

Educação Integral no Processo de Ensino-Aprendizagem: (Res)Significação de Práticas na Pós-Modernidade

Integral Education In The Teaching-Learning Process: (Res) Signification Of Practices In Postmodernity

La Educación Integral En El Proceso De Enseñanza-Aprendizaje: (Res) Significado De Prácticas En La Posmodernidad

ANDREZA SOARES DE SANTANA¹, CINTIA APARECIDA ATAÍDE², VALDÍCIO ALMEIDA DE OLIVEIRA³, VANESSA SOARES DE SANTANA⁴

¹ Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

² Universidade Federal de Sergipe (UFS)

³ Universidade Cândido Mendes (UCAM)

⁴ Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI)

RESUMO: O artigo busca compreender a função da educação integral no processo de ensino-aprendizagem na pós-modernidade. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica, baseada principalmente nas teorias de Morin (2015), Coelbo (2002), Perrenoud (2002), Benavente (1993) e Tiba (1998). Em suma, estas foram as conclusões: a educação integral parametriza uma aprendizagem que não se limita somente a explicações de conteúdo, pois valoriza também ações relativas à inclusão, ao pensamento, à reflexão e ao autoconhecimento; observou-se que é um sistema capaz de entender o ensino-aprendizagem como um planejamento colaborativo em que escola, estudantes, família e demais agentes sociais são autores; notou-se também que os professores dessa proposta educacional precisam aperfeiçoar as práticas pedagógicas a fim de garantirem um ensino qualitativo para os educandos; e evidenciou-se que escola e pais devem ser parceiros porque a participação e a dedicação deles contribuirão concomitantemente para a formação integral dos discentes.

EDUCAÇÃO INTEGRAL. FORMAÇÃO CONTINUADA. FAMÍLIA.

ABSTRACT: The article seeks to understand the function of integral education in the teaching-learning process in postmodernity. Methodologically, it is a bibliographic research, based mainly on the theories of Morin (2015), Coelbo (2002), Perrenoud (2002), Benavente (1993) and Tiba (1998). In short, these were the conclusions: integral education parameterizes a learning that is not limited only to content explanations, because it also values actions related to inclusion, thinking, reflection and self-knowledge; it was observed that it is a system capable of understanding teaching-learning as a collaborative planning in which school, students, family and other social agents are authors; it was also noted that the teachers of this educational proposal need to improve pedagogical practices in order to ensure a qualitative teaching for students; and it was evidenced that school and parents should be partners because their participation and dedication will contribute concomitantly to the integral formation of students.

INTEGRAL EDUCATION. CONTINUED FORMATION. FAMILY.

RESUMEN: Lo artículo busca comprender la función de la educación integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la posmodernidad. Metodológicamente, es una investigación bibliográfica, basada principalmente en las teorías de Morin (2015), Coelho (2002), Perrenoud (2002), Benavente (1993) y Tiba (1998). En suma, estas fueron las conclusiones: la educación integral parametriza un aprendizaje que no se limita solamente a explicaciones de contenido, pues valora también acciones relativas a la inclusión, al pensamiento, a la reflexión y al autoconocimiento; se observó que es un sistema capaz de entender la enseñanza-aprendizaje como una planificación colaborativa en que escuela, estudiantes, familia y demás agentes sociales son autores; se observó también que los profesores de esa propuesta educativa necesitan perfeccionar las prácticas pedagógicas a fin de garantizar una enseñanza cualitativa para los educandos; y se evidenció que escuela y padres deben ser socios porque la participación y la dedicación de ellos contribuirá concomitantemente para la formación integral de los discentes.

EDUCACIÓN INTEGRAL. FORMACIÓN CONTINUA. FAMILIA.

Introdução

A educação integral (doravante EI) é uma concepção destinada a garantir o pleno desenvolvimento do sujeito nas dimensões cognitiva, afetiva, física, social e cultural. Essa nova abordagem pedagógica visa à formação de indivíduos críticos, autônomos e conscientes da função social, individual e coletiva; reconhece as especificidades do alunado; amplia a jornada escolar; favorece o diálogo entre escola-comunidade; e possibilita o protagonismo estudantil na aquisição de saberes.

Nesse contexto, a escola torna-se um ambiente favorável por proporcionar ao público a oportunidade de obter formação global de qualidade. Ela, pois, assume o papel de articular as mais variadas experiências educativas vivenciadas pelo educando (interior ou externamente a ele) a partir de uma intencionalidade que propicie aprendizagens significativas para o desenvolvimento intelectual. Diante disso, essa perspectiva de formação apresenta princípios inalienáveis, os quais objetivam: promover a oferta educativa escolar em caráter qualitativo e quantitativo, tendo em vista não somente o acesso, mas a permanência e o êxito dos alunos; ampliar tempos e espaços escolares; favorecer vivências reais de aprendizagem; proporcionar a integração da família com a escola; e minimizar os índices de evasão e repetência dos discentes.

Dessa maneira, para que a EI seja efetivamente implementada, é imprescindível a suplantação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Ressalta-se que a visão da integralidade educativa implica a superação da fragmentação do conhecimento, a articulação de atividades pedagógicas escolares entre a família e a comunidade local e, também, apresenta um planejamento educativo com bases inclusivas, humanas, respeitadas e igualitárias. Posto isso, fica evidente o quão essa tarefa é desafiadora porque se exige a ressignificação de práticas, com o intuito de favorecer desempenhos que contemplem o ser de forma abrangente e não somente a cognição.

Consequentemente, os docentes precisam alinhar a práxis pedagógica às didáticas contemporâneas, com a finalidade de (re)construir saberes e quebrar paradigmas tradicionais de ensino pautados, meramente, em transmissão de conteúdo e não na formação plena do ser. Para tanto, é fundamental que eles participem constantemente de formações continuadas, pois muitas vezes não foram preparados – teórica e pragmaticamente – com base em propostas que entendam a necessidade de trabalhos educativos voltados ao ensino integral.

Inquestionavelmente, é de suma importância a presença dos pais e/ou responsáveis no processo educativo de crianças e adolescentes pelo fato de a escola e a família serem instituições sociais indissociáveis. Portanto, destaca-se isto: isoladamente, a instituição educacional não é capaz de possibilitar formação global aos educandos já que a influência obtida no âmbito familiar (bem como em outras organizações da sociedade) é determinante na conduta individual e coletiva do alunado e atinge de maneira substancial o desenvolvimento pedagógico tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

À vista disso, o presente artigo tem como objetivo geral compreender a função da educação integral como aspecto inovador em processos de ensino-aprendizagem na pós-modernidade. No que tange aos objetivos específicos, têm-se: identificar possibilidades e desafios para a práxis pedagógica na educação integral; discutir sobre a importância da formação de educadores numa concepção multidimensional de ensino; e destacar o papel colaborativo da família para o cumprimento da educação integral.

Metodologicamente, refere-se a uma pesquisa bibliográfica que, em consonância com Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (...)”. Para o autor, a principal vantagem desse tipo de pesquisa está no fato de ela conceder ao investigador a cobertura ampla de uma série de fenômenos. Ao subsidiar a construção desse trabalho, foi

realizada investigação em diferentes aportes teóricos, dentre os quais destacamos os seguintes autores: Morin (2015), Coelho (2002), Tiba (1998), Charlot (2005), Perrenoud (2002) e Benavente (1993).

1 Educação Integral: Princípios, Pressupostos e (Des)Vantagens

A educação é uma instância primordial para a evolução sincrética do ser humano. Conforme o Art. 6º e o Art. 205 da Constituição Federal (1988), ela é um direito social e propõe ao indivíduo o desenvolvimento, o preparo para a cidadania e a qualificação laboral.

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988, Art. 6º)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Art. 205)

No contexto educacional, a EI surge como uma proposta pós-moderna em que há alinhamento com as competências difundidas para o século XXI. Ela, pois, busca instruir os sujeitos e constituir os conscientes, sustentáveis e criticamente. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, deve-se oportunizar aos alunos formação total.

Em resumo, o conjunto da Educação Básica deve se constituir em um processo orgânico, sequencial e articulado, que assegure à criança, ao adolescente, ao jovem e ao adulto de qualquer condição e região do País a formação comum para o pleno exercício da cidadania, oferecendo as condições necessárias para o seu desenvolvimento integral. (Brasil, 2013, p. 20)

Para cumprir com esse desenvolvimento multidimensional, precisa-se de situações interacionais com a variedade de linguagens, multiplicidade de recursos e espaços, e pluralidade no compartilhamento de saberes e agentes. Por isso, a EI apresenta um projeto educativo com bases inclusivas, respeitadas, igualitárias e humanas. Assim, é possível compreendê-la como uma tarefa necessária e desafiadora porque a efetivação dela exige práticas pedagógicas que ofereçam progressos cognitivos, evoluções sociais e gerenciamentos emocionais para os educandos, independentemente do nível e/ou faixa etária. Nessa acepção, ressaltamos como exemplo as diretrizes apresentadas no Art. 32 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que coadunam com a formação integral.

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, Art. 32)

As orientações supracitadas, em certa medida, interligam-se aos seguintes preceitos norteadores da EI: diversificação de práticas pedagógicas, fontes e espaços; ampliação de jornada escolar e concretização dialógica entre escola-comunidade; trabalho holístico que propicia desenvolvimento em diferentes dimensões (intelectual, física, social e emocional); percepção do processo de aprendizagem como ferramenta contínua já que os estudantes serão agentes sociais; protagonismo estudantil na aquisição de saberes e nos diferentes contextos interacionais; asserção para o interdimensional no processo educativo; e compreensão do papel articulador da escola para – colaborativamente – construir um ensino sólido, abrangente e realístico com a participação da família e demais segmentos comunitários. Dessa forma, reorganiza-se o ensino a fim de provocar mudanças e diferentes aptidões nos discentes. Consoante Morin (2015),

[...] uma educação regenerada não poderia por si só mudar a sociedade. Mas poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos a expandir seu viver, mais aptos para o conhecimento pertinente, mais aptos a compreender as complexidades humanas, históricas, sociais, planetárias, mais aptos a reconhecer os erros e ilusões no conhecimento, na decisão e na ação, mais

aptos a se compreenderem uns aos outros, mais aptos a enfrentar as incertezas, mais aptos para a aventura da vida. (Morin, 2015, p. 68)

À vista disso, nos dias hodiernos, a construção do conhecimento deve acontecer renovada e dialogicamente, ou seja, é fundamental a (co)participação de outros órgãos sociais com ações produtivas e geradoras de saberes e princípios morais. Ademais, no processo educativo, entende-se a importância de a escola desenvolver projetos e atividades lúdicas que visem aos desenvolvimentos autoavaliativos, autocríticos e de autoestima, pois tais iniciativas são geradoras de disciplina, organização e, inclusive, permitem aquisição de habilidades para gerenciar emoções.

No caso da formação intelectual dos alunos, outros fatores relevantes são a contextualização, a democratização e a pragmática. Em outras palavras, precisa-se de planejamentos cujas aulas se conectem à realidade do público com respeito e valorização às diferenças humanas, incentivo ao autodidatismo e iniciação à pesquisa. Nessa perspectiva, Dewey (1959) considera que a intelectualidade surge a partir da ligação existente entre a prática e as possíveis consequências dela.

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento, aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança é tão significativa que podemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. (Dewey, 1959, p. 159)

Torna-se considerável evidenciar que, na construção de saberes, as experiências podem gerar mudanças psicográficas, dinamizar as práticas e, assim, resultarem aprendizagens significativas, interdimensionais, reflexivas e diversificadas. Portanto, a educação que busca o desenvolvimento integral do alunado é responsável pelos avanços técnicos, científicos, afetivos, metafísicos e econômicos de uma sociedade conscientizada porque – por meio do conhecimento e reflexões – as vivências possibilitam nexos circunstanciais que legitimam a compreensão enquanto sujeitos sociais e que são instruídos para a respeitabilidade humana e idealização profissional.

A EI revela prerrogativas que implicam um sistema educacional qualitativo e ampliador do processo preparatório dos cidadãos para que eles não somente consigam entender o porquê de impasses (como as injustiças sociais e as discriminações), mas também adquiram as habilidades necessárias e capazes de transformar essa realidade. Por esse motivo, as escolas que funcionam em tempo integral devem seguir pressupostos como: assegurar direitos humanos e sociais por meio da educação qualificativa; realizar o compromisso público com a inclusão social por meio de articulações e convivências (entre programas e serviços públicos, entre ONGs, entre espaços escolares e extraescolares); conscientizar os estudantes – crianças, jovens e adultos – sobre a sociedade em que estão inseridos; possibilitar a construção de juízos de valor, saberes e progresso na integralidade humana; trabalhar sob a concepção de aprendizagens significativas; e, sobretudo, elaborar um Projeto Político Pedagógico que direcione para os princípios, as ações compartilhadas e intersetoriais do ensino integral. Dessarte, Coelho (2002) afirma que

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (Coelho, 2002, p. 143)

Indubitavelmente, se a prática for conectada às ideias da base teórica, a EI terá resultados vantajosos. Com a gerência adequada do tempo ampliado no ambiente escolar, há oferta de muitas atividades e projetos interdisciplinares. Consequentemente, esse tipo de ensino exige que os educandos estejam envolvidos nas atividades propostas (supervisionadas pelos educadores) e, com essas práticas cotidianas, eles podem explorar diversos temas e aprimorar conhecimentos e competências atinentes à multiplicidade cultural, criatividade e criticidade. Ademais, os estudantes podem valorizar ainda mais as relações sociais entre os colegas de classe e/ou de turmas distintas, docentes, equipe gestora e demais colaboradores da instituição.

Outro aspecto pertinente acerca da EI é a conexão com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois referenciam competências educacionais voltadas para as necessidades do século XXI. Conforme exposto nas competências subsequentes, é notório que ambas intencionam a formação de cidadãos críticos, conscientes da realidade e que prezem pelo respeito às diferenças, pela ética e, também,

aprendam argumentar e promover os direitos humanos, gerenciar os variados sentimentos que são desencadeados ao longo da vida, praticar ações empáticas e ter atitudes democráticas e coletivas.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9-10)

Conquanto já tenham sido evidenciadas razões positivas sobre a EI, salientamos que existem também desvantagens, como: o pouco tempo que o discente tem para conviver com a família; a falta de flexibilidade no dia a dia por conta da rotina; o fato de muitas escolas não terem prédios com boa infraestrutura; e a ausência de diversificação curricular (que contemple atividades artísticas e poliesportivas). Adicionalmente, muitos profissionais da educação ainda insistem na incoerência somente da tendência pedagógica tradicional e isso transforma o ensino integral numa realidade exacerbadamente fatigante. Para a última situação desvantajosa, salienta-se esta reflexão de Arendt (1979):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum. (Arendt, 1979, p. 247)

Em suma, os professores (responsáveis e dispostos para preparar as gerações) e a família presente sustentam a base da sociedade. Portanto, frisamos que – no processo formativo – o envolvimento, a atenção familiar e a inevitabilidade da formação continuada de educadores e gestores escolares (assuntos contemplados nos próximos tópicos) devem complementar o trabalho de profissionais exímios para excelentes desempenhos cognitivos e comportamentos socioemocionais dos alunos.

2 Formação Docente Contemporânea e Exigências para Professores da Educação Integral

Habitualmente, a escola foi compreendida – por algumas pessoas – como um ambiente em que a sala de aula era composta por alunos espectadores dos discursos proferidos pelos professores. Todavia, a concepção de escola foi se modificando com o tempo e, mesmo perante inúmeras mudanças, ela ainda é caracterizada por alguns como um espaço de reprodução de saberes. Nessa perspectiva, Antunes (2007) destaca:

Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de se pensar o conhecimento como informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, de fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem dependia do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (...) Excelente professor era o que mais sabia e não quem melhor ensinava, pois a aprendizagem era uma responsabilidade do aluno e se este não a conquistasse, que repetisse o ano tantas vezes quanto necessário ou quando pudesse resistir. (Antunes, 2007, p. 17)

Então, a função da escola tradicional é fazer com que o discente se desenvolva pelo próprio mérito a partir do docente que repassa a ele, mecanicamente, todo o conhecimento adquirido pela humanidade. Assim, a posição do professor era de sujeito ativo e possuidor dos saberes, e o aluno simplesmente sujeito passivo, o qual deveria apenas receber o conhecimento e, por si só, aprimorar suas características sociais, políticas e humanas. Em contrapartida, evidenciamos que, na verdade, a escola é um lugar onde conhecimentos, aprendizagens e experiências podem ser construídos pelos próprios educandos mediados pelo educador para que o diálogo e a interação estejam associados ao processo de ensino-aprendizagem. Posto isso, Furtado (2007) expõe que

Quando a aprendizagem não se desenvolve conforme o esperado para a criança, para os pais e para a escola ocorre a “dificuldade de aprendizagem”. E antes que a “bola de neve” se desenvolva é necessário a identificação do problema, esforço, compreensão, colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo: criança, pais, professores e orientadores. O que vemos são crianças desmotivadas, pais frustrados pressionando a criança e a escola. (Furtado, 2007, p. 03)

Assim sendo, com o passar dos anos, os educadores foram compreendendo paulatinamente o quão difícil é modificar comportamentos respaldando-se apenas em teorias. Isso ocorre porque o aspecto puramente intelectual não tem um elo imediato com a práxis. Logo, o ensino em escolas – de fato preocupadas em sustentar um determinado padrão de excelência – é cada vez mais concentrado na vivência, ou seja, numa aplicação cotidiana do que foi aprendido. Seguramente, esse processo de mudanças na educação requer do professor um conjunto de saberes e competências que permitam a construção de um ensino de qualidade capaz de atender às exigências da contemporaneidade marcadas pela complexidade e pelos avanços científicos. Benavente (1993), por exemplo, destaca que

(...) mudar as práticas, para além de simples recomposições superficiais, supõe a transformação dos quadros de referência que as fundamentam e lhe dão sentido. Daí ser esta uma realidade muito difícil de mudar, de planificar e de programar do exterior, sem envolvimento dos protagonistas, sem a sua vontade de mudar. (Benavente, 1993, p. 13)

Nesse aspecto, o educador – em aprendizagem constante – torna-se sujeito da própria formação e o planejamento precisa adequar-se ao que o aluno necessita em relação ao mundo real e as prováveis modificações sociais. De tal modo, o mesmo deve acontecer com o trabalho do docente, ou seja, ele deve estar numa busca contínua pelo aperfeiçoamento da prática; não delimitada apenas a cursos de atualização, mas deve ser vista como um processo desenvolvido na rotina escolar de forma progressiva, mediante estudos, pesquisas, reflexões e ações. Decerto, isso colaborará com o processo formativo, elevará o conhecimento e engajamento profissional e poderá encorajar os educandos à aprendizagem mais significativa.

Ressaltamos que a formação de professores é um termo amplo com referências tanto à formação básica quanto à formação complementar ou continuada. A capacitação para atuação na educação básica é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, nos artigos 62 e 63, em que

se enfatiza o fato de ela acontecer em cursos acadêmicos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. As instituições devem prover cursos de formação profissional para a educação inicial e programas formativos pedagógicos para portadores de diplomas de educação superior que almejam dedicar-se à educação básica, consoante orientações da nota técnica número 020/2014 do Ministério da Educação (Brasil, 2016).

Sem dúvidas, o século XXI evidencia a importância, cada vez maior, da formação pessoal e profissional da classe docente para que ela possa, pela competência e fatores pessoais, cooperar para uma educação que fomente aos alunos a reflexão, a formação de conceitos e a aplicação do conhecimento apreendido com a finalidade de alterar a própria realidade e, conseqüentemente, vise à inserção e ao crescimento, isto é, tornarem-se sujeitos capazes de, no futuro, ajudarem a conduzir com êxito o destino da sociedade. Segundo Perrenoud (2002),

Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento (...). (Perrenoud, 2002, p. 44)

Um corpo docente qualificado pode positivamente influenciar no cotidiano em sala de aula, pois educadores bem preparados é um fator percebido pelos estudantes, os quais ficam mais atentos e melhoram o rendimento nos estudos reduzindo problemas de comportamento e integração em sala de aula.

Como já fora exposto, o processo de formação humana ocorre em todas as dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural, ao longo de toda a vida e em todos os espaços. Desse modo, o indivíduo é provido de características peculiares, que o torna único em função de sentimentos, intelecto, emoções e aptidões que formam o caráter e, por conseguinte, reflete no comportamento. À vista disso, no desenvolvimento desse indivíduo existem atividades e ações que consolidam a personalidade, como por exemplo, a educação – mecanismo inerente ao próprio homem e que o acompanha desde o berço. Por isso, a capacitação docente para a educação integral convoca mudanças e estrutura condizentes e, também, implica o processo formativo pleno do professor. Segundo Moll (2012),

A formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação é tema estruturante para consolidação da agenda da educação integral. No âmbito específico das Faculdades de Educação e dos cursos de Licenciatura, dos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto* senso, dos cursos normais de nível médio, há que se introduzir, via de regra, o debate dos temas relativos à educação integral (...). (Moll, 2012, p. 142)

Nessa concepção, a formação docente deve introduzir discussões acerca da EI, com a finalidade de formar um profissional que não limite sua visão, exclusivamente, aos espaços escolares, mas conduza os educandos a participarem ativamente da construção do próprio conhecimento, combinando o ambiente escolar ao comunitário (ou seja, incluindo a vida na família, no bairro e na cidade) para ampliar os espaços educativos. Diante de tal sugestão, surge também a figura do ‘professor comunitário’ cuja função é coordenar “(...) o processo de articulação com a comunidade, seus agentes e seus saberes, ao mesmo tempo em que ajuda na articulação entre os novos saberes, os novos espaços, as políticas públicas e o currículo escolar.” (Brasil, 2009c, p.14).

Por conseguinte, o educador comunitário deverá promover as relações entre grupos, escolas, empresas, pais, alunos e professores, para que se articulem e desenvolvam parcerias com objetivos educativos e valores comuns e o intuito de atender as motivações e necessidades de aprendizagem dos educandos. Logo, essa cooperação leva os integrantes do processo ao investimento de uma missão coletiva e à edificação de um panorama de referências partilhadas, a partir das discussões permanentes a respeito das finalidades, valores e diferentes escolhas pedagógicas. Eles identificam que a realidade coletiva não está inerte, mas resulta do processo construtivo-interacional a ser adaptado de forma progressiva e, nessa visão, outra concepção a ser destacada é o entendimento que a educação, em particular a integral, deve estender-se para além das fronteiras da escola, observando-se as diferentes possibilidades educativas dos arredores e da cidade em que se localiza, podendo se estabelecer como uma comunidade de aprendizagem. Segundo Torres (2003),

Uma comunidade de aprendizagem é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a

um esforço endógeno, cooperativo e solidário, baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas, sobretudo, de suas forças para superar essas carências. (Torres, 2003, p. 83)

A atuação coletiva daí derivada pondera que o direito de aprender está associado a outros domínios e não somente aos da escola, contribuindo para vencer a fragmentação das experiências educativas, assim como aumenta a possibilidade de aquisição de saberes. Ademais, proporciona a construção de práticas didáticas constituintes de oportunidades e aprendizagem oferecidas a crianças, adolescentes e jovens, superando a segregação histórica a que são submetidas muitas das iniciativas desse caráter de aproximação com o ambiente escolar, tanto pela falta de abertura como pela concepção de autonomia defendida pelas instituições envolvidas. Para esse sujeito, que vem se compondo na lógica da EI, implica a reinvenção de perspectivas pedagógicas, expansão das concepções educacionais, práticas com pesquisa acadêmica e persistência nos modos de ser docente. Nesse sentido, Pozo (2008) explana isto:

(...) a possibilidade que um professor tem de mover seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta sua tarefa de ensinar (e aprender ensinando). A motivação dos alunos não pode se desligar muito da que têm seus professores, (...) todo professor é, queira-se ou não, um modelo de muitas coisas, boas ou más, para os alunos. Ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem. (Pozo, 2008, p. 145)

Entendemos, portanto, que a eminente preocupação na busca por atualização e (re)significação de conhecimentos é inegável. Todavia, o educador que atua nessa nova visão educacional não deve concentrar-se apenas no seu campo de formação, mas nas diversas experiências (escolares, sociais e culturais) que entremeiam o cotidiano do discente, pois a natureza múltipla dos saberes e dos sistemas demanda que o professor domine e compreenda as novas linguagens, articule as competências e se fundamente no processo de mediação e interação com os alunos. Evidentemente, nesse trajeto o docente tem um papel essencial para que, por meio da intermediação, todos possam comunicar-se, discutir, participar, criar e estimular o acesso às novas linguagens, como modo de alargar o grau de compreensão e as vivências dos sujeitos.

Inquestionavelmente, a EI é um desafio que pode gerar muitas oportunidades no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, será necessário superar os obstáculos do tempo, do espaço, das didáticas, dos alinhamentos entre secretarias de educação, gestões e equipe docente. Dessa forma, precisa-se de investimentos em cursos instrucionais e valorização dos profissionais porque, em regra, a formação integral de qualidade dos alunos depende do compromisso e métodos usados pelos responsáveis no processo bem como da análise reflexivo-avaliativa deles sobre as práticas educacionais. Para tanto, consideramos que a própria jornada de trabalho do professor deve incluir momentos de estudos, preparação de aulas e um acompanhamento escolar mais aproximado dos educandos. Por conseguinte, a formação continuada para uma educação integral exige novos professores na construção e na concretização de funções multidimensionais e busca profissionais dispostos a vivenciar este modelo educacional em ascensão.

Ao considerar as elucidações precedentes, é possível afirmar que, para uma EI eficaz, é necessário além da formação continuada do professorado e da equipe gestora, a presença da família ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, com o propósito de fornecer qualidade pedagógica e coletividade instrutiva aos alunos.

3 A Importância da Família na Educação Integral

Para Dias (2005), família é um grupo de indivíduos que partilha de uma mesma casa, possui grau de parentesco entre si estabelecido pelo matrimônio, filiação ou adoção. Compreendemos que se trata do principal órgão responsável por socializar e satisfazer necessidades básicas das crianças, independentemente da diversidade de núcleos familiares. Consoante o Art. 25 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990),

Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. (...) por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (Brasil, 1990, Art. 25)

Notoriamente, a família é indispensável para garantir a sobrevivência dos indivíduos na sociedade, pois em tal ambiente ocorre a estruturação de laços afetivos, o desenvolvimento da personalidade, do caráter e hábitos do ser humano. Assim, o inciso 5º do Art. 129 do ECA (1990) prevê aos pais ou responsáveis a “obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar”, ou seja, o dever familiar não se limita apenas à realização da matrícula, ir levar a criança no início das aulas e buscá-la no término das atividades; portanto, é imprescindível haver permanente acompanhamento da assiduidade, do rendimento do discente, e da execução de tarefas pontuais.

Por certo, a educação possui um caráter contínuo, produzido em diferentes esferas da sociedade. Diante disso, o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (1996) esclarece que o percurso formativo ocorre não somente em ambientes institucionais, mas também é desenvolvido na família, nas relações humanas, no exercício laboral etc. Por conseguinte, a educação não deve basear-se apenas na escolarização, pois o aprendizado vai além de anos de frequência numa instituição educacional já que se prolonga e, inclusive, concretiza-se nas diferentes vivências da vida. Mediante a explanação supracitada, Charlot (2005) ressalta que

Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo, dos enunciados. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo. A relação com o aprender é mais ampla que a relação com o saber (no sentido escolar do termo), e toda a relação com o aprender é também uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse campo do aprender podem existir situações de concorrência (por exemplo, entre aprender na escola e aprender na vida) provocadas principalmente pela posição social e cultural na qual se nasce. (Charlot, 2005, p. 56)

Obviamente, na contemporaneidade, a educação escolar vai muito além de transmissão simplista de conhecimentos – historicamente acumulados pela humanidade como ocorria outrora. Dessa forma, é incontestável que a escola isoladamente, não consegue cumprir a sua função social de educar integralmente, para tanto, ela precisará contar com o auxílio dos demais agentes encarregados pela educação, tais como: a família representada pelos pais e/ou responsáveis, professores e a comunidade local. À vista disso, como fora mencionado, a Constituição Federal (1988) assegura a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, exercida com a cooperação da sociedade. Desse modo, é essencial haver uma ação conexa e efetiva entre ambas as partes – corresponsáveis pela educação do sujeito.

Perante o exposto, pode-se afirmar que a família e a escola são instituições indissociáveis para o desenvolvimento multidimensional de crianças e adolescentes. Assim, consoante Westbrook (2010, p. 50) “(...) a escola não deve ser a oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, em uma situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica”. Para o referido autor, no percurso formativo, tanto o sujeito quanto o meio escolar, se forem bem compreendidos, darão condições para o ser humano se libertar e construir a própria personalidade; por essa razão, faz-se necessário manter uma relação de proximidade entre a escola e a família, pois essa atitude surtirá efeitos benéficos na aprendizagem dos educandos e, até mesmo, na divisão de responsabilidades. Nesse ponto de vista, Piaget (2007) expõe isto:

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais

dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades (...). (Piaget, 2007, p. 50)

Sendo assim, a instituição escolar precisa fomentar a participação da família em um relacionamento ativo e significativo, não esporadicamente em reuniões de pais ou em datas comemorativas, como comumente acontece, ou seja, é fundamental a escola propor ações que possibilitem a quebra de barreiras existentes entre si. Dessa maneira, é de suma importância a família estar ciente da proposta pedagógica da escola e participar da elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) porque essas atitudes podem ser alternativas de aproximação entre a instituição educacional e a família e, inclusive, ser o incentivo necessário para se tornarem parceiras no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a meta 19 e estratégia 6 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014) pressupõe que, para a efetivação da gestão democrática é preciso “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares”. Essas ações denotam mais envolvimento da família no processo educativo e, segundo Tiba (1998), por exemplo, a instituição escolar precisa advertir os pais a respeito da importância da cooperação deles no acompanhamento estudantil dos filhos, pois uma família que apenas exige da escola – sem colaborar em nada – está intencionalmente deformada.

Outro elemento relevante para o tópico em pleito é a definitiva inserção da mulher no mercado de trabalho e, como resultado, a tarefa de cuidar unicamente da casa e dos filhos, como ocorria outrora, tornou-se uma atividade dispendiosa, devido à falta de tempo (hodiernamente, em muitas famílias, de ambos os genitores). Em certa medida, isso tem resultado na “terceirização” da responsabilidade educacional da família para o grupo escolar. Infere-se, portanto, que muitas famílias têm delegado aos professores e à escola o cumprimento de funções alheias às suas atribuições. À vista disso, Romanelli (2005) comenta:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunde em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias. O fato de as mulheres, em particular as esposas tornarem-se produtoras de rendimentos e parcerias, importantes na formação do orçamento da família, confere-lhes nova posição na estrutura doméstica e tanto altera os indivíduos que as unem ao marido e aos filhos (...). (Romanelli, 2005, p. 77)

Ao considerar tal realidade, Tiba (1996) alega que a incumbência da família é de formar o indivíduo e a escola de informar e, assim, para ele, a agência educativa nunca deveria assumir o lugar dos pais na educação, pois os filhos sempre serão filhos, já os alunos estão vinculados aos estabelecimentos educacionais em caráter temporário. Sob esse ponto de vista, enfatiza-se que a escola jamais conseguirá suprir a carência deixada pela ausência familiar e pode não conseguir alcançar o objetivo de garantir uma educação holística para o público. Diante disso, Chalita (2001) disserta:

Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que estejam seus professores, nunca vai suprir a carência deixada por uma família ausente. Pai, mãe, avó ou avô, tios, quem quer que tenha a responsabilidade pela educação da criança deve dela participar efetivamente sob pena de a escola não conseguir atingir seu objetivo. A família tem de acompanhar de perto o que se desenvolve nos bancos escolares. (...). (Chalita, 2001, p. 17-18)

Dessa forma, salienta-se que as crianças cujas famílias estão comprometidas e se relacionam com a instituição educacional conseguem: aprender e ampliar as potencialidades mais facilmente; aumentam as habilidades sociais; diminuem a possibilidade de desenvolverem problemas comportamentais; favorecem o êxito acadêmico e a consolidação do papel social da escola, como emancipadora de sujeitos, capazes de construir uma sociedade mais ética, justa e democrática. Nesse sentido, a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, Panza (2011) discorre a respeito da importância do papel colaborativo dos pais junto à escola e afirma que

(...) os pais interagindo com a escola e com os professores auxiliam seus filhos na elaboração de suas aprendizagens, não fazendo o papel dos professores sendo meros repetidores do trabalho escolar, mas sim colaborando para que a educação escolar possa ter continuidade no espaço familiar. Já a escola necessita ser uma instituição responsável pelo ensino dos conhecimentos, atentando-se para o

fato de que a constituição da subjetividade da criança se faz tanto na interação com a família quanto na interação com a escola. (Panza, 2011, p. 31).

Dessarte, compreende-se isto: a falta da educação familiar, a ausência do acompanhamento dos pais e/ou responsáveis para com os discentes (principalmente aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem) e a negligência por parte de educadores escolares enfraquecem o fornecimento de uma educação igualitária ao público. Assim, faz-se necessário que tanto a família quanto a escola tenham objetivos comuns voltados à qualidade educativa de crianças e adolescentes. Para isso acontecer, esses agentes sociais devem assumir – com compromisso – as demandas inerentes às funções de educar e ensinar para que os estudantes sejam efetivamente beneficiados.

Considerações finais

Em linhas gerais, observamos que a EI parametriza uma aprendizagem que não se limita somente a explanações de conteúdo, pois também valoriza ações relativas à inclusão, ao pensamento, à reflexão e ao autoconhecimento. Evidentemente, ela tem rompido com as propostas tradicionais e se conecta ao processo introdutório de pesquisas, pois – de forma pragmática – intenciona incitar nos educandos possibilidades de questionamentos e demandas de respostas. Além disso, percebemos que se trata de um sistema propício capaz de compreender o ensino-aprendizagem como planejamento colaborativo cujos autores são: escola, estudantes, família e demais agentes sociais. Portanto, é indispensável a parceria de órgãos intersetoriais com intuito de suscitar políticas públicas que resultem instruções multimodas e preparação para a vida.

No tocante à formação docente e às exigências da EI, entendemos que os professores dessa proposta educacional precisam aperfeiçoar as práticas pedagógicas (por meio de inovações metodológicas, pesquisas e ações) a fim de garantirem um ensino qualitativo para os alunos. Adicionalmente, compreendemos que as reflexões e concepções didáticas dos docentes devem ter como foco as possibilidades de transformações nos contextos tradicionais porque a busca pelo desenvolvimento integral dos educandos é primordial no processo de ensino-aprendizagem. Por consequência, isto é elementar aos educadores: ser, didaticamente, coerente e esforçar-se para o alcance das metas propostas; (re)conhecer a realidade da comunidade escolar; ter empatia e respeito com as alteridades; sugerir projetos inovadores que extrapolem os limites da sala de aula; e valorizar-se como profissional.

Concernentemente à necessidade do envolvimento familiar na EI, evidenciamos que escola e pais devem ser parceiros visto que, conjuntamente, construirão dialogismos entre os acontecimentos escolares, as identidades e cenários cotidianos nos lares dos alunos. Portanto, destacamos que a família, por exemplo, precisa entender os procedimentos didático-metodológicos da instituição e, quando necessário, fazer-se presente para acompanhar a evolução cognitiva do(a) estudante e contribuir com ela, seja participando de reuniões ou orientando os filhos sobre o desenvolvimento escolar. Esse comprometimento dos familiares, pois, garante um ensino mais qualitativo e assegura que as ações requeridas sejam, de fato, efetivadas após a saída dos estudantes do espaço escolar. Em suma, enfatizamos que a participação, esforço e dedicação dos pais são elementos totalmente colaborativos para a formação integral dos discentes.

Referências

- Antunes, C. (2007). *Professores e Professauros*. Petrópolis: Vozes.
- Arendt, H. (1979). A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva. p. 221-247.
- Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf
- Brasil, *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Brasil, *Lei nº 13.005* de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Brasil. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. (2009). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopassomais_educacao.pdf
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2013). Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI. <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>
- Benavente, A. et al. (1993). *Mudar a escola, mudar as práticas. Um estudo de caso em educação ambiental*. Lisboa: Editora Escolar.
- Chalita, G. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. 2. ed. São Paulo.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução de Sandra Loguerio. Porto Alegre: Artmed.
- Coelho, L. M. C. (2002). Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: Coelho, L. M. C.; Cavaliere, A. M. V. (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 133-146.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Nacional.
- Dias, M. L. (2005). *Vivendo em família*. São Paulo: Moderna.
- Furtado, A. M. R., Borges, M. C. (2007). *Módulo: Dificuldades de Aprendizagem*. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral. In: Moll, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre, RS: Sulina.

Panza, B. A. (2011). *A importância da participação da família no âmbito escolar*. Faculdade Cenecista de Capivari - FACECAP, Capivari-SP.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Piaget, J. (2007). *Para onde vai a educação?*. Rio de Janeiro. José Olímpio.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

Romanelli, G. (2005). Autoridade e poder na família. In: Carvalho, M. *Família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/ Cortez.

Tiba, I. (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente.

Tiba, I. (1998). *Ensinar Aprendendo: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização*. São Paulo: Gente.

Torres, R. M. (2003). A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: *Muitos Lugares para aprender*. Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. São Paulo: CENPEC/Fundação Itaú Social/UNICEF.

Westbrook, R. B. (2010). *Coleção Educadores MEC - John Dewey*. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205233&co_midia=2

Sobre os Autores

ANDREZA SOARES DE SANTANA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0093-4076>

Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (FACJARDINS), Educação Especial e Inclusiva (FAVENI) e Graduada em Letras Português-Inglês (UFS). Professora de Língua Inglesa do Ensino Infantil e Fundamental da rede particular de ensino.

E-mail: levitaandrezza@yahoo.com.br

CINTIA APARECIDA ATAÍDE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1396-9403>

Doutoranda em Educação (PPGED/UFS), Mestre em Ciências da Saúde (UFMG), Especialista em Implementação e Gestão em Ead (UFF), Bacharel em Psicologia (Ufes). Pesquisadora e membro do Grupo de Trabalho Educação Infantil e Inclusão do Nupita (UFS) e do Grupo de Trabalho Educação e Saúde (EDUCON/UFS).

VALDÍCIO ALMEIDA DE OLIVEIRA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4811-814X>

Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UCAM), Graduado em Letras Português-Inglês (UFS), Professor da Educação Básica (SEDUC-PE) e Graduando em Pedagogia (FALIBER).

E-mail: valdiciosds@hotmail.com

VANESSA SOARES DE SANTANA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6574-9352>

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela FAVENI e Graduada em Pedagogia pela UNINASSAU.

E-mail: vanessa.soares24@yahoo.com.br

Enviado: 7 jan. 2021.

Aprovado: 4 mar. 2021.