professores do Ensino Fundamental I e procura apresentar especificamente as dificuldades envolvendo o uso de TIC's.

A pesquisa bibliográfica em livros e artigos foi utilizada para fundamentar os conceitos de tecnologias da informação, seus tipos e sua importância para a educação.

Para levantamento de dados foi elaborado um questionário com 12 questões alternativas e 1 questão dissertativa dividida em duas seções. A primeira seção aborda questões relacionadas ao perfil do pesquisado, que foi especificamente os professores de Ensino Fundamental I e a segunda seção, aborda questões relacionadas à instituição pesquisada e às TIC's que ela possui.

A cidade de Agudos/SP possui 7 (sete) escolas do Ensino Fundamental I, destas, o questionário foi impresso e entregue aos coordenadores ou diretores de 6 (seis) escolas municipais, pois uma escola se recusou a responder. De um universo de 150 professores que atuam nas 6 (seis) escolas pesquisadas, 57 questionários foram respondidos.

## 5 APURAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram impressos e entregues nas escolas pesquisadas no dia 18 do mês de abril de 2017 e recolhidos na semana seguinte.

Os dados das questões alternativas foram tabulados e calculados em planilha eletrônica, para facilitar a elaboração dos gráficos e a análise.

Abaixo será apresentado o resultado e análise de cada questão dos 57 questionários respondidos.

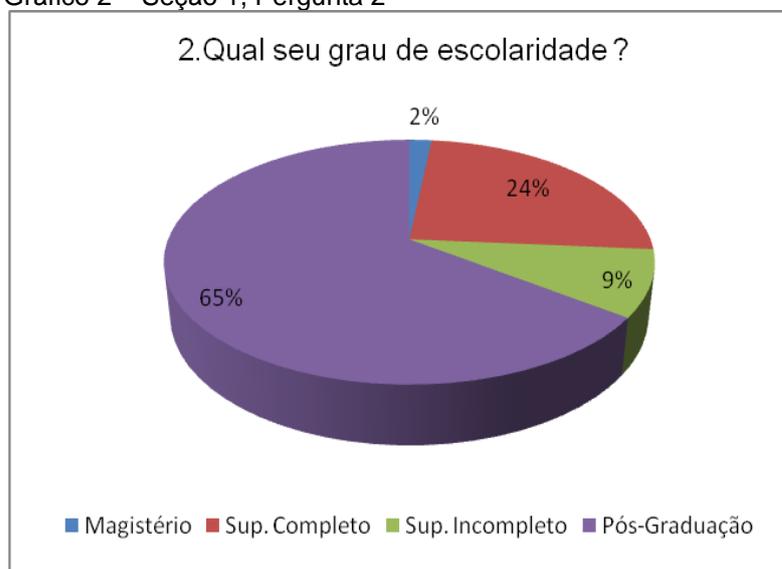
Gráfico 1 – Seção 1, Pergunta 1



Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 1 apresenta a primeira questão da Seção 1, onde pode ser observado que 88% dos professores pesquisados possuem 30 anos ou mais.

Gráfico 2 – Seção 1, Pergunta 2



Fonte: Autoria própria, 2017.

Pode-se observar no Gráfico 2, que 65% dos professores pesquisados possuem pós-graduação e 9% estão atuando sem formação de ensino superior completo.

A Pergunta 3 da Seção 1 é sobre o tempo que cada professor atua em sala de aula, onde a média foi de 10,9 anos, sendo o menor tempo de 3 meses e o maior de 37 anos. Supõe-se então que os professores atuam há um bom tempo no Ensino Fundamental I.

Gráfico 3 – Seção 1, Pergunta 4

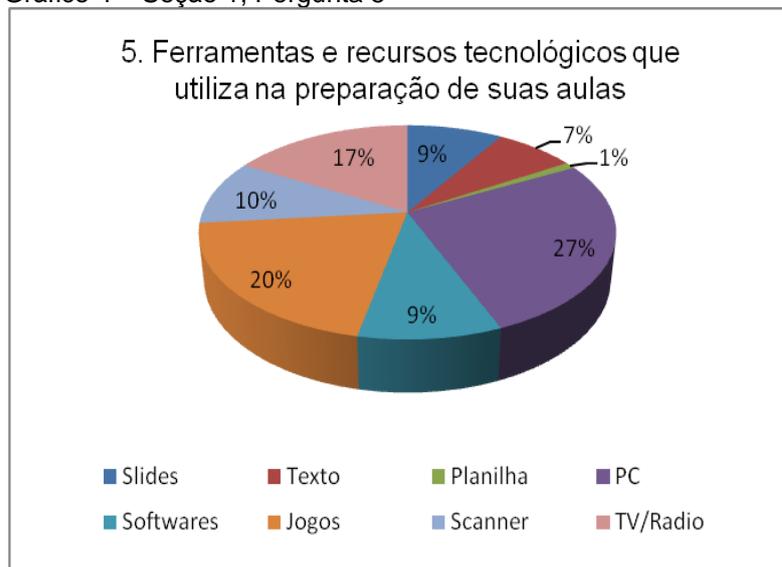


Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 3, pode ser observado que 89% dos professores pesquisados

atuam apenas em escola Municipal.

Gráfico 4 – Seção 1, Pergunta 5



Fonte: Autoria própria, 2017.

Ao observar Gráfico 4, verifica-se que os professores pesquisados utilizam mais o computador e jogos do que outros recursos tecnológicos, com o resultado de 27% para uso do computador e 20% para o uso de jogos. Esse resultado pode ter ocorrido pelo fato dos professores não possuírem os demais recursos tecnológicos mencionados no questionário ou por não saberem como utilizá-los.

A primeira questão da Seção 2, que avalia o perfil das instituições, pergunta em qual tipo de escola o questionário está sendo realizado. A resposta única foi “Municipal”, já que os questionários foram entregues apenas em escolas Municipais da cidade de Agudos/SP.

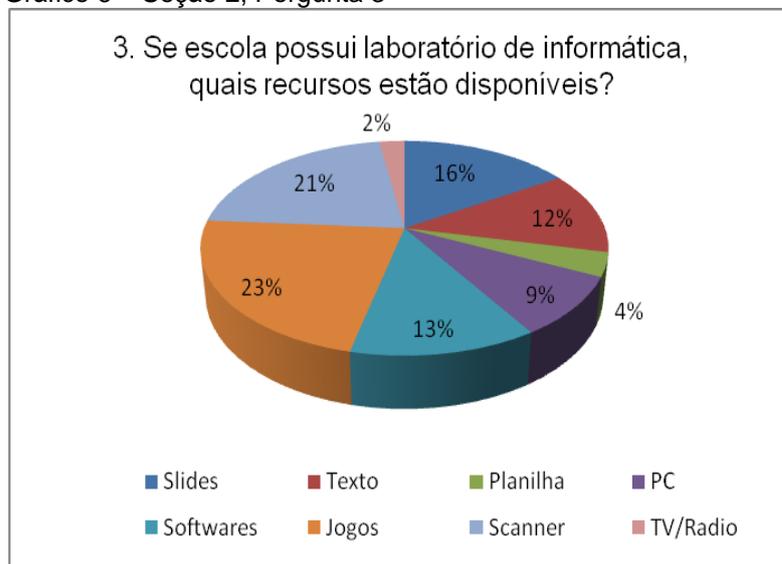
Gráfico 5 – Seção 2, Pergunta 2



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 5, observou-se que a TV e o Rádio são os recursos tecnológicos mais utilizados em sala de aula pelos professores pesquisados. Sendo o resultado de 21% para ambos.

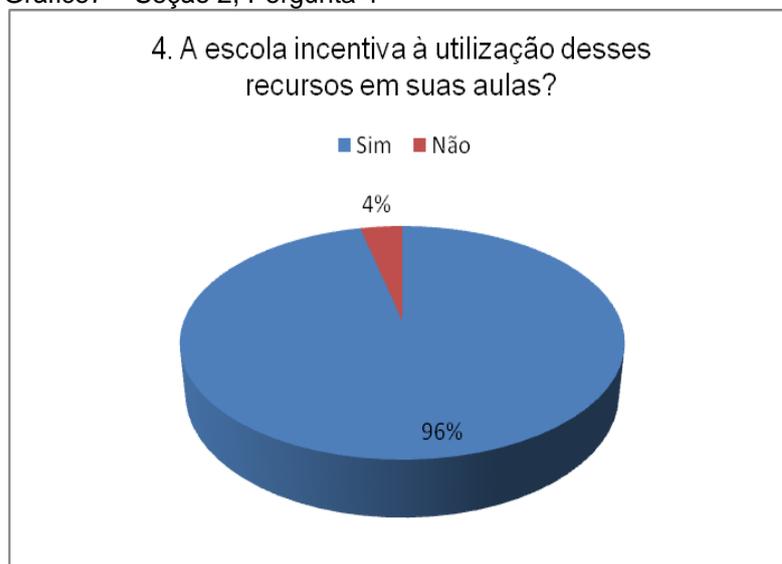
Gráfico 6 – Seção 2, Pergunta 3



Fonte: Autoria própria, 2017.

Tratando-se dos recursos disponíveis na escola, observa-se no Gráfico 6 que o recurso mais utilizado são os jogos, com resultado de 23%.

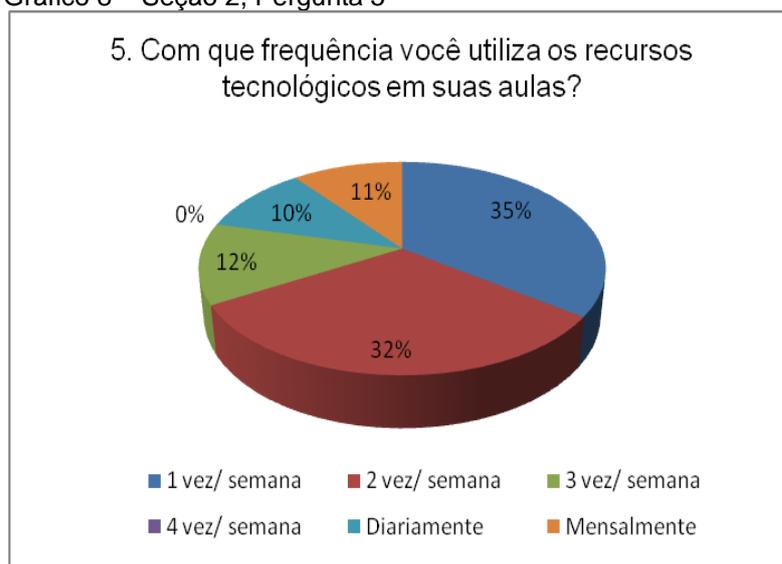
Gráfico7 – Seção 2, Pergunta 4



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 7, pode-se dizer que a maioria dos professores pesquisados das escolas municipais da cidade de Agudos/SP tem incentivo para o uso das TIC's, sendo que 96% dos professores pesquisados responderam sim em uma questão de alternativa sim/não.

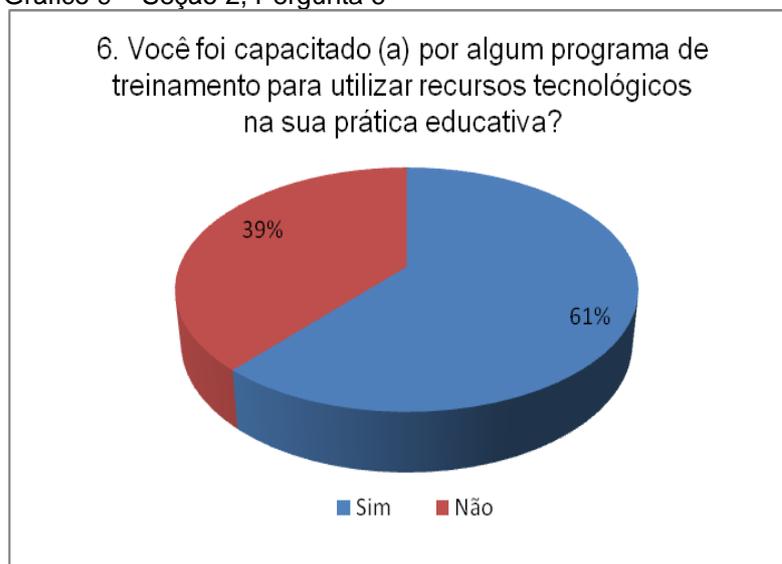
Gráfico 8 – Seção 2, Pergunta 5



Fonte: Autoria própria, 2017.

O Gráfico 8, apresenta que 35% dos professores pesquisados usam os recursos tecnológicos disponíveis em suas escolas apenas 1 vez na semana, e 10% usa diariamente.

Gráfico 9 – Seção 2, Pergunta 6



Fonte: Autoria própria, 2017.

No Gráfico 9, pode-se observar que apenas 61% dos professores pesquisados foram capacitados para poder fazer o uso das TIC's e 39% não foram capacitados, mas procuram fazer o uso das TIC's.

A sétima questão da Seção 2, com alternativas sim/não, procurou saber a opinião dos professores com relação ao interessante das instituições de ensino pesquisadas em se organizar e possibilitar a utilização de recursos tecnológicos.

Todos os professores mostram interesse quanto à capacitação para a utilização das TIC's.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo, de verificar o uso das TIC's pelos professores atuantes no Ensino Fundamental I de escolas municipais da cidade de Agudos/SP, foi atingido ao aplicar e apurar o questionário com os professores pesquisados.

Pode-se perceber que a maioria dos professores pesquisados tem recursos tecnológicos disponíveis em suas escolas e os utilizam esporadicamente, mas na opinião desses professores, eles não obtiveram capacitação adequada para o uso desses recursos tecnológicos. A apuração dos questionários apontou também que esses professores possuem interesse em serem capacitados para o uso adequado desses recursos.

Percebeu-se também que alguns professores disseram terem sido capacitados para o uso das TIC's em suas práticas educativas, mas esses não possuem os recursos disponíveis para colocar o conhecimento adquirido com a capacitação em prática.

De modo geral, pode-se dizer que os professores do Ensino Fundamental I no Município de Agudos/SP utilizam as TIC's com seus alunos, mesmos sendo de forma limitada pela falta de recursos ou pela falta de capacitação, indicando que esses pontos poderiam ser melhorados.

## REFERÊNCIAS

ALBERTIN, A. L.; ALBERTIN, R. M. M. **Tecnologia de informação e desempenho empresarial: as dimensões de seu uso e sua relação com os benefícios de negócio.** São Paulo: Atlas, 2005.

BARBOSA, Rafael Elias Paixão Lourenço; MALHEIROS, Ana Paula dos Santos. As tecnologias da informação e comunicação e a definição formal de limite. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2011. Itajubá. **Anais...** 2011. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebrapem/trabalhos/19e8b8a16d7d0baf52cc71b2d121e93\(1\).pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebrapem/trabalhos/19e8b8a16d7d0baf52cc71b2d121e93(1).pdf)>. Acesso em: 23 de abril 2017.

BESSA, Maria Jackeline Rocha, ALVES, Maria Veridiana Franco, BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. **A inserção das novas tecnologias no ensino fundamental: visão dos professores.** Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e2>>

9dd3(1).pdf>. Acesso em: 29 de abril 2017.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia e Educação**: o futuro da escola na sociedade da Informação. Campinas: Mindware, 1998.

CANTINI, Marcos Cesar et al. O desafio do professor frente as novas tecnologias. **VI Congresso de Educação da PURCPR**. Curitiba. 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2017.

DEMO, Pedro. Nova mídia e educação: incluir na sociedade do conhecimento. UNB. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE IX. 2005. Curitiba. **Anais...** Curitiba. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 04 de maio 2017.

GHELLER, Sheila; CORRÊA, Serafina **Uso integrado de mídias na educação infantil**. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102840/000921096.pdf?sequenc e=1>>. Acesso em: 18 de abril 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAUDON, Kenneth, LAUDON, Jone. **Sistemas de informação gerenciais**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

MORAN, Jose Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, Jose Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. Campinas, 2007.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, p.13-21, Mai/Ago 2004. Quadrimestral. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/189117821002.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf)>. Acesso em: 04 de maio 2017.

PEIXOTO, R. J. V. **A informática na educação**. 2006. 127 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Aberta, Lisboa 2006. Disponível em: <[http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e29dd3\(1\).pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/6aed000af86a084f9cb0264161e29dd3(1).pdf)>. Acesso em: 11 de abril 2017.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Utilização da tecnologia da informação nas escolas**. Disponível em:

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/utilizacao-da-tecnologia-da-informacao-nas-escolas/50965>>. Acesso em: 01 de maio 2017.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O Uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. Campo Largo, p. 7-11. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>>. Acesso em: 13 de maio 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOFFA, Marilice Mugnaini; TORRES, Patrícia Lupion, O processo ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação e comunicação na formação de professores on-line. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE IX. Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3285\\_1440.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3285_1440.pdf)>. Acesso em: 18 de abril 2017.

TELTEC SOLUTIONS. **Lousa digital interativa: como funciona?**. 2006. Disponível em: <<http://teltecsolutions.com.br/mundo/lousa-digital-interativa-como-funciona>>. Acesso em: 17 de maio 2017.

TIMBOÍBA, C. A. N. et al. A inserção das TICs no Ensino Fundamental: limites e possibilidades. **Revista Científica de Educação a Distância**, v.2, n.4, Jul. 2011. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=180&path\[\]=187](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=180&path[]=187)>. Acesso em: 05 de maio 2017.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.